

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DE
ADOLESCENTES NOS PROJETOS ESPORTIVOS
EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

ÂNGELA DE CARVALHO BERNARDES

São Paulo

2020

ÂNGELA DE CARVALHO BERNARDES

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DE
ADOLESCENTES NOS PROJETOS ESPORTIVOS
EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias

São Paulo

2020

Bernardes, Ângela de Carvalho.

Educação e formação humana de adolescentes nos projetos esportivos em organizações não governamentais. / Ângela de Carvalho Bernardes. 2020.

220 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Adolescente. 2. Esporte. 3. ONG. 4. Pensamento complexo.

I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas. II. Título.

CDU 37

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DE ADOLESCENTES NOS PROJETOS
ESPORTIVOS EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho – UNINOVE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientador: Prof.^a Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE

Examinador I: Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes – UNICAMP

Examinador II: Prof.^a Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

Suplente: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – MACKENZIE

Suplente: Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino – UNINOVE

Mestranda: Ângela de Carvalho Bernardes

Aprovada em ____/____/____

Dedico esta pesquisa a quem for adolescente e a todos que se interessam por eles.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho – UNINOVE, pelo investimento na pesquisa acadêmica, por meio da concessão de bolsas de estudo.

Ao programa de bolsas da CAPES/PROSUP, pelo incentivo e suporte à ciência, por meio de bolsa auxílio à pesquisa.

À minha orientadora de pesquisa, Prof. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, por compartilhar seu conhecimento e construir comigo esta pesquisa.

Aos professores Cleide Rita Silvério de Almeida, Lúcia Maria Gonzales Barbosa e Roberto Rodrigues Paes, pelas ricas e generosas contribuições na ocasião do exame de qualificação.

Aos professores Antonio Joaquim Severino, José Eustáquio Romão e Marcos Antonio Lorieri, por compartilharem conhecimentos e experiências tão significativas para meu aprendizado.

Às queridas Cristiane de Marco Soares e Jennifer Lopes da Silva, por todo suporte oferecido ao longo do mestrado, quanto aos procedimentos de Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Ao professor Ricardo Zagallo Camargo, que, com sua sensibilidade e sabedoria, me apresentou à pós-graduação, elaborou comigo ideias e pensamentos e foi meu revisor particular. Te amo ainda mais por isso.

Às queridas psicólogas e amigas Leila Maria Vieira Kim, Simone Araújo Nicastro e Sonia Lisboa Ribeiro, por terem suportado meus primeiros devaneios, e contribuído com os caminhos possíveis para o ingresso na pesquisa acadêmica. Em especial, à Leila, que me recebeu para um café, 20 anos depois...

À querida Fernanda Caline Casemiro Silveira, amiga e colega de jornada acadêmica, que com seu companheirismo e comprometimento, fez parecer mais fácil e melhor.

À Rede Esporte Pela Mudança Social – REMS, que abriu o caminho até as Organizações Não Governamentais – ONGs participantes da pesquisa.

À Associação Hurra, à Fundação Eprocad e ao Instituto Passe de Mágica, por meio de seus representantes Eduardo Pacheco, Thom Freitas, William Boudakian e Amanda Bush, que aceitaram receber a investigação proposta de maneira extremamente gentil e receptiva.

Aos adolescentes que concordaram em compartilhar comigo um pouco de suas vidas. Muito obrigada!

Aos revisores Ana Luiza C. Bittar e Jamir João Bittar por seu profissionalismo e competência.

E, à minha amada filha Julia, que, sendo ela mesma, na sua adolescência, me ensinou muito mais que muitos livros.

“O som mais bonito que existe é a voz humana.”

Eduardo Coutinho

Bernardes, Ângela de Carvalho. Educação e formação humana de adolescentes em projetos esportivos nas Organizações Não Governamentais. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho.

RESUMO

A educação de adolescentes interessa a pesquisadores de áreas variadas do conhecimento, por motivos que incluem tanto os conteúdos quanto as práticas que acontecem em espaços escolares e não escolares. O presente estudo tem como foco alguns desses espaços, as Organizações Não Governamentais que trabalham com projetos esportivos, e, por objeto, conhecer seu significado para os adolescentes que delas participam. Os objetivos propostos buscam conhecer o que esses sujeitos têm a dizer sobre esses projetos; identificar aspectos significativos para eles, e elementos que caracterizam a prática esportiva que acontece nesses locais. O contexto esportivo da investigação justifica-se pelo reconhecimento da atividade como um direito, que se relaciona diretamente com o desenvolvimento da educação dos praticantes, além da experiência da pesquisadora adquirida ao longo de mais de uma década de trabalho em organizações no âmbito do esporte e da atividade física. A problematização envolve a compreensão que os adolescentes têm sobre sua relação com a prática esportiva oferecida pelas organizações, e como esses aspectos influenciam sua formação humana. O pensamento complexo configura-se como principal referencial teórico deste estudo, pois prevê uma educação aberta, que conecta os saberes e não os isola, sem hipervalorizar um ou outro, e recoloca o próprio sujeito no processo. Sujeitos vistos em sua totalidade biológica e cultural, tanto produtos da sociedade em que vivem quanto produtores, conforme o princípio recursivo, e em sua condição única, que traz o todo universal, como prevê o operador hologramático do pensamento complexo. O conhecimento deve admitir a existência do erro, da desordem, do caos e ampliar a relação causa e efeito, que não consegue mais dar conta da complexidade dos problemas da vida contemporânea. A metodologia escolhida compreende uma abordagem qualitativa de pesquisa, incluindo a realização de entrevistas abertas com 23 adolescentes de três organizações diferentes. A análise dos dados coletados baseia-se na superação de intuições e impressões iniciais e estabelece constantes relações com o referencial teórico da pesquisa, para produzir inferências acerca do objeto da investigação. Os resultados encontrados apontam para a necessidade de se compreender o adolescente em relação e não de maneira isolada, um modo que reconheça sua condição unitária, mas inserida e conjugada a uma totalidade. As organizações não governamentais se destacam para esses sujeitos por meio do acolhimento, da afetividade nas relações e das estratégias educacionais utilizadas, em que os professores são reconhecidos como responsáveis por esses aspectos, em geral. A prática esportiva inclui a todos de maneira democrática, meninos e meninas, mais ou menos habilidosos, com corpos atléticos ou não; todos jogam juntos. Porém, o esporte, para essas organizações, é utilizado como um meio para a educação, e não como fim em si mesmo, o que contribui para a formação humana, mas não enfatiza a prática como um direito, fazendo com que as práticas pedagógicas esportivas sociais ainda sejam um desafio.

Palavras-chave: adolescente, esporte, ONG, pensamento complexo

Bernardes, Ângela de Carvalho. Education and human development of adolescents in sport projects at Non-Governmental Organizations. São Paulo, 2020. Dissertation (Master's Degree). Post-graduation Program in Education, Universidade Nove de Julho.

ABSTRACT

The education of adolescents interests to researchers from several knowledge fields, even because of its contents or its practices, held inside or outside school. This study focuses some of these places, the Non-Governmental Organizations that work with sport projects, and aims to know the meaning of them for the adolescents that take part in their activities. The objectives are to know what these people have to say about the projects and what is meaningful for them, besides identifying the aspects that characterize the sport practice offered by the organization. The sport environment of the investigation is justified by the acknowledgment of the right to sport, also because it is straight related to the educational development of the participants. The researcher is experienced from working in non-governmental organizations, on a sport basis, for more than a decade, which seems to contribute to the research. The emerged questions relate to the comprehension that the adolescents have about their relationship with the sport practice offered by the organizations and how these aspects influence their human development. The complex thought is the main theoretical reference used on this study as it proposes a wide education, which connects knowledges without isolating them or overestimating one or another, reincluding the subject in the process. These people are considered on their biological and cultural totality, as products or producers of the society, according to recursive principle, and which on the single condition brings the whole universe, like the hologrammatic operator of the complex thought. Knowledge must accept the existence of mistakes, disorder, chaos and expand the cause and effect comprehension, as it is not enough to understand the complexity of contemporary life matters anymore. A qualitative approach was the chosen research methodology, which includes unstructured interviews with 23 adolescents from three different organizations. The data analysis is based on overcoming initial intuitions and perceptions to establish constant connections with the theoretical reference, so it is possible to infer about the investigation object. The findings point to the need of understanding the adolescent in relationship, not isolated, considering his single condition inside and connected to a totality. The adolescents indicate that the non-governmental organizations are meaningful for them because of the way they are welcome, the emotions in their relationships and the educational strategies they use. They also express that the teachers are the most responsible for these results. The sport practice includes everyone on a democratic way, boys and girls, capable or not, having athletic bodies or not, all of them play together. However, the purpose of sport at these organizations is a strategy for education and not a goal itself, which contributes to human education but does not emphasizes the right to sport, what suggests that social sport pedagogical practices are still a challenge.

Keywords: adolescent, sport, NGO, complex thought

Bernardes, Ângela de Carvalho. Educación y formación humana de jóvenes en proyectos deportivos en las Organizaciones No Gubernamentales. São Paulo, 2020. Disertación (Maestría). Programa de Posgrado en Educación, Universidade Nove de Julho.

RESUMEN

La educación de jóvenes interesa a investigadores de las más variadas áreas del conocimiento, por motivos que incluyen tanto los contenidos como las prácticas de los espacios escolares y no escolares. El presente estudio enfoca algunos de esos espacios, las Organizaciones No Gubernamentales que trabajan con proyectos deportivos, y por objeto, conocer su significado para los jóvenes que en ellas participan. Los objetivos propuestos buscan conocer y lo que esos sujetos piensan sobre los proyectos y identificar aspectos significativos para ellos, y elementos que caracterizan las prácticas deportivas. El entorno deportivo del estudio se justifica por el reconocimiento de la actividad como un derecho, que se relaciona estrechamente con el desarrollo del aprendizaje de los practicantes, además de la experiencia de la investigadora adquirida a lo largo de una década de trabajo en organizaciones de deporte y actividad física. La problematización involucra la comprensión de los jóvenes sobre su relación con la práctica deportiva ofrecida por las organizaciones y cómo esos aspectos influyen su formación humana. El pensamiento complejo se configura como el referencial teórico principal del estudio, ya que prevé una educación abierta que no aísla los saberes, sino los conecta, sin sobrevalorar uno u otro y relocaliza el sujeto en el proceso. Sujetos vistos en su totalidad biológica y cultural, productores y productos de la sociedad en que viven, de acuerdo con el principio recursivo, y en su única condición, que trae el universal, como prevé el operador hologramático del pensamiento complejo. El conocimiento debe admitir la existencia del error, de la desorden, del caos y ampliar la relación causa y efecto, que ya no puede explicar la complejidad de los problemas de la vida contemporánea. La metodología elegida comprende un enfoque cualitativo de investigación, lo que incluye la realización de entrevistas abiertas con 23 adolescentes de tres organizaciones distintas, y la análisis de las informaciones recogidas se basa en la superación de intuiciones e impresiones iniciales y se relaciona constantemente con el referencial teórico del estudio, para elaborar inferencias sobre el objeto de investigación. Los resultados identificados demuestran la necesidad de comprender el joven no de forma aislada, sino en relación, un modo que comprenda su condición unitaria pero inserta y combinada a la una totalidad. Las organizaciones no gubernamentales se destacan a esos sujetos por la acogida y por la afectividad de las relaciones y de las estrategias educativas usadas, en las que los profesores son identificados como responsables por esos aspectos, en general. La práctica deportiva incluye a todos de forma democrática, niños y niñas, más o menos habilidosos, con cuerpos atléticos o no, todos juegan juntos. Sin embargo, el deporte, para esas organizaciones, es utilizado como un medio para la educación, pero no como una finalidad en sí, lo que contribuye para la formación humana pero no enfatiza la práctica como un derecho, sugiriendo que el deporte pedagógico social todavía es un desafío.

Palabras clave: jóvenes, deporte, ONG, pensamiento complejo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Áreas de atuação das ONGs.....	22
Quadro 2 – Concentração das ONGs por região.....	22
Quadro 3 – Número atual de ONGs por Estado.....	23
Quadro 4 – Levantamento de estudos anteriores.....	33
Quadro 5 – Como são vistos esses adolescentes.....	91
Quadro 6 – Descrição dos locais das entrevistas.....	92
Quadro 7 – Questionário prévio à entrevista.....	93
Figura 1 – Teia de significados.....	112
Figura 2 – Ana, fez por onde e foi à Rússia!.....	130
Figura 3 – Bia, aprendeu a amar.....	135
Figura 4 – Caio era bagunceiro.....	138
Figura 5 – Dodô, gosta quando explicam.....	141
Figura 6 – Ênio, gosta muito de esportes!.....	143
Figura 7 – Flávia, autêntica e decidida!.....	146
Figura 8 – Guto, ONG é igual à casa!.....	150
Figura 9 – Henrique adora conhecer!.....	152
Figura 10 – Iara, tão nova, tão intensa.....	155
Figura 11 – João, apaixonado pelo basquete!.....	160
Figura 12 – Kenzo, só conhecia o futebol.....	164
Figura 13 – Luiz, aprendeu a gostar de conviver.....	166
Figura 14 – Mauro, mente sã, corpo são!.....	171
Figura 15 – Naila, agora fala com todo mundo!.....	173
Figura 16 – Olga, por ela mesma!.....	176
Figura 17 – Paulo, inspirado pelos professores.....	185

Figura 18 – Quênia conseguiu, mesmo sendo difícil.....	187
Figura 19 – Rui, antagonicamente complementar.....	190
Figura 20 – Sara, daqui pra frente, de cabeça erguida.....	192
Figura 21 – Tânia, encantada!.....	195
Figura 22 – Ulisses, abriu-se para o mundo!.....	200
Figura 23 – Vânia, parece que não é tudo, mas é.....	202
Figura 24 – Xavier, gosta e vai porque quer.....	204

LISTA DE SIGLAS

ABEM	–	Associação Beneficente Evangélica Maranata
ABONG	–	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
AFEs	–	Atividades Físicas e Esportivas
ATC	–	Atividade Transversal Complementar
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPS	–	Conseil Internationale d'Education Physique et Sport
CNPJ	–	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
COI	–	Comitê Olímpico Internacional
CPS	–	Centro de Proteção Social
DED	–	Departamento de Educação Física e Desporto
DUDH	–	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPROCAD	–	Fundação Esportiva Educacional Pró Criança e Adolescente
EPROPAR	–	Esportes Pró Parnaíba
EPT	–	Esporte Para Todos
FASFIL	–	Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos
FIEP	–	Fédération Internationale d'Education Physique
GEO	–	Ginásio Experimental Olímpico
GIFE	–	Grupo de Instituições, Fundações e Empresas
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IPM	–	Instituto Passe de Mágica
LBA	–	Legião Brasileira de Assistência
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL	–	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	–	Organização Não Governamental
OSC	–	Organização da Sociedade Civil
PELC	–	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PIB	–	Produto Interno Bruto
PIT	–	Projeção, Identificação e Transferência
PNAS	–	Política Nacional de Assistência Social
PNUD	–	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PRONAV	–	Programa Nacional do Voluntariado
PST	–	Programa Segundo Tempo
REMS	–	Rede Esporte Pela Mudança Social
TALE	–	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

Apresentação

1	INTRODUÇÃO	20
	1.1 O ESPORTE EM QUESTÃO.....	24
2	LITERATURA ESPECIALIZADA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	32
3	EDUCAÇÃO NAS ONGS	49
	3.1 UM PANORAMA HISTÓRICO E CONCEITUAL.....	49
	3.2 EDUCAÇÃO E COMUNIDADE.....	55
	3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL, NÃO FORMAL, INFORMAL, AFINAL, DO QUE SE TRATA?	60
4	PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA COMPLEXIDADE	65
	4.1 PRINCÍPIOS OPERADORES DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	71
	4.2 COMPLEXOS IMAGINÁRIOS E A SUBJETIVIDADE.....	76
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
	5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	91
	5.1.1 Quem são os adolescentes.....	91
	5.1.2 Local de realização das entrevistas.....	92
	5.1.3 Preparação das entrevistas.....	93
6	A VOZ DO ADOLESCENTE ACERCA DAS ONGS	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE 1 – Estudos relacionados.....	127
	APÊNDICE 2 – Entrevistas.....	130
	APÊNDICE 3 – Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido.	206
	APÊNDICE 4 – Mensagens e combinados.....	209

Apresentação

O presente estudo teve sua origem em algumas inquietações resultantes do trabalho realizado ao longo de 14 anos em Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam, em sua maioria, com projetos esportivos para crianças e adolescentes. Esses programas e projetos apontam resultados positivos em relação à formação humana dessas pessoas e, geralmente, ao aprendizado específico no esporte, medidos por meio de instrumentos avaliativos desenvolvidos pelas organizações. No entanto, como afirmar que tais conquistas resultam do trabalho desenvolvido nas ONGs, exclusivamente, e a qual prática esportiva se referem esses resultados?

Reconheço, desde a graduação, um desejo de entender o porquê e como os acontecimentos na vida das pessoas ocorrem, assim como a busca pelo que dá certo, pelos aspectos que fazem acontecer. Na graduação em Psicologia, por exemplo, durante os dois últimos anos de estágio, trabalhei com idosos no extinto Programa Nacional do Voluntariado / Legião Brasileira de Assistência (PRONAV/LBA), pela Prefeitura da cidade, em programa parceiro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como integrante de uma equipe multidisciplinar. Um aprendizado marcante dessa experiência foi verificar o que aquelas pessoas consideravam como vantagens e benefícios em serem idosos, já que, de início, minhas expectativas e impressões eram exatamente opostas, no sentido de identificar as dificuldades, restrições e perdas.

Antes disso, com minha família de origem, tive diversos ensinamentos, alguns para levar comigo, outros para deixar com ela. A prática de esporte foi uma das influências de pai e mãe. Ele, ex-jogador de futebol profissional e bancário. Ela, professora de música, com formação técnica em contabilidade e ex-jogadora de voleibol. Estudo sempre em primeiro lugar, essa era a obrigação desde cedo. A vida escolar começou aos cinco anos de idade, no primeiro ano, já alfabetizada pela minha mãe, o que se verificara também com meus irmãos. O esporte veio aos sete anos, primeiro a natação, como segurança, depois, aos nove, o voleibol, como paixão de início e, mais tarde, como profissão por algum tempo.

Assim seguimos, com os estudos e a prática esportiva, caminhos aparentemente antagônicos em nosso país, complementares na minha formação, como sugere Morin (2015).

Aliás, a escola não foi a única responsável por essa formação; ela foi encarregada por, no máximo, metade dessa tarefa. Aprendi que a escola era lugar de estudar, independente de professores bons ou ruins, assuntos desinteressantes, ou amigos e bons relacionamentos. Não

existia espaço para faltas, fazia todas as tarefas, tirava boas notas, passava de ano sem dificuldades.

Caminhamos tranquilamente, entre a escola e o esporte, sem grandes desafios. Talvez um dos maiores tenha sido o que escolher no vestibular, já que aos 15 anos de idade este não era a minha maior prioridade; a Psicologia se destacava como interessante. Passei no primeiro vestibular que prestei na UFU, terminei o curso e fui jogar vôlei profissional, já um pouco tarde para essa carreira, mas ainda com algum tempo para praticá-la. Aconteceram muitas mudanças, geográficas inclusive, até chegar a São Paulo, capital, ainda pelo vôlei. Aos 28 anos, novas escolhas, desta vez não mais como atleta, mas como psicóloga. Ambas competências me aproximaram do terceiro setor, seis anos depois, já casada e com uma filha.

Comecei uma trajetória profissional, na sociedade civil organizada, em uma ONG na periferia da zona norte da cidade, contratada para implantar um projeto esportivo, em um lugar onde os espaços e acessos à prática de esportes eram restritos. Senti-me bem naquele local; havia uma disposição das pessoas para o trabalho que convidava à resolução dos problemas, talvez porque fossem tantos, explícitos, ao menos. Os desafios relacionados à prática pedagógica eram admiráveis, como, por exemplo, criar processos participativos de construção de planejamentos e avaliação, que incluíam professores, crianças, adolescentes, suas famílias e a comunidade do entorno.

A cada ano, o trabalho se expandia, o que também ampliava meu conhecimento na área. No dia a dia, vivia o contato com tudo o que existe e o que falta em uma comunidade econômica e socialmente vulnerável. Vez ou outra, tinha uma atuação mais abrangente em termos legais, junto a outras instituições, redes, órgãos públicos, desde secretarias até o próprio Ministério do Esporte, convidada a discutir e pensar o esporte social e o contexto comunitário.

Em nova instituição, sete anos depois, ainda na área social e com desafios semelhantes, mantinha uma curiosidade em saber o que as ONGs ofereciam que, de fato, fazia diferença na vida das pessoas. Os resultados do trabalho pedagógico realizado eram demonstrados por meio de relatórios, que, em sua quase totalidade, indicavam êxito quanto aos conteúdos e estratégias utilizadas. O que garantia que eram os profissionais e as práticas escolhidas os fatores responsáveis pelos resultados indicados nas avaliações? Quanto de conhecimentos e aptidões os¹ adolescentes participantes já traziam de suas trajetórias pessoais

¹ Optou-se pela escrita tradicional referente aos gêneros feminino e masculino, somente com o propósito de que o texto fique mais direto durante a leitura, mesmo consciente da importância de se reforçar a identidade feminina em escritas acadêmicas.

que os levaria aos mesmos resultados positivos? Do que esses adolescentes gostavam ali? Como deveria ser a prática esportiva para essas pessoas?

As respostas obtidas quase sempre satisfaziam às necessidades avaliativas e mantenedoras daquelas práticas educativas. Dentre elas: o conhecimento dos educadores, a atenção individual e os cuidados com as relações nos grupos, valorizando, principalmente, o diálogo; a ausência de outros espaços educativos (culturais, esportivos etc.), o fácil acesso ao projeto, o que não demandaria grandes deslocamentos; a diversidade das atividades oferecidas, com maior possibilidade de inclusão de todos os interessados, e a qualidade das propostas pedagógicas, em sua maioria, diferentes do ensino formal.

Se fizermos um recorte com ênfase nas atividades oferecidas para adolescentes, de 13 anos de idade em diante, faixa etária abordada neste estudo, veremos um grande envolvimento de boa parte desses sujeitos com as propostas das ONGs, que envolvem linguagens quase sempre artísticas, esportivas e culturais. São observações resultantes do conhecimento prático comum, o que não garante, necessariamente, uma confirmação científica.

A escolha pela adolescência origina-se, provavelmente, do desafio que essa fase de desenvolvimento humano provoca na própria pessoa e no seu entorno. Ou talvez, porque a minha vivência tenha sido ultrapassada rapidamente pela necessidade de assumir uma maturidade precoce para a idade. De qualquer modo, concorda-se que na adolescência ocorrem profundas modificações e transformações comportamentais em busca por autoafirmação, identidade própria, formação de caráter e personalidade, independência dos pais, de ideias e conceitos pré-estabelecidos, ao passo que também há a procura por estabilidade social em um grupo de convívio (RANGEL; COSTENARO; ROSO, 2012). Assim, os adolescentes são fortemente influenciados pelo ambiente e pela educação formal e informal que vivenciam (SANTOS JUNIOR, 1999).

O desejo de investigar esses sujeitos pareceu adequado para a compreensão dos processos de sua formação e da prática a qual estão submetidos nesses espaços. Buscou-se olhar o adolescente inserido na ONG de modo dialógico, com a ordem e a desordem presentes ao mesmo tempo, a dúvida e a certeza (MORIN, 2015), que considera sua condição de adolecer como parte integrante de seus processos educativos e formativos. A adolescência, entendida neste estudo, não assume nenhuma problemática como característica da idade, nem

pressupõe que haja suficiente disposição para o engajamento em projetos, comumente chamado de protagonismo juvenil.²

Morin (2015) discorre sobre o paradigma da simplificação, ao considerar os princípios da disjunção, redução e abstração. Pretende-se, aqui, pensar o adolescente de maneira complexa, não redutiva, como parte e todo ao mesmo tempo, que produz e é produzido pelo contexto no qual vive. A ideia de que somente fazer parte de algum projeto em uma ONG favoreça a formação de sujeitos conscientes parece precipitada, mesmo que, aparentemente, os resultados apresentados em documentos avaliativos³ apontem para isso.

Gohn (2017), por sua vez, discute o processo de conscientização na formação de sujeitos coletivos, sobre as ações culturais e problematizadoras para geração de consciência, de modo a traçar caminhos para se pensar como se formam esses sujeitos e que esse processo se relaciona diretamente com a fase da adolescência.

O estudo proposto investigou o adolescente como sujeito que atua na sua própria educação e formação humana e que, ao mesmo tempo, recebe influência do meio no qual está inserido. Severino (2012, p. 68-69) discorre sobre essa formação aqui referida, traduzida pela prática mediadora da existência humana, efetivada “[...] pelas práticas que se objetivam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura [...] A educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas.”. Essa educação pode tanto manter os padrões vigentes de produção e ideologia quanto percorrer o caminho oposto, assumindo um posicionamento crítico e de superação desses padrões produtivos e ideológicos. “Nessa medida, torna-se uma prática transformadora.” (SEVERINO, 2012, p. 75).

Produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz, segundo o princípio recursivo, noção que será tratada em capítulo posterior sobre o pensamento complexo, e que reconhece que os indivíduos e suas inter-relações produzem a sociedade, que retroage produzindo os próprios indivíduos (MORIN, 2015). Ao mesmo tempo, fez da prática esportiva motivo para reflexão junto à formação humana de adolescentes; como ela é percebida por eles e o quanto é possível identificar seus aspectos contributivos nesse processo de desenvolvimento e educação.

² Concepção de empoderamento e participação democrática da juventude, e está relacionado à noção de sujeitos de direitos, presente no Estatuto da Juventude, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente (LOSTADA; SOUZA, 2016).

³ É uma característica do trabalho realizado pelas ONGs a prestação de contas a financiadores e órgãos que fiscalizam os projetos realizados. Isso ocorre por meio de instrumentos avaliativos e de monitoramento das atividades. Nas ONGs em que tive a oportunidade de trabalhar, tanto a avaliação de processos quanto de resultados foi, em sua maioria, positiva, apontando, no máximo, pequenos ajustes a serem efetuados.

1 INTRODUÇÃO

Uma das primeiras reflexões a respeito de qual educação e formação trataria a presente pesquisa referiu-se à sua denominação e aspectos que a caracterizam como não escolar. Marandino (2017) questiona o sentido de se manter a separação dos termos formal, não formal e informal, ao se referir à educação que acontece em espaços não escolares. Essa autora aponta que não há consenso sobre as definições, sugerindo que as diferenças linguísticas podem estar relacionadas às controvérsias dos termos, e afirma que

[...] os autores de língua inglesa usam os termos *informal science education* (educação informal em ciências) e *informal science learning* (aprendizagem informal em ciências) para todo tipo de educação que pode acontecer em lugares como museus, centros culturais, exposições, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros. Já os de língua portuguesa muitas vezes dividem a educação que ocorre fora da escola em dois subgrupos: educação não formal e educação informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube etc. (MARANDINO, 2017, p. 811).

Para Gohn (2017), a educação formal passou a ser um requisito classificatório das pessoas ao mundo do trabalho, e a educação não formal, um complemento na vida dos cidadãos, independente de classe ou camada social, por meio da participação em cursos, programas e projetos sociais desenvolvidos na sociedade civil, com o apoio ou parcerias junto a órgãos públicos.

Souza Neto (2010), por sua vez, propõe que a educação deva preparar o sujeito não só para conhecer e interpretar os fatos, mas também para aprender a ser e a conviver nas diferentes culturas. Denominada por esse autor de educação social, trata-se de um processo educativo que abre ao sujeito perspectivas para encontrar o sentido da vida, essencial à realização do ser humano, e acrescenta uma reflexão sobre as expressões educação não formal, ambiental, sanitária, da mulher, para o trânsito e a cidadania, religiosa, de pessoas em situação de vulnerabilidade, privadas da liberdade e outras, em que sugere o uso da terminologia educação social, e afirma não ser a única voltada para a emancipação.

Na presente pesquisa, a educação e formação humana relacionam-se aos processos educativos que acontecem nas ONGs que atuam com atividades esportivas sistematizadas, e oferecem aulas semanais a adolescentes. Reflexões acerca dos termos não-formal, informal ou social, que designam essa educação, terão maior abrangência em capítulo posterior. Por hora, aparecem apenas para trazer elementos que caracterizam as ONGs e indicar que esses termos

foram usados no levantamento de literatura prévia, a fim de ampliar o alcance de trabalhos já realizados.

De acordo com informações disponibilizadas pela Associação Brasileira de ONGs (ABONG), fundada em 1991, a sociedade civil organizada nasceu com um viés político, contra o autoritarismo, e reuniu diversas outras organizações que caminham na mesma direção, por meio de práticas de garantia de direitos, conquistas democráticas e sustentáveis.⁴ Essa associação postula como princípios direcionadores de suas ações, a igualdade, reconhecendo que todos são iguais perante a lei, mesmo diferentes; a diversidade, que admite a igualdade como complementar e inter-relacionada; a solidariedade, que se orienta pela cooperação entre pessoas, sejam elas oriundas de quaisquer países; a pluralidade, que admite a complexidade social; a autonomia, no sentido de tomada de decisões para organizações perante o Estado, por exemplo, e dos indivíduos e suas particularidades; a transparência, em relação a informações públicas; a participação, que valoriza espaços de tomada de decisões no exercício de uma democracia participativa; a liberdade, principalmente, de expressão; a sustentabilidade, que inclui ações respeitosas aos direitos humanos e ao equilíbrio ambiental; a democracia, como um conjunto de todos os princípios listados anteriormente, que faça parte do dia a dia das pessoas; a horizontalidade, que almeja relações de poder não hierarquizadas.⁵ Dentre suas ações, destaca-se a defesa das organizações da sociedade civil como “importantes sujeitos na promoção, manutenção e fortalecimento da democracia e [...] têm o direito de serem financiadas pelo Estado, de acordo com critérios democráticos e transparentes.”⁶

O olhar para as questões desafiadoras que justificariam a existência dessas organizações enxerga que o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) das últimas décadas, no país, não alterou as desigualdades constitutivas da nossa sociedade, como explicitadas, por exemplo, em relação à “[...] perspectiva de raça e gênero, na medida em que o racismo no Brasil é um fenômeno arraigado e vigente, permeado por conflitos que perpassam ruas, escolas, ambiente familiar e o trabalho.”⁷

Para a ABONG, as ONGs, os sindicatos e os movimentos sociais tiveram, de modo geral, uma grande participação nas mudanças que ocorreram e continuam vivas por todo país, e recebem uma atenção especial por parte do governo nacional e dos internacionais, devido

⁴ Disponível em: <<http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

⁵ Disponível em: <<http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

⁶ Disponível em: <<http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

⁷ Disponível em: <<http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

aos resultados exitosos de seus programas sociais.⁸ As razões de existência das ONGs ligadas à garantia de direitos, principalmente humanos, integrantes de uma sociedade cada vez mais democrática e responsável pelo bem comum, devem continuar a nutrir suas práticas com renovações estratégicas, políticas e financeiras, levando em conta as permanentes mudanças sociais.⁹

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ABONG e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), apresentada em 2012, tem-se, em números, o perfil das organizações da sociedade civil, com base no ano de 2010. Denominadas de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil), totalizavam, no ano de coleta de dados, 290.700 organizações, aproximadamente, nas seguintes áreas de atuação:

Quadro 1 – Áreas de atuação das ONGs

ÁREA	(%)
Religião	28,5%
Saúde, educação, pesquisa e assistência social	18,6%
Patronal e profissional	15,5%
Desenvolvimento e defesa de direitos	14,6%

Fonte: ABONG¹⁰

Nota da autora: Estima-se que sejam números aproximados, já que a soma absoluta não chega ao total indicado.

Quadro 2 – Concentração das ONGs por região

REGIÃO	(%)
Sudeste	44,2%
Nordeste	22,9 %
Sul	21,5%
Centro-oeste	6,5%
Norte	4,9%

Fonte: ABONG¹¹

O estudo aponta que, entre os anos de 2006 e 2010, houve um decréscimo de crescimento (8,8%) das Fasfil no país, em relação ao período de 2002 a 2005 (22,6%), sendo que o número que mais subiu foi o de entidades religiosas, o que representa quase metade das organizações criadas no período (11.200 de 23.400 Fasfil).¹² Dados relativos ao mesmo

⁸ Disponível em: <<http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

⁹ Disponível em: <<http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

¹⁰ Disponível em: <<http://abong.org.br/pesquisas/numeros-e-dados-das-fundacoes-e-associacoes-privadas-sem-fins-lucrativos-no-brasil-pesquisa-fasfil-2010-lancada-em-dezembro-de-2012/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

¹¹ Disponível em: <<http://abong.org.br/pesquisas/numeros-e-dados-das-fundacoes-e-associacoes-privadas-sem-fins-lucrativos-no-brasil-pesquisa-fasfil-2010-lancada-em-dezembro-de-2012/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

¹² Disponível em: <<http://abong.org.br/pesquisas/numeros-e-dados-das-fundacoes-e-associacoes-privadas-sem-fins-lucrativos-no-brasil-pesquisa-fasfil-2010-lancada-em-dezembro-de-2012/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

período de investigação apontam que a educação infantil (43,4%) e o ensino profissionalizante (17,7%) foram os contextos mais expressivos dentro do crescimento indicado. Outras áreas destacadas na pesquisa, ligadas a políticas governamentais, aparecem com crescimento menos significativo, como a saúde (8,1%), a cultura e recreação (6,8%), e a assistência social (1,6%).¹³ Não há dados sobre organizações de esporte ou atividade física, especificamente, o que indica, provavelmente, que as atividades realizadas nesse âmbito faziam parte de instituições com fins relacionados a outras áreas.

Informações atualizadas pelo IPEA (2019) mostram, por estado, os números de Organizações da Sociedade Civil (OSC), a partir de dados cadastrados na Secretaria da Receita Federal, via Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), e apontam a mesma proporção de ONGs do levantamento de 2010:

Quadro 3 – Número atual de ONGs por estado

ESTADO	QUANTIDADE	REGIÃO
São Paulo	160.571	Sudeste 40,1%
Minas Gerais	81.590	
Rio de Janeiro	65.743	
Espírito Santo	17.810	
Bahia	54.820	Nordeste 25,3%
Ceará	35.854	
Pernambuco	28.709	
Maranhão	24.744	
Paraíba	16.873	
Piauí	16.246	
Rio Grande do Norte	10.739	
Sergipe	8.743	
Alagoas	8.454	
Rio Grande do Sul	59.920	
Paraná	52.854	
Santa Catarina	45.167	
Goiás	24.684	Centro-oeste 8,9%
Distrito Federal	13.938	
Mato Grosso	13.835	
Mato Grosso do Sul	11.809	
Tocantins	7.959	
Pará	30.468	
Amazonas	11.632	
Roraima	9.082	
Acre	3.475	
Total	811.464	

Fonte: IPEA, 2019.¹⁴

¹³ Disponível em: <<http://abong.org.br/pesquisas/numeros-e-dados-das-fundacoes-e-associacoes-privadas-sem-fins-lucrativos-no-brasil-pesquisa-fasfil-2010-lancada-em-dezembro-de-2012/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

¹⁴ Disponível em: <<http://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

O fato de que não haja organizações com fins especificamente esportivos, já observado no Quadro 1, pode ser um indicativo de que a atividade seja utilizada como meio para se chegar a outros resultados como, por exemplo, a disciplina, um dos atributos que se pretende com projetos sociais esportivos, o que sugere Hecktheuer (2012), já que existe desde um direcionamento de ações corporais, por meio de gestos técnicos, até o controle do tempo, do comportamento e das relações. Esse autor aponta que não há exclusividade do esporte quanto a esse tipo de propósito, visto que poderiam ser utilizadas outras estratégias educativas ligadas a áreas como a música, a dança, a pintura e quaisquer outras atividades artísticas, para se chegar ao fim disciplinar.

Qual seria, então, o significado dos projetos sociais esportivos, principalmente para adolescentes?

Essa questão demanda, a princípio, uma melhor compreensão do fenômeno esporte e do contexto esportivo dos projetos oferecidos nas ONGs das quais os adolescentes investigados fazem parte, uma vez que ele pode ser entendido sob diferentes vertentes. O esporte realizado em projetos sociais, por exemplo, faz parte da experiência profissional da pesquisadora, o que influenciou a escolha do ambiente de investigação e a possibilidade de acesso às ONGs que fazem parte da Rede Esporte Pela Mudança Social (REMS)¹⁵, contexto acessado para a identificação de interessados em participar da pesquisa.

1.1 O ESPORTE EM QUESTÃO

Há diversos estudos que mostram como o esporte foi se desenvolvendo, para que existisse da forma como é percebido e praticado atualmente. No momento, será traçado um breve panorama conceitual, a fim de se compreender a prática dos projetos sociais investigados. A começar pela etimologia da palavra esporte, que se origina

[...] de um termo anglo-francês, *desporter*. Não podemos esquecer que a Inglaterra foi governada por uma classe dirigente militar franco-normanda por cerca de dois séculos após a Conquista Normanda, em 1066. *Desporter*

¹⁵ A Rede Esporte pela Mudança Social reúne 116 instituições que acreditam no esporte como fator de desenvolvimento humano, buscando trazer visibilidade ao trabalho das organizações, demonstrando o impacto social e o poder transformador do esporte, que inspira pessoas, instituições e governos para promoção de saúde, desenvolvimento humano, ética e cidadania. As organizações que integram a REMS desenvolvem ações ligadas ao esporte pela transformação social, dialogando com diversos temas transversais, como cultura de paz, direitos humanos, saúde, família, desenvolvimento econômico, diversidade, comunicação, gênero, raça, etnia, meio ambiente e inclusão de pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://rems.org.br/br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

significava “distrain-se” ou “deixar-se levar pelo prazer e pelo deleite” e, tendo passado pela forma transitória *dis-port* ou *disport*, finalmente se tornou *sport*, no sentido moderno que conhecemos, no séculos XVII e XVIII. De fato, começou a ser usada por representantes da aristocracia e da pequena nobreza britânica como um substantivo que se referia a quatro atividades específicas: corridas de cavalo, críquete, boxe e caça à raposa. No século XVIII, caçadores de raposa começaram a fazer uso da expressão “a raposa nos proporcionou bom esporte esta manhã”, quer dizer, uma boa e empolgante perseguição. A palavra emergiu, portanto, como um termo genérico que cobria toda uma série de atividades de lazer e esse permanece entre seus sentidos ainda hoje. (DUNNING, 2014, p. 253).

O desporto, descendente do termo *disporto*, em italiano, palavra também influenciada pela origem inglesa *sport*, é definido como divertimento na língua portuguesa e latina, verificado no dicionário mais antigo do século XVIII, de Raphael Bluteau, e permaneceu dessa forma, com uma definição similar (MELO, 2010).

Sabe-se, ainda, que na Grécia, desde a Idade Antiga, as atividades físicas e esportivas recebiam um grande reconhecimento e importância devido à sua influência no desenvolvimento corporal e de princípios dos cidadãos. Mesmo após as expressivas mudanças em torno do termo esporte, que ocorreram ao longo dos séculos, a associação com a educação continua suscitando reflexões e discussões, até o momento atual (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002). O possível pioneiro do entendimento de que o esporte era um caminho para a educação foi Thomas Arnold, “[...] considerado o pai do esporte moderno por ter iniciado a utilização dos jogos populares ingleses em uma perspectiva pedagógica [...]”, no século XIX. (p. 84).

Apesar de o esporte educativo, que acontecia inicialmente nas escolas inglesas burguesas, somado aos propósitos esportivos da antiguidade grega terem influenciado, conseqüentemente, o resgate dos Jogos Olímpicos, no século XX, por Pierre de Coubertin¹⁶, levando em conta seus princípios pedagógicos, o fortalecimento da competição e da busca por resultados cada vez melhores abriu espaço para outros interesses, que não os originários, e desviou o fenômeno de seu propósito original, o que promoveu uma resignificação da prática esportiva, com a busca pela vitória a todo custo (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002).

Percebidos os equívocos gerados com o caminho que a prática esportiva seguiu por todo século XX, desde a década de 1960, surgiram preocupações em rever o esporte

¹⁶ O barão francês Pierre de Coubertin (1863-1937), fundador do Comitê Olímpico Internacional (COI), do Movimento Olímpico e dos Jogos Olímpicos da era Moderna, se considerava em primeiro lugar um educador. Coubertin, via o esporte como parte da educação de qualquer jovem, assim como a ciência, a literatura e as artes. Com essa visão, seu objetivo era oferecer educação harmoniosa para o corpo e a mente da juventude. Os Jogos Olímpicos proporcionaram a visibilidade e o escopo internacional que o conceito de educação de Coubertin precisava (MIRAGAYA, 2009, p. 1).

conceitualmente, a fim de se evitar que o rendimento fosse a única concepção possível (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002). Com isso, alguns manifestos e marcos legais constituíram uma forma de reação ao momento complicado que contextualizava a prática esportiva, dentre eles,

O Manifesto do Esporte (1968), do *Conseil Internationale d'Education Physique et Sport* (CIEPS), assinado pelo Prêmio Nobel da Paz, Noel Baker, no qual, pela primeira vez, foi defendido que o esporte não era somente rendimento, mas que existia um esporte na escola e um esporte do homem comum; o Manifesto Mundial da Educação Física, da *Fédération Internationale d'Education Physique* (FIEP/1970), no qual esse organismo internacional tentou reforçar as conexões da Educação Física com o Esporte; a Carta Europeia de Esporte para Todos, em que foi praticamente estabelecido o referencial teórico para o Movimento EPT; o Manifesto do *Fair Play*, editado em 1975, que mostrou a relevância do *Fair-play* nas competições, no sentido da ética e convivência humana; a Carta de Paris, resultante do I Encontro de Ministros de Esporte e Responsáveis pela Educação Física (1976), em que o Esporte foi considerado uma efetiva manifestação de Educação permanente. (TUBINO, 2010, p. 27).

Após a Carta Internacional de Educação Física e Esporte, organizada em 1976 e divulgada em 1978, pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO, o esporte passou a ser compreendido como direito de todas as pessoas, o que mudou o entendimento de que somente os privilegiados fisicamente poderiam usufruir dessa prática (TUBINO, 2010).

No Brasil, somente em 1985 o esporte teve sua concepção ampliada para os contextos educacional e de lazer, e não só de rendimento, por meio da Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, implantada pelo Decreto nº 91.452, sob o comando de Manoel Tubino, introduzindo o que se denomina manifestações esportivas (educação, participação/lazer e performance/rendimento), texto consolidado posteriormente pela Constituição de 1988. Até o ano de 1993, entretanto, não havia uma “[...] lei específica do Esporte que acompanhasse o texto constitucional.” (p. 29), concretizado, finalmente, na Lei 8.672/1993 (Lei Zico), seguida, mais tarde pela Lei 9.615/1998 (Lei Pelé), que reconheceu as três manifestações esportivas como bases para a compreensão dos propósitos e conceitos do esporte no país (TUBINO, 2010).

Com base no texto da Lei Pelé, as manifestações esportivas foram conceituadas da seguinte maneira: esporte de rendimento, prática voltada à obtenção de resultados, com regras reconhecidas nacional e internacionalmente; esporte educacional, voltado ao desenvolvimento do indivíduo, sem propósitos seletivos ou competitivos, demasiadamente, favorecendo a formação da pessoa e de sua cidadania; e o esporte de participação, relacionado à prática do lazer, sem limitação de idade ou condição física (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002).

Ainda assim, esses autores apontam que os direcionamentos conceituais construídos ao longo da história a respeito das formas sob as quais o esporte se manifesta não encerram os debates em relação às suas possibilidades educacionais, “[...] talvez [...], mais por falta de um aprofundamento das inter-relações entre os significados de educação e esporte no âmbito pedagógico.” (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002, p. 85).

Por ser um fenômeno sociocultural, o esporte é entendido de acordo com a intenção atribuída à sua prática, não sendo possível, dessa forma, defini-lo como bom, sempre saudável ou educativo, nem como ruim ou inadequado, o que pode gerar afirmações equivocadas e reducionistas como: o esporte educa por si só, esporte é saudável ou esporte é violento (ROSSETTO JÚNIOR, 2016).

Se o esporte for desenvolvido com base em referenciais técnicos, táticos e socioeducativos, independente do contexto onde se realiza, ele contemplará “[...] a pluralidade de possibilidades educacionais [...]”, como sugerem Galatti, Ferreira, Silva e Paes (2008). Desde a metodologia de ensino e aprendizagem, que inclui conteúdos físicos e específicos do esporte, até o desenvolvimento de relações entre os praticantes e a comunidade na qual estão inseridos, tem-se referenciais contextualizados na pedagogia do esporte.

A prática esportiva e de atividade física, sob essa ótica, terá um caráter positivo para qualquer pessoa, se for desenvolvida mediante condições metodológicas que respeitem os princípios do esporte, como a disciplina e o cumprimento de regras, a cooperação e colaboração, e que incluam o aprendizado de se trabalhar em equipe, a confiança nos colegas que jogam junto e o desenvolvimento da saúde física, por exemplo (BURGOS, 2011). Sob outro ponto de vista, essa mesma prática pode traduzir-se em agressividade, violência, exploração, malefícios à saúde, reprodução de relações de poder, visto que está inserida em determinado contexto socio-histórico-cultural, de acordo com a intenção que lhe é atribuída (ROSSETTO JÚNIOR, 2016).

Outro aspecto a se observar é que o esporte em si não garante a condição de inclusão de todos, ou de ser social, ético, mesmo ao admitir que “[...] toda prática esportiva envolve uma interação social [...]” (TURINO, 2004, p. 68), pois ele não traz consigo valores isolados da sociedade na qual está inserido, mas os reflete em sua prática. É preciso e possível escolher um caminho diferente para se construir um esporte que seja social, na condição de prática colaborativa mais solidária, não necessariamente voltado a pessoas com menos recursos financeiros, ou com o intuito de preencher o tempo livre de crianças e adolescentes.

Machado, Galatti e Paes (2015, p. 406) apontam que o aspecto educacional do esporte está sempre presente, positiva ou negativamente, em suas práticas, uma vez que existe a “[...] troca de informação e o relacionamento interpessoal, constituindo espaço de constantes processos de educação e coeducação, formal, não formal ou informal.”. Esses autores entendem que

O trato com o esporte nos projetos sociais é, de forma recorrente, usado como bandeira de transformação social, com forte apelo político na medida em que esporte e educação são popularmente associados. No entanto, o esporte contribuirá com o processo educacional no cenário dos projetos sociais quando for intencionalmente organizado, sistematizado e aplicado com o fim de fomentar o pleno desenvolvimento de seus participantes, e não apenas mantê-los ocupados. O esporte, para contribuir com a educação, deve ser alvo de tratamento didático-pedagógico a fim de fomentar a cultura esportiva e de estimular a criticidade da cultura geral da comunidade que abriga sua prática. Nesse sentido, os projetos sociais, ao ofertarem o esporte como meio de cidadania, devem estruturar seu programa esportivo a fim de oferecer prática e reflexão, para formar e transformar. (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p. 415).

O que muito se vê, no entanto, são projetos esportivos que não intencionam o esporte como um fim, um aprendizado a ser adquirido, um direito a se garantir, mas como uma ferramenta para outras conquistas, tornando-o meio, o que não parece, necessariamente, equivocado, mas desvia-se, sem dúvida, do que se pretende nos marcos legais construídos ao longo da história (BURGOS, 2011). Parece ser esse o caminho adotado por diversas ONGs que oferecem projetos esportivos, inclusive as organizações que fizeram parte desta investigação.

Santana (2005) considera o esporte como educacional em quaisquer das manifestações em que se apresente, uma vez que o caráter ligado à educação está presente quando se pratica, se planeja ou se assiste ao esporte. Desconsiderar as conexões existentes “[...] entre as diferentes dimensões esportivas e suas implicações concreta e simbólicas para a vida das pessoas.”, reduziria a compreensão das multidimensões presentes no fenômeno (*ibid.*, p. 2). Segundo o autor, o esporte espetáculo, divulgado pelos meios de comunicação, mobiliza para a prática jovens que almejam tornar-se atletas profissionais, ascendendo social e financeiramente; da mesma forma que a reunião de pessoas que uma atividade esportiva social proporciona é relevante para uma qualidade de vida melhor dos envolvidos.

A complexidade inerente ao processo de educar no esporte nem sempre constituiu uma pedagogia, que, ao longo da história da educação física no Brasil, baseou-se em

[...] um paradigma reducionista: ou para que sejam mais saudáveis, ou para que sejam mais bem preparadas para um determinado fim, ou para

desenvolver capacidades físicas, ou para competirem, ou para se tornarem atletas olímpicos. Não que essas coisas não tenham relevância, mas não podem ser vistas de forma isolada, imperativa e, sobretudo, disjuntas de necessidades e possibilidades da maior parte das pessoas. (SANTANA, 2005, p. 3).

Os princípios hologramático e recursivo, propostos pelo pensamento complexo (MORIN, 2015) e que fazem parte do referencial teórico deste estudo, dialogam com o que aponta Santana (2005), como não ser possível isolar aspectos mais ou menos relevantes à prática esportiva, de modo a hierarquizar partes que compõem um todo, mas a reconhecer que as partes se inter-relacionam e constituem algo maior que, simplesmente, a soma das partes.

Da mesma forma que se inclui a desordem como necessária para o nascimento de uma outra ordem, esse autor dispõe que é preciso romper com a pedagogia vigente que desenvolve um esporte unidimensional, privilegiando aspectos racionais, ligados ao treinamento e à avaliação, em detrimento de componentes afetivos, sociais e, até mesmo, morais. É preciso superar a prática que determina um único modelo de atleta como meta a ser conquistada, de modo a identificar talentos com propósitos mercadológicos, que tende, principalmente, a especializar precocemente as crianças e adolescentes praticantes, e que se utiliza da competição oriunda do esporte profissional como o mais importante parâmetro de avaliação. “O desafio, por conseguinte, não é o de selecionar as crianças mais talentosas, mas ensinar esporte para todas as crianças!” (SANTANA, 2005, p. 5).

A iniciação esportiva, para esse autor, traz em sua estrutura uma trama de elementos que agem e retroagem entre si, oriundos de áreas diversas do conhecimento (Educação Física, Psicologia, Nutrição, Medicina, Jornalismo etc.), além de familiares, de modo semelhante à tessitura sugerida pelo pensamento complexo. A criança que participa de alguma atividade esportiva é a mesma que se diverte com amigos, que se relaciona com a família, com a escola, que tem obrigações, que gosta de jogar, que “[...] precisa aprender a conviver, a cooperar e a construir autonomia.” (SANTANA, 2005, p. 8).

É importante que a pedagogia desejada para o esporte admita a complexidade inerente ao fenômeno, sobretudo quando se trata de crianças, para que a competição, por exemplo, seja construída pedagogicamente, de modo a favorecer o desenvolvimento dos praticantes; equilibrar aspectos racionais e emocionais, que incluam os saberes específicos esportivos, mas que não sejam os únicos a serem valorizados pela prática; desenvolver uma metodologia que seja comprometida com a participação de todos e com o desenvolvimento da autonomia, de forma a reconhecer a capacidade de planejar e realizar das pessoas envolvidas. Trata-se de um

desafio e de uma mudança de paradigmas: o desenvolvimento de uma pedagogia que consiga, ao mesmo tempo, aprimorar habilidades e educar para convivência social, reconhecer as diferenças e incluir a todos, para que possam experimentar sucessos e desafios, de acordo com cada condição única – características de um sistema complexo (SANTANA, 2005).

O esporte, na perspectiva da complexidade, está comprometido com a condição humana de quem pratica, contexto que não exclui o desenvolvimento de habilidades, mas vai além do desempenho físico, tático e técnico, o que possibilita, assim, o bem-estar individual e social dos envolvidos, para esse autor.

O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2017), enfatiza o entendimento de que as atividades físicas e esportivas (AFEs) sejam, elas mesmas, um fim, com sentido e contexto próprios, muito diferente de seu uso como meio, o que corrobora as discussões de Burgos (2011). O documento reconhece que, com muita frequência, instituições públicas e privadas valem-se de atividades esportivas como instrumentos de construções educacionais e sociais, com grupos de crianças e adolescentes oriundos de comunidades economicamente desfavorecidas, em sua maioria, e conferem “[...] uma condição social distinta daquela que as elevou à condição de um direito de cidadão [...]”¹⁷, e, por ser direito, torna-se uma escolha individual, um exercício opcional, mas garantido. Se o esporte for utilizado como ferramenta para se chegar a quaisquer outros objetivos, deixa de ser vivido como opcional, passando quase a uma condição obrigatória de superação das adversidades da vida social, econômica e cultural, por exemplo.¹⁸

Não há, contudo, o intuito de se desmerecer propostas esportivas na qualidade de veículo para objetivos variados, mas de se destacar o valor existente nas experiências agradáveis propiciadas pelas atividades corporais e de convivência com grupos de pessoas, o que pode impactar positivamente a vida dos praticantes em contextos de saúde, educação e trabalho.¹⁹

Outros dados desse relatório apontam para as relações existentes entre as possibilidades de prática de atividades esportivas e alguns segmentos como sexo, raça, grupo social a qual se pertence, grau de escolaridade, renda mensal, e mostra que não basta uma decisão individual para se acessar a prática esportiva, se não existem condições que garantam

¹⁷ PNUD, 2017, p. 34.

¹⁸ PNUD, 2017.

¹⁹ PNUD, 2017.

esse acesso.²⁰ Quanto maior a escassez de recursos econômicos, menores as chances de praticar atividade esportiva, segundo análises e gráficos demonstrados no relatório²¹, que confirmam que “[...] os bairros periféricos, geralmente, não têm lugares seguros para a prática de AFEs [...] como calçadas, ciclovias e ruas bem iluminadas [...]”.²²

Será que os adolescentes das ONGs percebem essas condições da prática esportiva e as relacionam, de algum modo, ao que acontece nos projetos? O que pensam esses sujeitos atendidos sobre os projetos esportivos dos quais fazem parte? Quais seriam as contribuições ou influências dessas práticas na sua formação humana? E o que caracteriza essa prática esportiva do ponto de vista desses adolescentes?

Para responder a essas questões, foram propostos objetivos que buscam conhecer o que esses sujeitos têm a dizer sobre esses projetos e identificar quais aspectos caracterizam a prática esportiva que acontece nessas organizações. O percurso da investigação contou com um levantamento de estudos já realizados, apresentado no capítulo subsequente, seguido de uma trajetória histórica e conceitual da educação que acontece nas ONGs. O referencial teórico, contemplado pelo pensamento complexo, está detalhado no quarto capítulo, e a descrição da metodologia adotada, bem como as etapas realizadas encontram-se no capítulo quinto, seguido pelas análises dos resultados e das considerações finais.

²⁰ PNUD, 2017.

²¹ PNUD, 2017.

²² PNUD, 2017, p. 126.

2 LITERATURA ESPECIALIZADA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Em busca no diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Catálogo de Teses e Dissertações, que contém os trabalhos publicados oriundos da pós-graduação de instituições educacionais brasileiras, foram utilizadas as palavras-chave educação fora da escola, educação não formal, esporte, adolescente, pensamento complexo e complexidade, combinadas entre si, com filtros de ciências humanas para grande área e educação para área de conhecimento, entre os anos de 2014 e 2018, a fim de respeitar o critério de investigações produzidas nos últimos cinco anos, comumente sugerido para pesquisas de mestrado.

Inicialmente, foram usados os buscadores educação fora da escola e adolescente, em que se obteve 154 estudos. Pela leitura dos títulos e resumos, percebeu-se que as áreas divergiam do interesse, como engenharia, saúde, agronomia, restando três estudos que se relacionavam com a presente pesquisa. A busca seguinte foi por meio das palavras educação fora da escola e esporte, na qual foram localizados 151 outros estudos, sendo 14 deles relacionados ao presente estudo. A combinação de educação fora da escola com complexidade levou a 407 resultados, porém somente um deles relacionava-se com esta pesquisa. Em outra busca, alterou-se complexidade para pensamento complexo, combinado com educação fora da escola, e foram obtidos 23 estudos, mas nenhum relacionado a esta investigação.

Em nova revisão, foram feitas combinações semelhantes de palavras-chave, desta vez com educação não formal e adolescente, e chegou-se a 198 estudos, com seis deles relacionados ao atual. Mudando-se a busca para educação não formal e esporte, chegou-se a 173 estudos, mas nenhum diferente de outras dissertações e teses já indicadas com as palavras-chave educação fora da escola e esporte. O mesmo aconteceu com educação não formal e complexidade, em que, dos 454 estudos resultantes, nenhum dialogava com a pesquisa em questão, além dos já selecionados. Alterando-se as palavras-chave para educação não formal e pensamento complexo, chegou-se a dois novos estudos, dentre os 112 encontrados e, por fim, a combinação entre ONG e esporte não apresentou nenhum novo estudo, dentre os 127 encontrados. Para uma melhor visualização das buscas e dos resultados, tem-se:

Quadro 4: Levantamento de estudos anteriores

Banco de Dados	Filtros	Palavras-chave	Nº de dissertações/teses encontradas	Nº de dissertações/teses selecionadas
CAPES Sucupira De 25/01/2019 a 01/07/2019	<ul style="list-style-type: none"> • De 2014 a 2018 • Grande área de conhecimento Ciências Humanas • Área de conhecimento Educação • Área de concentração Educação 	Educação fora da escola + adolescente	154	3
		Educação fora da escola + esporte	151	14
		Educação fora da escola + complexidade	407	1
		Educação fora da escola + pensamento complexo	23	0
		Educação não formal + adolescente	198	6
		Educação não formal + esporte	173	0
		Educação não formal + complexidade	454	0
		Educação não formal + pensamento complexo	112	2
		ONG + Esporte	127	0
Total			1.799	26

Fonte: elaboração própria

Um aspecto que chamou a atenção no processo descrito foi que, em vários estudos realizados, os objetos de pesquisa referiam-se a problemas, como: adolescentes em conflitos com a lei ou abrigados em instituições diversas, gravidez na adolescência, trabalho infantil, criminalização do adolescente, transtornos mentais, violência doméstica, uso de substâncias tóxicas e ilícitas, sexualidade, questões raciais, problemas de aprendizagem escolar, formação docente, dentre outros que investigam questões relacionadas à área da saúde. Existe uma relação de semelhança entre o interesse de pesquisadores por dificuldades ou dilemas como os citados acima e as ideias de Kretzmann e Mcknight (1993), ao disporem que tais estudos reforçam o quanto as comunidades são deficitárias e problemáticas, e diverge, a princípio, da opinião que os adolescentes têm sobre os projetos sociais dos quais participam.

Um dos estudos encontrados, denominado *Educação Social e Avaliação: Indicadores para Contextos Educativos Diversos*, teve como objetivo contribuir para o reconhecimento e assunção dessa qualidade da educação por políticas públicas brasileiras. Indicou que a escola forma e desenvolve, sob vários aspectos, os sujeitos que a frequentam, mas não é só nesse espaço que acontece a educação; enfatizou também a necessidade de se repensar o desafio de educar, trazendo a importância de se incluir o contexto social e cultural dos educandos

(SOUZA, C., 2016). Os resultados desse trabalho legitimam educação social por meio da fala dos sujeitos que nela atuaram ou continuam atuando, e enfatizam a escuta e a observação como aspectos presentes nesse contexto. Essa pesquisa assemelha-se ao estudo atual, quando inclui os contextos sociais e culturais dos sujeitos, bem como ao oferecer um espaço de escuta para os envolvidos na educação que acontece fora da escola.

A dissertação de Meira (2016), *A educação não formal e a prática educativa do Centro Juvenil Padre Ludovico Redin – Realeza/PR*, investigou como acontece a educação nesse espaço, e destacou a intencionalidade que existe nos propósitos educacionais, bem como as razões que contribuíram para o aparecimento de uma educação que não a da escola. A inclusão de pessoas antes excluídas dos sistemas tradicionais educativos, a formação continuada de pessoas para a inserção no mercado de trabalho, o aumento de tempo disponível, novas configurações familiares e ambientais justificaram o desenvolvimento da educação não formal, segundo a autora, já que a escola seria, anteriormente, o único espaço pensado pedagogicamente para dar conta de questões educacionais. Como resultado, a pesquisa ampliou a possibilidade de se compreender a educação de forma mais abrangente e alternativa e incluir os processos formativos e educacionais que acontecem em ambientes variados; logo, deve ser designada da forma que melhor convir, não formal, formal ou informal. A flexibilização da escolha de conteúdos e a intencionalidade das práticas que se percebe na educação não formal são, também, condições favoráveis que esses espaços podem oferecer, aspecto que se assemelha ao estudo aqui proposto.

No mesmo caminho de reconhecimento da educação que acontece fora da escola, Lemos (2017) aponta, em sua dissertação *Educador Social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social*, percursos relacionados aos saberes dos educadores sociais, e revela que espaços não escolares favorecem o desenvolvimento cidadão do adolescente, se forem construídos e gerados por meio da participação crítica e atuante, ao fortalecer o desenrolar de desafios relativos à vida em sociedade, noções que se assemelham ao contexto desta pesquisa. Para essa autora, a importância de se constituírem outros espaços de aprendizados além da escola relaciona-se com a promoção da transformação social, o que minimiza os problemas sociais relativos ao desenvolvimento dos adolescentes, já que aprendem de forma participativa. Dentre os achados desse estudo, a autora destaca a importância de se incluírem os sujeitos que aprendem e que

ensinam no processo de aprendizagem, tecendo relações constantes entre objetividade e subjetividade, aspecto convergente com esta investigação.

Sem o propósito de um aprofundamento na área da Pedagogia Social, que abrangeria reflexões de outro âmbito, cita-se aqui apenas um dos estudos encontrados pelas palavras-chave educação fora da escola e esporte, denominado *O lugar da Pedagogia Social na formação práxis de educadores: um estudo de caso*, que estimulou o reconhecimento do trabalho de profissionais que atuam nesse contexto (SANTOS, 2015). A autora apresenta condições pertinentes à área que, de modo geral, estariam ligadas à educação como um todo e que incluem os contextos familiar, comunitário, social e cultural. Para essa autora, o fazer pedagógico do educador social envolve sua reformulação, de modo a considerar a variedade de contextos complexos, em quaisquer esferas, socioeducativa, escolar ou universitária, e esteja “[...] consciente do seu papel social, político e ideológico, em busca de uma atuação que não seja marcada pelo conformismo e a passividade [...]” (SANTOS, 2015, p. 47). Achados dessa pesquisa mostraram que a pedagogia desejada pelos educadores inclui a construção e reconstrução de suas práticas e reflexões teóricas, por parte de seus próprios agentes, existente nos mais variados espaços, na escola inclusive, voltada ao público e contexto social a que se refere. Percebe-se uma relação do educador social com os professores das ONGs investigadas, profissional que, no exercício de sua função, inclui aspectos educacionais que vão além de conteúdos específicos do esporte.

Pereira (2015), em sua dissertação *Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal - vislumbres do "Programa Educacional Girassol" em Águas de São Pedro*, ressalta que a complexidade de fatores que influenciam a educação não consegue ser respondida pela escola, que deixa de atender às demandas diversas de aprendizagem de alunos. Algumas características da educação não formal são indicadas por esse autor como constitutivas de uma educação complexa, em que as metodologias utilizadas são mais flexíveis, podendo incluir práticas oriundas da educação formal, sendo, porém, o contrário mais restrito. Ainda sobre as formas de se construir conhecimento na educação não formal, há um maior investimento em relação à flexibilidade e atratividade de seus métodos, já que o caráter voluntário de participação das pessoas implica a apreciação das atividades e aprendizados. A flexibilização das práticas, percebidas nesse estudo como importante fator de envolvimento nos projetos educacionais fora da escola, parece existir, também, na presente pesquisa.

A tese de Garé (2014), *Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas*, problematizou questões de ensino, por meio de um levantamento de práticas de letramento ao surdo em dois contextos de educação; formal e não formal, sendo que nem a primeira é responsável pelos problemas educacionais, por ser restrita ao currículo escolar, nem a outra vista como a solução para todos os problemas sociais e educacionais. O que se encontrou nessa investigação sugere que as práticas educativas não formais podem contribuir com a educação de surdos, se houver uma aproximação com a necessidade de cada um e com a possibilidade de se construir uma identificação desses sujeitos entre si, por meio da língua e os valores a ela relacionados, visto que, na escola, eles tendem a desenvolver-se baseados na educação de ouvintes, padrão geralmente utilizado (GARÉ, 2014). O modo como esse estudo identificou a relação que se faz entre a educação que acontece na escola e fora dela converge para a presente investigação, quanto às inferências sobre projetos sociais sanarem problemas educacionais e sociais, noção construída pela prática nas Ongs e que não acontece nessa relação de causa e efeito.

No estudo *Educomunicação e Protagonismo Juvenil: contribuições de uma rádio escolar*, que teve por objetivo descobrir como essa proposta pode contribuir para o protagonismo juvenil, no Centro Educacional Marista São José, o autor discorre sobre uma ampla educação que estabelece um diálogo entre os diversos saberes, presentes no desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida, e que possibilita a interação do sujeito no seu espaço por meio de organizações mais abertas, participativas, críticas e criativas (SOUZA, E., 2016). Na pesquisa, esse autor considera que “[...] a escola já não se configura mais como o único local de construção e reconstrução de conhecimentos [...]” (p. 23), e inclui a necessidade de se desenvolver uma educação que inclua os saberes extramuros do contexto comunitário e que se baseie em processos colaborativos e coletivos. Como resultado, o autor concluiu que a participação na rádio escolar é elemento favorável a que os alunos expressem tanto seus pensamentos quanto sentimentos, o que contribui para um pensamento crítico e atuante, como prevê o protagonismo.

Há aspectos convergentes com o presente estudo nas investigações citadas, quanto ao reconhecimento de uma educação aberta, que valorize os sujeitos envolvidos nos processos educativos, educadores e educandos, assim como em outros contextos que contribuem para a educação e que não estejam, necessariamente, inseridos na escola.

A dissertação de Belga, (2014), *Nos Entrecaminhos, As Desinvenções da Educação – Os sentidos das aprendizagens na percepção de alunos adolescentes de um projeto social na*

interseção com uma escola do Programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte-MG/Brasil, investigou seu objeto de modo semelhante ao da presente pesquisa, por meio da narrativa de adolescentes sobre o sentido de suas aprendizagens no projeto social de que participam. Para esses sujeitos, aspectos como amizade, a atuação do educador de referência, principalmente na resolução de conflitos, e as inter-relações existentes entre todos os envolvidos são importantes para sua formação humana. A autora, por sua vez, indica três fatores que seriam dignos de referência no trabalho realizado no projeto social, a começar pelos temas transversais utilizados nas atividades, seguidos da atuação do professor como mediador de conflitos, conforme opinaram os adolescentes, e a construção de um protagonismo junto a esses jovens²³ (BELGA, 2014). Dentre os achados, a autora constatou que, se as atividades educativas tiverem algum sentido e forem úteis para os adolescentes, serão apreciadas, seja na escola ou no projeto social, além do desejo que esses sujeitos têm de se relacionar uns com os outros. Os três pontos destacados nesse estudo que acontecem no projeto social parecem existir, também, nos projetos sociais esportivos pesquisados.

A investigação de Santos (2016), conhecida pela dissertação *Juventude e Educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro – BA*, que buscou a compreensão dos processos socioeducativos e culturais dessa associação, por meio da opinião dos jovens participantes, destaca que é preciso admitir a existência de duas possibilidades de entendimento da juventude; uma, geracional, homogênea, portanto, já que envolve indivíduos da mesma faixa etária, e outra, classista, que requer a diversificação desses sujeitos, de acordo com a classe social a qual pertencem. Articular ambos entendimentos dessa etapa validaria a existência de juventudes diversas, reveladas principalmente pela classe social, evitando-se um possível desvio da realidade e uma conseqüente reprodução de lugares de poder. Caminhos encontrados pelo autor apontam para experiências que envolvam a participação desses sujeitos, a fim de se desenvolverem como cidadãos, sendo as propostas que unem as práticas educativas escolares e não escolares favorecedoras de uma formação humana livre. A valorização do sujeito, percebida nessa investigação, dialoga com a presente pesquisa.

A atenção dada aos sujeitos da investigação atual relaciona-se, também, com a dissertação de Araújo (2014), *A educação não formal e as políticas públicas para a juventude*

²³ As palavras jovem ou jovens poderão aparecer no texto de acordo com leituras realizadas, a fim de se aproximar do proposto pelos autores consultados. Contudo, deu-se a preferência pelo termo adolescente, no presente estudo, com o mesmo sentido de jovem.

em situação de risco e vulnerabilidade social, que teve por objetivo analisar a produção científica a respeito das contribuições e desafios que projetos de educação não formal apresentaram no atendimento a jovens vulneráveis socialmente, entre os anos de 2003 a 2013. A autora enfatiza o entendimento do termo vulnerabilidade social como associado a cidadãos usuários de programas oriundos da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que relaciona a condição vulnerável não somente à diminuição de recursos materiais, mas inclui o enfraquecimento de vínculos afetivos, e a presença de violência nas inter-relações familiares ou de outros grupos (ARAÚJO, 2014). Na pesquisa, essa autora constata que as políticas voltadas à juventude propõem o atendimento aos sujeitos vulneráveis, em decorrência da condição de pobreza e suas restrições, mas não legitimam o jovem como cidadão e sujeito de conhecimento. Destaca, ainda, a crítica existente na relação direta entre a vulnerabilidade e a juventude como uma condição já existente nesse segmento, o que desvia o contexto desencadeador de situações vulneráveis para o sujeito e desconsidera o potencial que eles têm para lidar com seus desafios. As políticas públicas propõem o atendimento para esses cidadãos em situação de vulnerabilidade, por um lado,

[...] mas, por outro, pode ser apenas mais uma forma de normatizar e ordenar a sociedade, ou seja, conter conflitos sociais que possam surgir; manter certa coesão social como condição de vulnerabilidade. Dessa forma, torna-se propenso o enquadramento de jovens carentes em grupos de riscos ou excluídos, a vulnerabilidade passa a ser encarada como a condição favorável para a geração de conflitos e infração de regras sociais [...] Na busca de tornar esses jovens mais produtivos e mais enquadrados na ordem social, os saberes necessários à sua formação reúnem as informações necessárias para que continuem subalternos, pois o acesso aos saberes mais elaborados pode gerar opiniões e manifestações divergentes dos interesses do capitalismo dominante. (ARAÚJO, 2014, p. 33).

Diferente do que essa autora esperava encontrar no início de sua investigação, uma possível inter-relação da educação não formal com a educação formal que favorecesse mudanças para os jovens atendidos, os resultados apontados por ela indicam que diversas propostas não formais de educação descontinuam e impactam inexpressivamente a educação desses sujeitos, mantendo um caráter assistencial e não voltado para a liberdade.

A presente pesquisa reconhece que os adolescentes investigados são oriundos de classes sociais desfavorecidas economicamente e que, por essa razão, possuem, por exemplo, menos recursos financeiros para o acesso a práticas educativas esportivas, sendo os projetos sociais investigados, talvez, os únicos locais de acesso possível, mesmo sendo passíveis de interrupção. Entretanto, o modo de compreender os adolescentes busca um caminho que não enquadra esses sujeitos em estereótipos de violência, grupos de risco ou vulneráveis, mas de

cidadãos de direito, em processos de formação humana, relacionados às práticas educativas as quais estão submetidos nas ONGs.

Dias (2001, p. 56-57), ao discorrer sobre a adolescência, aponta que, do ponto de vista relacional, ela

[...] sempre foi considerada insubjugável. Nos diferentes períodos históricos, observa-se uma inconformação com o desvio da “norma”. A possibilidade de expressar livremente sentimentos e sentidos parece provocar o adulto que, aparentemente sentindo-se ameaçado, usa o poder de sua autoridade e de seu julgamento para controlar o adolescente, reconduzindo-o ao caminho “único”.

De maneira prévia e parcial, a sociedade na qual estão inseridos os adolescentes determina suas características e atribui um único caráter a esses sujeitos, que se identificam com a forma pela qual são vistos e considerados, isolando-os de outros aspectos positivos, por exemplo (DIAS, 2001).

Para Aberastury e Knobel (1981), o período da adolescência abrange tanto uma total dependência quanto independência, já que o adolescente está em processo definitivo de desligamento da condição infantil. A maturidade possibilitará a aceitação da independência “[...] dentro de um limite de necessária dependência. Mas, no começo, mover-se-á entre o impulso ao desprendimento e a defesa que impõe o temor à perda do conhecido. É um período de contradições, confuso, ambivalente [...]” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 13). A adolescência difícil seria apenas uma fachada, que revela o caráter incompreensivo, agressivo e inflexível da sociedade, que impõe limites àqueles que, em pleno crescimento, buscam, por meio de suas próprias ações, mudar o mundo.

Nesta pesquisa, há o reconhecimento de que não é possível compreender o que os adolescentes têm a dizer de maneira isolada, mas inseridos em um contexto que influencia e é influenciado por esses sujeitos, como sugere o próximo estudo identificado.

A dissertação de Barreto (2016), *Partes de um todo: as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em área de risco na cidade de Pelotas/RS*, investigou o projeto esportivo oferecido pela Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM), com o objetivo de identificar, por meio das crianças atendidas, aspectos que se relacionam ao sentimento de fazer parte ou não do projeto. Verificou-se que o respeito mútuo entre alunos, professores e voluntários recebeu destaque entre as respostas indicadas como elemento favorecedor da continuidade no projeto e do fortalecimento das relações de pertencimento, sendo que o seu contrário, o desrespeito, também foi apontado como aspecto perturbador para os sujeitos. Os resultados desse estudo mostram ideias que se assemelham aos discursos dos

adolescentes desta pesquisa, e reforçam o quanto são importantes o modo como são tratados e a atuação dos professores no projeto.

A relação do profissional que atua diretamente com o público atendido aparece em destaque, também, na dissertação de Santos (2014), *O pedagogo e os espaços educativos não formais: conhecendo as organizações não governamentais (ONG) de Paranaíba – MS*, que apresentou uma investigação sobre a prática e o perfil do pedagogo social. A autora destaca a possibilidade de ajuste de atividades pedagógicas de acordo com a demanda comunitária, o que pode favorecer o desenvolvimento de um papel cidadão, mas não é, necessariamente, o que acontece nas escolas, já que o conteúdo programático existe, independentemente de onde será realizado. Para essa autora, a prática oferecida pelas ONGs dependerá da “[...] trajetória histórica, política, ideológica e cultural [...]” (SANTOS, 2014, p. 119) adotada pela instituição, podendo tanto seguir um caminho progressista quanto reacionário, ambos com impacto direto na atuação dos profissionais que nelas atuam.

Sobre o lugar das ONGs no contexto político e educacional, a tese *ONGs com mandato para elaborar políticas públicas? A participação de ONGs nas políticas de alfabetização e de educação de jovens e de adultos no Brasil (1990 – 2010)*, que teve por objetivo a compreensão dos processos de construção do envolvimento das ONGs na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos, dialoga com o presente estudo ao refletir sobre a validação dessas organizações no reconhecimento de políticas nacionais de educação e esporte (MORENO, 2016). Mediante um amplo histórico, que vai desde a criação das ONGs no país até sua inserção em instâncias municipais, estaduais e federais, a autora questiona a participação democrática brasileira em processos de políticas públicas educacionais, que inclui organizações e associações diversas, não eleitas pelo voto popular, o que sugere a configuração de uma educação pública privatizada. Nos resultados desta investigação, há um destaque para o período de redemocratização do país, com ênfase na elaboração da Constituição de 1988, como favorecedor da participação de organizações da sociedade civil, que valoriza as competências técnicas existentes nessas instituições, além de fazer a defesa de direitos sociais; noções históricas que contextualizam as Ongs da investigação atual, reconhecendo contribuições existentes nesses espaços.

Os estudos citados trazem aspectos que dialogam com a educação das ONGs investigadas, em que se destacam as práticas pedagógicas existentes nessas organizações, voltadas, em sua maioria, para a população desfavorecida economicamente. Essas práticas

propõem-se a construir uma educação emancipadora, mas, ao mesmo tempo, podem contribuir para a manutenção de condições excludentes, dominadoras e assistencialistas, mesmo no caso de projetos esportivos, como é possível verificar em algumas pesquisas já realizadas.

Tranzilo (2016) indica nos resultados de sua tese, denominada *O setorial de esporte e lazer do partido dos trabalhadores e as políticas de esporte do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação*, análises semelhantes às apresentadas no relatório do PNUD quanto ao acesso democrático da prática esportiva. Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, o autor investigou documentos legais, governamentais e acadêmicos relacionados à prática esportiva pelo período indicado de oito anos e chegou, segundo ele, a resultados desafiadores. Cita, por exemplo, a necessidade de se reduzir a jornada de trabalho, para que as pessoas disponham de tempo para a prática do esporte, sem prejuízos salariais, bem como o aumento de recursos públicos destinados à pasta, que garantam a oferta de equipamentos esportivos para a população, conquistas diretamente relacionadas às reivindicações históricas do Partido dos Trabalhadores (TRANZILO, 2016). Existe, nesse estudo, um entendimento semelhante à pesquisa atual no que tange às condições que possibilitam a prática esportiva, exemplificado pelo tempo disponível para o usufruto desse direito, o que parece ser mais possível às classes sociais com melhores condições econômicas.

Percebe-se o uso instrumental do esporte na dissertação de Maciel (2016), cujo título é *Projeto Olímpico da Mangueira e a ginástica rítmica: discutindo políticas públicas de esporte, esporte educacional e educação*, em que se notam os possíveis reflexos dessas políticas no cotidiano das alunas da modalidade esportiva educacional ginástica rítmica do Projeto Olímpico da Mangueira. A autora faz uma contextualização histórica dos projetos esportivos sociais e destaca a forma como o esporte aparece, com o intuito de minimizar as injustiças, exclusão e pobreza, características de uma sociedade moderna, ocidental, capitalista e neoliberal, e não como um direito. Ressalta, também, as noções de terceiro setor e como ele se mostra no país, por meio de críticas e reflexões acerca do papel do Estado não garantir direitos, permitir e até incentivar, por meio de leis fiscais, que essas responsabilidades sejam assumidas por organizações de caráter social. Um resultado que se destaca deste estudo é a necessidade de se reconhecer as alunas do projeto como sujeitos ativos, inseridas de forma emancipatória em sua prática, que muitas vezes, pode reproduzir o caráter de dominação e

subalternidade. A ênfase no sujeito, percebida nesse estudo, coincide com o propósito da investigação atual.

Mota (2014), em sua dissertação *O esporte nos programas de juventude: proposições e percepções a partir do Projeto Protejo no município do Rio de Janeiro*, examinou jovens em contextos de vulnerabilidade e abordou especificidades da juventude, assim como a relação desses jovens com atividades esportivas. Percebidos como sujeitos de direitos somente mediante a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e, desde agosto de 2013, pelo Estatuto da Juventude, no Brasil ainda se faz necessária a construção de caminhos para sua concretização, por serem esses direitos negados ou limitados. No estudo, a autora faz um histórico sobre conceitos de esporte e Educação Física, para chegar às atividades que hoje ainda são praticadas nas escolas, oriundas de uma prática militar e positivista que buscava desenvolver pessoas fisicamente saudáveis e competitivas, mas que se situava em um contexto de desprestígio em relação ao trabalho intelectual. Reforça, também, que há poucas pesquisas que relacionam jovens à prática de esportes em projetos sociais, fazendo-se necessário ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o esporte que praticam e desejam. Ao citar Pierre Bourdieu, a autora considera que os espaços da prática esportiva investigados podem tanto possibilitar a superação das desigualdades quanto legitimá-las, e reflete sobre o sentido das relações interpessoais nesses projetos. Verificações dessa pesquisa indicaram que, mesmo em projetos em que se propõe incluir e integrar jovens socialmente, por meio de práticas esportivas, existe uma forte tendência a se manter uma histórica exclusão daqueles que não têm habilidades e competências físicas para o desporto, o que, por outro lado, não deveria se sobrepor ao esporte participativo e recreacional (MOTA, 2014). A importância de se ouvir os adolescentes praticantes de esporte nas ONGs também é valorizada na investigação atual.

O estudo denominado *O esporte como meio de inclusão social: avaliação da efetividade do Programa Segundo Tempo*²⁴, (PST), na cidade de Fortaleza/CE, traz, também, em suas reflexões, a ideia do esporte como um direito previsto, embora seu acesso ainda não

²⁴ Criado em 2003, pelo Ministério do Esporte em parceria com o Ministério da Educação, o Programa Segundo Tempo busca democratizar o acesso à prática esportiva voltada ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. As atividades acontecem em escolas ou em espaços comunitários (públicos ou privados), no contraturno escolar. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/objetivos>>, <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/como-funcional>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

aconteça para todos, de acordo com a Teoria do Campo Esportivo²⁵, de Pierre Bourdieu, em que há uma hierarquia de classes que se reproduz no contexto do acesso às práticas (DODÓ, 2016). Sem acesso regular ao esporte, pessoas oriundas de classes economicamente mais baixas não reconhecem esse direito, já que deixaram de construir, ao longo da infância e adolescência, essa condição, e não irão requerer esse direito quando adultos, o que perpetua a condição de excluídos do esporte.

Uma análise de outro programa de governo com propósitos semelhantes do PST, foi verificada na tese de Teixeira (2015), sob o título de *Programas esportivos no estado militar: ações do “Esporte para Todos” para a educação popular (1973-1990)*, que pesquisou a relação da implantação do programa apresentado como democrático e o controle social exercido pelo governo no período do regime militar, mediante as perspectivas sociais, econômicas e políticas, vigentes durante toda a existência de suas atividades. Por meio de um estudo documental e entrevistas com professores de Educação Física, esse autor defende a hipótese de que o EPT²⁶ tenha sido pensado como forma de controlar a sociedade, uma maneira estratégica de, sutilmente, influenciar a participação e o comportamento da população, uma medida necessária devido ao esmaecimento do regime militar; sem perder de vista as potencialidades que o programa desenvolveu, muitas vezes fomentadas pelas próprias comunidades. O reconhecimento do esporte como direito é um dos aspectos que se relaciona com o estudo em questão.

Costa (2016, p. 31), em sua investigação denominada *A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ*, o GEO, na cidade do Rio de Janeiro, que investigou a concepção de tempo integral e de esporte, aponta o viés esportivo que corrobora o presente estudo, ao indicar

²⁵ Para Bourdieu, “a escolha pela modalidade esportiva seria diretamente influenciada pela distinção de classes, isto é, a preferência esportiva de determinado indivíduo não se daria exclusivamente pelo gosto, mas estaria relacionada ao lugar que o mesmo ocupa em sua sociedade” (BOURDIEU, 1983, *apud* DODÓ, 2016, p. 19). Pensando a esfera esportiva de maneira crítica e todas as relações envolvidas, inseridas na sociedade, essencialmente, a classe social, Bourdieu o reconhece como “um campo de práticas específicas que é dotado de suas lutas próprias, suas regras próprias, e onde se engendra e se investe toda uma cultura ou uma competência específica” (*id.*, *ibid.*).

²⁶ Esporte para Todos (EPT) foi uma campanha organizada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura (DED/MEC), em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para implantação do desporto de massa no Brasil, no período de 1977-1979. Posteriormente, a campanha tornou-se um grande movimento como esporte comunitário e de massa. Tratava-se de dar espaço, no plano nacional, a uma discussão de âmbito internacional, sobre as perspectivas que envolviam o esporte e a Educação Física, e sua utilização como meio de educar a população (PAZIN, 2015). Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434322747_ARQUIVO_textocompletoAnpuh2015.pdf>. Acesso em 19 jun. 2019.

documentos legais (Constituição Federal do Brasil/1988 e o ECA/1990) que preveem a prática esportiva como “[...] direitos a serem assegurados à população infanto-juvenil, entendendo-o como um elemento constitutivo do direito e da formação humana.”. Porém, tais direitos não são suficientes para se mudar o formato competitivo existente, inclusive nas escolas, o que se configura numa prática excludente. Outro fato desfavorável ao acesso esportivo é a diminuição da quantidade de espaços públicos disponíveis para a prática de atividade física e recreativa; mesmo que exista algum lugar com a oferta de atividade esportiva, será de maneira privada, fato que poderá relacionar-se à busca da prática esportiva nas ONGs. Achados desse estudo apontam que essa perspectiva do esporte competitivo, reproduzida dentro do ambiente escolar, contribui para a manutenção do modelo alienado de prática esportiva, prática a que poucos terão acesso, o que coloca a contribuição para o desenvolvimento dos alunos em xeque, com esse formato de busca por talentos. Identificar os aspectos dessa prática de esportes é um dos interesses do estudo atual.

Fonseca (2017) também investigou o Programa Ginásio Experimental Olímpico, em que realizou um estudo de caso, denominado *Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: O Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro*, sobre a implementação de suas ações, em que relaciona a formação acadêmica e esportiva dos alunos ao desempenho escolar. Diferente de outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo, a autora indica que, no Brasil, não existe integração de sistemas e agendas educacionais com as esportivas, o que parece ter preparado um terreno fértil para o surgimento do programa GEO. No estudo, foram encontrados resultados relativos à estrutura física do GEO como favorecedora de práticas esportivas diversas, já que o programa oferece espaços suficientes e adequados, e aumenta, inclusive, o número de alunos praticantes, com atividades integradas, voltadas à formação do aluno-atleta-cidadão. Porém, essa autora aponta que as formações esportiva e acadêmica parecem continuar distantes, assim como a prática esportiva ainda permaneceu relacionada à diversão e lazer, como um preenchimento do tempo ocioso e como se inexistissem aprendizagens que importariam, de fato, ao desempenho em avaliações institucionais. Conhecer o que significam as ONGs para os adolescentes pode indicar aspectos que se relacionam com as aprendizagens sugeridas nesse estudo.

Tentativas de se unir ambos objetivos, formação de atletas e atividades recreativas, ainda parecem desafiadoras, como se vê, por exemplo, na pesquisa *Jogar basquete em Franca: a perspectiva de crianças participantes de um projeto social esportivo*, que, a princípio, pareceu convergir com o presente objeto de investigação, já que se desenvolveu em

uma ONG que atua com esporte, propondo-se a buscar o significado da participação de adolescentes com até 13 anos de idade, que praticam basquetebol na cidade de Franca/SP (MIQUELINI, 2017). Entretanto, após a leitura de toda obra, pontos de divergência foram se destacando, como a concepção do tipo de esporte enfatizada no local, voltada à formação de atletas, a metodologia utilizada nas aulas, e os próprios resultados alcançados pela pesquisa. Dialoga com noções já discutidas aqui, porém, a percepção de que instituições sociais que oferecem projetos esportivos tendem a demonstrar somente resultados positivos, adquiridos por meio de suas atividades, como se fossem soluções a todos os tipos de problemas, mesmo os que não se relacionam diretamente com o esporte. Um dos resultados encontrados nesse estudo indicou que as brincadeiras, presentes nas atividades, são importantes tanto para a aprendizagem do basquete quanto para a permanência no projeto, e considera que os professores tanto reconhecem tal aspecto quanto permitem que sejam incorporadas à rotina de atividades. No entanto, há uma preocupação por parte dos alunos em brincar sem que os professores percebam, visto que, frequentemente, as brincadeiras atrapalham o que o autor chama de bom andamento dos treinos, o que resulta em indisciplina e gera repreensão por parte dos educadores. Outro resultado encontrado foi a expectativa dos alunos em relação ao aprendizado do basquetebol competitivo, que gere futuros atletas de alto rendimento, ou seja, percebe-se que o trabalho investigado destaca-se por dois pontos, aparentemente, contraditórios, que são as brincadeiras e os treinamentos para formação de atletas, em que os próprios alunos justificam os castigos que recebem pela não obediência ou porque perderam algum jogo, como adequados à sua formação de valores (MIQUELINI, 2017).

Korsakas e Rose Júnior (2002, p. 87), novamente, auxiliam em reflexões sobre como se pensa e pratica esporte com crianças e adolescentes, compreendendo que a lógica dos tempos atuais busca, de todas as formas, preparar a criança e o adolescente para o mundo adulto,

[...] em que se despreza a riqueza das práticas lúdicas em nome de se preparar os futuros atletas [...] o esporte infantil, nesse sentido, também assume a condição de objeto de desejo de crianças e pais, que o percebem como uma representação de status. Percepção esta que alimenta a obsessão pelo consumo de uniformes e tênis iguais aos dos grandes atletas, que transforma o esporte em uma prática com cargas excessivas de treinamento, e que atribui responsabilidades adultas às crianças, como horários rígidos de treinamentos e fins de semana repletos de competições, sem sobrar muito tempo para brincadeiras livres ou outras atividades infantis. Ser criança passa a ser nada mais do que um estágio preparatório para a vida de verdade, em que a ludicidade cede espaço para a seriedade, em que o riso infantil é substituído pelo estresse.

A disciplina é um dos elementos identificados, no discurso de alguns adolescentes entrevistados, como necessária à sua formação, e aparece nos estudos citados acima.

A pesquisa intitulada *A formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): a visão dos formadores* examinou o processo de formação do ponto de vista dos profissionais que formam, e buscou perspectivas a respeito de sua estrutura, proposta pedagógica e relação com a prática de cada professor atuante (ECHER, 2017). Nesse estudo, constatou-se que ainda há a predominância do trabalho esportivo voltado ao rendimento, competição e formação desportiva, mesmo com as conquistas legais e teóricas adquiridas ao longo dos anos. A autora resgata que devido à maioria dos profissionais de esporte e lazer terem sua origem acadêmica no curso de Educação Física, iniciado em 1939 no ensino superior, e que atendia ao contexto histórico do período, em que as práticas buscavam o controle, o tecnicismo e a desumanização do sujeito, percebem-se poucas mudanças quanto à “[...] concepção hierarquizada de sociedade, na qual alguns saberes, vivências e práticas de esporte e de lazer valem mais que os outros.” (ECHER, 2017, p. 78).

A educação extramuros escolares foi tratada na dissertação *Manobras educativas: sociopoetizando o aprender em movimento com skatistas do litoral do Piauí*, que investigou a prática do skate por meio de entrevistas com sete jovens da cidade de Luís Correia (PI), em que destaca as inter-relações desenvolvidas entre eles, principalmente quando estão juntos, porque trocam ideias, se divertem e praticam esportes (SILVA, 2016). Resultados dessa investigação indicaram que, para esses jovens, as aprendizagens construídas com movimento corporal acontecem, em sua maioria, fora da escola, já que o formato consolidado de ensino escolar não favorece que o jovem sinta-se à vontade para ser ele mesmo; a diversidade de pessoas que participam desses encontros também propicia uma riqueza de troca e aprendizagens mútuas. Acredita-se que a identificação por parte dos jovens desse estudo, de que aprendizagens com movimento aconteçam em maior quantidade fora da escola dialogue, diretamente, com o presente estudo, o que valida os espaços esportivos das ONGs como importantes para esses sujeitos.

Outro estudo traz, no mesmo caminho, um olhar sobre como o esporte oriundo de projetos sociais influencia a vida escolar dos participantes. Maflí (2017) investigou as relações da prática de voleibol de adolescentes com sua educação escolar, com ênfase nos processos metodológicos desenvolvidos no projeto, que acontece dentro de 15 escolas públicas, da cidade de Jaraguá do Sul, em horários contrários ao de atividades acadêmicas. Em sua dissertação denominada *Projeto Evoluir: o esporte como ferramenta de inclusão*

social e contribuição acadêmica o autor chegou a resultados que indicaram como positivas as oportunidades de inter-relação entre os adolescentes que participam do projeto, de maneira a influenciar sua formação na vida comum, processo chamado de sociabilização. Outros achados referem-se às estratégias utilizadas no desenvolvimento das propostas esportivas por meio de jogos e brincadeiras, que geram interesse e continuidade de participação dos alunos, características presentes na manifestação indicada do projeto de esporte educacional. Esse autor constatou, também, que, mesmo com respostas positivas dadas pelos professores, em relação à influência do projeto no desenvolvimento escolar dos participantes, não houve unanimidade de opiniões nem ficou claro quais ações realizadas na prática esportiva influenciam a vida acadêmica dos alunos. Assim, seria necessário para ele obter-se, também, informações de professores da escola e de membros da família dos sujeitos.

Os dois últimos estudos selecionados discorrem sobre a pedagogia relacionada à prática da atividade física e esportiva. A dissertação de Fernandes (2016), intitulada *O prazer em dançar e ensinar as danças a dois: uma análise da interação e da afetividade na ótica dos profissionais e alunos*, aborda as relações educacionais existentes nessa expressão artística e corporal, que dialogam com a Pedagogia do Movimento, no campo da Educação Física. Nesse estudo, os alunos entrevistados apontaram que a relação com os professores de dança e a forma como esses profissionais interagem com o ambiente educacional são aspectos fundamentais para o envolvimento desses aprendizes, o que inclui, também, a aquisição de conhecimento específico e a possibilidade de serem ouvidos (FERNANDES, 2016), entendimento semelhante à investigação atual.

A dissertação de Seabra (2016), denominada *Bases teóricas e conceituais da Pedagogia do Esporte*, apresenta um levantamento realizado pelos principais pesquisadores do tema no país, e indica aspectos convergentes com o referencial teórico do presente estudo, à medida em que relaciona o pensamento complexo à construção dessa abordagem de ensinamento esportivo. As reflexões de sua pesquisa incluem críticas à forma tradicional de ensino do esporte que desconsidera o sujeito, destacando a importância de se perceber o quanto se torna inviável ensinar esse componente cultural da humanidade de modo reduzido, unicamente, ao aspecto esportivo. Para esse autor, a Pedagogia do Esporte, influenciada pelo pensamento complexo, caminha para a compreensão desse fenômeno de modo a valorizar a centralidade do sujeito no processo pedagógico; assemelha-se ao entendimento da pesquisa em questão, que não destaca os conteúdos esportivos específicos como mais importantes no

processo educativo, mas como os adolescentes percebem a sua prática e religam o esporte ao seu contexto histórico e sociocultural.

Este último estudo assemelha-se às propostas de Santana (2005), apresentadas anteriormente, que compreendem o esporte a partir da complexidade, e coincidem com os conceitos discutidos no capítulo do pensamento complexo, descrito nesta obra.

No capítulo seguinte, Educação nas ONGs, reflexões acerca desse contexto terão uma maior abrangência. Contudo, identifica-se nos estudos levantados que as práticas educacionais acontecem em contextos periféricos diversificados, mas, em sua quase totalidade, relacionadas a sujeitos que vivem à margem da sociedade de direitos (SOUZA NETO, 2010). Percebeu-se, também, que projetos esportivos são comuns em bairros da periferia, desenvolvidos sob a premissa de contribuir, na maioria dos casos, com a resolução de problemas sociais, mas que, em quase todos os estudos revisitados, o controle, a disciplina, a obediência, as habilidades de relacionamento são os aspectos que se destacam, e não o esporte como um fim em si.

3 EDUCAÇÃO NAS ONGS

3.1 UM PANORAMA HISTÓRICO E CONCEITUAL

A educação que será tratada na presente investigação acontece em espaços organizados pela sociedade civil, ONGs, muitas delas situadas em regiões periféricas da cidade, constituídas e baseadas, por exemplo, em propósitos religiosos, educacionais, culturais, de saúde e assistenciais.

Telles (1999) sugere que há uma exclusão recíproca na sociedade que está em permanente transformação, com novas divisões que perpassam as classes sociais, desconstroem antigas identidades e criam outras, com interesses divergentes, até mesmo incompatíveis uns com os outros. Para essa autora, discutir a sociedade envolve, necessariamente, refletir criticamente a respeito dos direitos, assumidos nesse contexto, na condição de “[...] práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e os conflitos se realizam.” (p. 137-138). Referindo-se ao coletivo,

[...] os direitos dizem respeito, antes de mais nada, ao modo como as relações sociais se estruturam. Seria possível dizer que os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas [...]. Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem, portanto, vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. (TELLES, 1999, p. 138).

O tema dos direitos sociais, políticos, econômicos, humanos e culturais não existiu ao longo da história como prioritário nas decisões políticas e sociais, segundo Gohn (2005), e só passou a fazer parte dessas agendas nas últimas décadas do século passado. A priorização de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico, que inclui desde reformas fiscais até o cumprimento de acordos financeiros nacionais e internacionais, tem sido, há décadas, a forma como os vários governos direcionam sua atuação, o que evidenciou um desinteresse quanto a questões sociais, e gerou uma consequente exclusão social, pobreza e miséria; uma subdivisão ainda mais alijada de direitos.

É importante lembrar que o processo de redemocratização nacional, iniciado na segunda metade da década de 1980, apresentou diversas mudanças significativas no cenário político nacional e internacional, que, no entanto, pouco objetivaram o desenvolvimento social, mantendo como foco o contexto econômico,

[...] com a estruturação e o rápido crescimento da globalização, levando à reestruturação produtiva das nações, ao desemprego, e às reformas estatais orientadas para reequilibrar a crise fiscal, balança de pagamentos etc. Tudo isso levou ao desmonte da concepção de comunidade como força política organizada, nos termos de movimentos e organizações sociais reivindicadas e demandárias de direitos sociais e ao surgimento de outros significados para a comunidade [...]. (GOHN, 2005, p. 53).

As novas possibilidades de entrelaçamento da sociedade com o Estado, nesse período, respaldadas legalmente pela Constituição de 1988, favoreceram a abertura de trajetos e contextos democráticos e representativos, e ampliaram os “[...] fóruns públicos nos quais temas como direitos humanos, [...] se apresentaram como questões a serem levadas em conta numa gestão partilhada e negociada da coisa pública.” (TELLES, 1999, p. 156). De acordo com essa autora, as ONGs surgem como possibilidades alternativas de elaboração e discussão de políticas sociais, que buscam efetivar os direitos promulgados no documento constitucional, sobretudo para a população marginal, que ora era tutelada, ora reprimida, contexto majoritário nas políticas voltadas a esse público.

Os movimentos sociais, associativos, que sempre existiram, mas que não estavam em evidência, retornam nesse período com expressiva presença, muitos deles formalmente institucionalizados em ONGs, oriundos de diferentes reivindicações relativas aos direitos humanos, culturais, econômicos, políticos, sociais, temas relacionados à justiça social e direitos, e passam a fazer parte dos compromissos políticos e sociais do país (GOHN, 2005). Essas organizações, algumas com atuação em contextos específicos comunitários, trouxeram, em sua maioria, propostas para atenuar diferenças socioeconômicas, justificadas pela necessidade de que todos os cidadãos fossem incluídos em políticas sociais, nas quais o indivíduo é um sujeito de direitos e deveres. Tal concepção, organizada no Brasil somente no século XVIII, orientou a elaboração de políticas públicas, principalmente no período final da década de 1990, com temas ligados à justiça e equidade sociais.

O século XIX trouxe, por conseguinte, uma relação direta do direito à educação com o tema cidadania. Incluiu a população em geral, mas com o enfoque em uma educação voltada a instruir as pessoas a serem obedientes, ordeiras, afastadas de crenças religiosas e colaborativas, para a construção de um bem comum a todos, com a escola no lugar central da formação desses indivíduos e o cidadão entendido como pessoa civilizada (GOHN, 2005). Em outra perspectiva, Machado (2016, p. 78) acredita que

[...] restringir a ideia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das

deliberações da DUDH²⁷, ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais [...] mesmo em países onde os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade da formação do cidadão permanece viva, relacionando-se com a sementeira de valores e a articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos. Entre a noção de cidadania e a ideia de projeto existe, pois, uma relação interessante, que alimenta a ambas, simbioticamente.

Carvalho (2010) aborda a cidadania relacionada aos direitos de todos. Esta se desdobra em direitos civis, sociais e políticos, e caracteriza um cidadão pleno como aquele que pode exercer e contar com todos os três; conseqüentemente, aqueles sem acesso a nenhum desses direitos não seriam cidadãos. O que o autor chama de direito civil diz respeito à vida de todos os indivíduos perante a lei, e inclui a liberdade, a propriedade e a igualdade, com garantia de uma base civilizada para as relações entre as pessoas e seus grupos sociais; os direitos políticos, por sua vez, asseguram, basicamente, a condição de votar e ser votado, e legitima associações a grupos e partidos políticos existentes na sociedade; e, por fim, os direitos sociais, que proporcionam uma riqueza coletiva e se desdobram em educação, trabalho, o que inclui uma justa remuneração e saúde, por exemplo.

Souza Neto (2010) reconhece que a consolidação de uma sociedade de direitos, que respeita os direitos individuais, de grupos e das comunidades, ganhou destaque, principalmente com a regulamentação de marcos legais e jurídicos, como a Declaração dos Direitos Humanos, de 1789, e a DUDH, de 1948, o que tornou visível a diversidade presente no alicerce da sociedade atual. Somente com a Constituição de 1988, esses direitos foram incorporados à realidade brasileira, tardiamente, mas sendo de caráter fundamental para a promoção de parâmetros mais equânimes e justos a todos (TELLES, 1999).

Em 1996, o direito à educação recebeu sua organização legal na forma de documento regente da educação escolar brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, atualizada em 2018. Já em seu artigo primeiro, ela demonstra uma ampla abrangência em relação aos processos de formação, que acontecem tanto nas instituições escolares, no ambiente familiar, em espaços de convivência, em contextos do mercado de trabalho, na sociedade civil organizada e em manifestações culturais (BRASIL, 2018). Conforme previsto na lei, mais especificamente no artigo segundo, a educação, “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento

²⁷ Declaração Universal dos Direitos Humanos

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 8), em que a família e o Estado são responsáveis por ela.

Um ano antes da criação da LDB, a Presidência da República, a Câmara da Reforma do Estado e o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado criam o documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – 1995.²⁸ O documento justifica as novas diretrizes políticas que seriam adotadas, e sugere que a causa “[...] da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado [...]”²⁹, justificada pela incompetência em lidar com as demandas que lhe cabiam. O plano traz a ideia de que o novo Estado exerceria um papel mais estratégico, ligado ao mercado, a fim de favorecer o desenvolvimento econômico do país.

Gohn (2005) entende que o Estado descarta a função de desenvolvedor de políticas públicas e passa a considerar como responsabilidade própria somente a implementação e gestão de projetos. Nesse caminho, concorda com as premissas da globalização que desconstroem o setor público e se unem a iniciativas privadas, de modo a convergir interesses para o capital e o mercado, desconsiderando as culturas territoriais. A não responsabilização do Estado quanto a serviços primordiais para a população, como a educação, por exemplo, em que deve exercer apenas a função de gerenciamento e repasse de recursos públicos, abriu caminhos para privatizações e estabelecimento de parcerias, com o propósito de atendimento social. O processo, chamado de publicização pelo Plano Diretor citado, aponta para essa mesma análise, em que saúde, educação, cultura e pesquisa científica passam a ser subsidiadas pelo Estado, porém, não mais, necessariamente assumidas por ele em sua execução.³⁰

²⁸ Administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende, adicionalmente, o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território. Esses conceitos permitem distinguir a reforma do Estado da reforma do aparelho do Estado. A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (BRASIL, 1995, p. 16-17).

²⁹ BRASIL, 1995, p. 14-15.

³⁰ BRASIL, 1995.

O documento indica que

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...] para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada.³¹

Telles (1999) reconhece, no entanto, a importância dessas conjunções entre Estado e sociedade, como possibilidade de garantia e criação de outros direitos, mesmo que se argumente serem experiências isoladas e interrompidas, já que essas práticas acontecem em território excluído da vida social organizada. Ainda que proponham soluções individualizadas e específicas para os locais onde acontecem essas práticas, elas possibilitam reflexões políticas, favorecem o delineamento de desafios futuros, e estabelecem questões que envolvam “[...] a possibilidade de que, nesse país, se construa uma noção de bem público, de coisa pública e de responsabilidade pública que tenham como medida os direitos de todos.” (p. 159).

Há uma lacuna, porém, entre o que prevê a lei sobre igualdade de direitos e o que é visto na realidade social, cada vez mais desigual e excludente, na qual a discussão de direitos sociais remete, necessariamente, à ideia de perdas, já que a sociedade é amplamente complexa e apresenta contradições variadas, contendo, ao mesmo tempo, o reconhecimento de leis e direitos, por um lado, e demonstrações preconceituosas e discriminatórias cotidianas, por outro, o que enseja um confuso entendimento entre direitos e privilégios (TELLES, 1999).

No mesmo caminho, Gohn (2014, p. 67-68) postula que a democracia passa a ser entendida como uma noção de construção própria, em que a arbitrariedade de ações coletivas impossibilita a identificação de interesses e aniquila “[...] a dimensão política e cultural das práticas sociais da análise, porque a substitui por uma configuração ideal [...]”, propósito de grande parte de projetos sociais existentes no país atualmente.

Se o Estado engendra uma proposta educacional relacionada a uma cidadania passiva, em que basta o aprendizado de habilidades básicas como ler, escrever e fazer cálculos geométricos, de forma disciplinada e harmônica, para uma convivência mútua, em contrapartida, as pessoas resgatam seu potencial agregador para a implementação de projetos coletivos, com mudanças nos seus modos de agir e, até mesmo, no estabelecimento de novos relacionamentos entre si, para que resolvam, por si mesmas, seus desafios econômicos (GOHN, 2005, 2014). Mais ainda, desperta-se a visão de que os problemas sociais seriam

³¹ BRASIL, 1995, p. 18.

resultantes de uma organização da sociedade, causados pelas próprias pessoas, já que, se não são naturais, poderiam ser alterados, por meio de “[...] aprendizagens diárias, frutos de uma convivência social, em que se aprende a não agredir o semelhante [...] a interagir, a decidir em grupo [...] e a valorizar o saber social.” (GOHN, 2014, p. 67-68).

Chega-se a um ambíguo contexto, em que se reconhece a regulamentação, por parte do Estado, de novos direitos, anteriormente caracterizados como demandas, o que abriu caminhos para novos programas sociais e descentralizou atendimentos sociais, mas que, em contrapartida, trouxe novas políticas alicerçadas em práticas positivistas, e originou projetos sociais de natureza vigilante ou membros de “[...] redes clientelistas e não de controle social de fato.” (GOHN, 2017 p. 24-25).

Não existe uma análise da pobreza e da exclusão social em relação à sua origem, simplesmente a situação é dada como ponto de partida, em que pessoas são envolvidas para a busca de soluções, havendo, somente, uma substituição da “[...] cultura da espera [...]” pela “[...] cultura da resolução, do fazer.” (GOHN, 2014, p. 67-68). Na concepção dessa autora, mesmo que sejam envolvidos aspectos criativos e inovadores, bem como saberes locais, não se constroem momentos para se pensar criticamente aqueles problemas, já que o que importa é o aqui e agora, descontextualizado da “[...] história social e política [...] para além de seu local imediato”.

Kretzmann e Mcknight (1993) indicam, de modo similar, que, em muitos bairros de baixa renda, os moradores se comportam como se seu bem-estar dependesse da sua condição de consumidores, acreditando que suas necessidades só serão satisfeitas por outras pessoas e serviços de fora da comunidade, tornando-se clientes, sem qualquer incentivo para que produzam os bens de que necessitam.³² Na opinião desses autores, o interesse em se investigar e analisar problemas, somado aos recursos direcionados às organizações que atuam em comunidades periféricas, representado pelas “*needs surveys*”, práticas reconhecidas pelas agências humanitárias,³³ contribuem para manter essas comunidades ainda mais isoladas do restante da sociedade, já que são essencialmente problemáticas; logo, paradoxalmente,

³² Tradução da autora. Texto original: *Many lower income urban neighborhoods are now environments of service where behaviors are affected because residents come to believe that their well-being depends upon being a client. They begin to see themselves as people with special needs that can only be met by outsiders. They become consumers of services, with no incentive to be producers* (KRETZMANN, MCKNIGHT, 1993, p.2).

³³ Tradução da autora. Texto original: *Much of the social science research produced by universities is designed to collect and analyze data about problems. Much of the funding directed to lower income communities by foundations and the United Way is based on the problem-oriented data collected in "needs surveys," a practice emulated by government human service agencies (id., ibid.).*

constrói-se um isolamento em nome de se fazer o bem.³⁴ O caminho proposto por ambos leva à construção de políticas e ações baseadas em ativos, habilidades e capacidades, referindo-se tanto aos moradores da comunidade quanto ao entorno, processo denominado de Desenvolvimento de Comunidade Baseado em Ativos.³⁵

3.2 EDUCAÇÃO E COMUNIDADE

Refletir sobre algumas abordagens do termo comunidade contribuirá para melhor compreensão do contexto em que estão inseridas as ONGs da presente investigação.

Gohn (2005, p. 54) retoma o sentido de “[...] ideal ou modelo civilizatório, como um grupo permanente de pessoas que ocupam um espaço comum, interagem dentro e fora de seus papéis institucionais e criam laços de identidade a partir dessa interação [...]”, para comunidade, originado de uma utopia socialista. Para Mcknight (1996), a comunidade é bem mais que apenas um lugar, pois envolve grupos de pessoas que trabalham juntas, numa relação presencial da vida pública, não somente privada.³⁶

Os tipos de associações que se criam e se desenvolvem nas comunidades podem ser formais, como em empresas, igrejas, associações de bairro, por exemplo; ou outro grupo de pessoas que resolvem juntas seus problemas, realizam celebrações e valorizam seus vínculos sociais, de maneira menos formal do que nas relações de trabalho, o que não implica que não possam desenvolver diálogos críticos e influentes na tomada de decisões e construção de valores comuns; e um terceiro grupo de pessoas que se inter-relacionam para negociar.³⁷ Mcknight (1996) admite que a vida em comunidade é, por definição, interdependente, repleta

³⁴ Tradução da autora. Texto original: *All of these major institutions combine to create a wall between lower income communities and the rest of society – a wall of needs which, ironically enough, is built not on hatred but (at least partly) on the desire to "help" (id., ibid.).*

³⁵ Tradução da autora. Texto original: *That alternative path, very simply, leads toward the development of policies and activities based on the capacities, skills and assets of lower income people and their neighborhoods [...] Asset-Based Community Development (ABCD). (KRETMANN, MCKNIGHT, 1993, p.3-5).*

³⁶ Tradução da autora. Texto original: *A community is more than just a place. It comprises various groups of people who work together on a face-to-face basis in public life, not just in private (MCKNIGHT, 1996, p. 26).*

³⁷ Tradução da autora. Texto original: *The kinds of associations that express and create community take several forms. Many of them are relatively formal, with names and officers, elected by the members [...] A second kind of association is not so formal. It usually has no officers or public name. Nonetheless, it represents a gathering of citizens who solve problems, celebrate together, or enjoy their social compact [...] The fact that they do not have a formal name and structure should not obscure the fact that they are often the sites of critical dialogue, opinion, information, and decision making that influence the values and problem-solving capacities of citizens [...] A third form of association is less obvious because one could describe the place where it occurs as an enterprise or business. However, much associational activity takes place in restaurants, beauty parlors, barber shops, bars, hardware stores, and other places of business. People gather in these places for interaction as well as transaction (MCKNIGHT, 1996, p. 26).*

de relações de confiança e enriquecida pela sabedoria coletiva e fala dos cidadãos.³⁸ Morin (2012, p. 144), de modo semelhante, diz que “o calor coletivo de uma comunidade alivia as aflições individuais”.

Ambos autores, Gohn (2005) e Mcknight (1996) referem-se a Alexis de Tocqueville ao tratar o tema comunidade. O destaque que Gohn (2005) faz desse pensador é quando relaciona direitos ao cumprimento de obrigações por parte dos indivíduos pertencentes às comunidades, o que corresponde a uma cidadania construída e conquistada por meio da ação, uma forma de reconhecimento identitário, entendida, sob essa ótica, como uma virtude. Mcknight (1996), por sua vez, evidencia três aspectos que Tocqueville observou nas relações comunitárias, especificamente sobre como os grupos de pessoas funcionavam. O primeiro grupo seria aquele que teria o poder de decidir sobre o que era um problema; o segundo, determinaria como esse problema seria resolvido, e o terceiro, faria a escolha de quem seriam as pessoas importantes para buscar soluções para o problema.³⁹

Para esse autor, as pessoas rotuladas por algum motivo (incapazes, dependentes químicos, marginais) são excluídas dos três tipos de associação e, para se tornarem cidadãos ativos, membros de uma sociedade democrática, devem ser incorporadas, de alguma forma.⁴⁰

Uma das maneiras de se criar comunidades educativas reside nos processos de descoberta dos ativos disponíveis, o que inclui os jovens que também têm habilidades e capacidades educacionais para compartilhar,⁴¹ sendo, portanto, importante conversar com essas pessoas.

O conceito de comunidade de prática, discutido por Culver e Trudel (2008), com base em Etienne Wenger, é um dos termos que tem sido utilizado para conceituar grupos de pessoas que se juntam, com objetivos diversos e por variados motivos. Caracteriza-se pelo engajamento que essas pessoas têm entre si, o compartilhamento de conhecimentos e

³⁸ Tradução da autora. Texto original: *Rather, we are recognizing that every life in community is, by definition, one that is interdependent – filled with trusting relationships and empowered by the collective wisdom of citizens in discourse* (MCKNIGHT, 1996, p. 30).

³⁹ Tradução da autora. Texto original: *Tocqueville observed three features in how these groups operated. First, they were groups of citizens who decided they had the power to decide what was a problem. Second, they decided they had the power to decide how to solve the problem. Third, they often decided that they would themselves become the key actors in implementing the solution* (MCKNIGHT, 1996, p. 25-26).

⁴⁰ Tradução da autora. Texto original: *These three types of association represent the community from which most labeled people are excluded, and into which they need to be incorporated if they are to become active citizens at the associational center of a democratic society* (MCKNIGHT, 1996, p. 27).

⁴¹ Tradução da autora. Texto original: *Some of the great fun in creating an educating neighborhood lies in the process of discovering all of the assets available [...] young people also have educational assets to share* (FILAPEK, MCKNIGHT, 2018, p. 4).

atividades coletivas, bem como aspectos relacionados a elas – problemas, desafios, paixões – em que as interações entre seus integrantes são a base de todo desenvolvimento da comunidade. As pessoas que fazem parte das comunidades de prática tornam-se disponíveis umas para com as outras, à medida em que constroem conhecimentos e uma identidade comum, compartilhando valores, crenças e comportamentos (CULVER; TRUDEL; WERTHNER, 2009).

Esses autores tentaram elucidar o conceito de comunidade de prática no esporte, e perceberam que essas comunidades são raras, já que a natureza competitiva do esporte desfavorece o compartilhar de conhecimento entre os membros. Um facilitador ou coordenador passa a ser, na opinião dos autores, tão ou mais importante em uma comunidade de prática de treinadores esportivos, por exemplo, do que em outros contextos, não apenas nas etapas iniciais, mas para a manutenção das mudanças ocasionais, comuns à prática.

Balish e Côté (2014), no mesmo caminho, apontam que, apesar de pouco exploradas, existem ideias sobre a capacidade de mecanismos comunitários favorecerem o desenvolvimento e envolvimento de pessoas com esporte. Para esses autores, quando se constrói uma identidade coletiva em um grupo de pessoas, aumenta-se a disposição para o compartilhamento, a cooperação e a empatia entre seus membros. Entretanto, a condição que têm as comunidades de fazerem surgir essa identidade coletiva pode variar. Em suas investigações, esse autores relacionam o tamanho das comunidades, no caso, as menores, com um ambiente mais propenso para cultivar a concepção de coletividade, onde as pessoas tendem a identificar-se com os atletas dos times locais, mais do que em comunidades maiores. Os membros desses grupos passam a usufruir de uma identidade coletiva compartilhada que configura uma interdependência maior que a autonomia, sendo, muitas vezes, melhor se identificar com o coletivo que isoladamente.

Esses pesquisadores realizaram um estudo de caso sobre aspectos que influenciam a prática esportiva, em uma comunidade conhecida por ter uma consistência na formação de equipes e atletas, em duas ou mais modalidades esportivas diferentes, o que, para ambos, é um indicador de influência da comunidade; se fosse somente em uma modalidade, o resultado poderia estar relacionado a processos individuais (BALISH; CÔTÉ, 2014). Os resultados indicaram que os jovens se envolvem em atividades esportivas nas áreas públicas enquanto práticas regulares e com pessoas de idades variadas e no ginásio local, espaços totalmente acessíveis a todos. Constataram, ainda, que existem aspectos comunitários que influenciam a prática esportiva, como elementos naturais do ambiente ou construídos, fatores socioculturais,

o que inclui a atuação de um treinador, a existência de ídolos que se tornam modelos para a comunidade, motivo de orgulho ao evocarem sentimentos comuns ou familiares, e, ao mesmo tempo, uma rivalidade entre comunidades.

Para a manutenção de uma comunidade, por exemplo, é fundamental que haja uma conexão entre a escola e seu entorno. Nesses locais, as equipes de basquete ou futebol de uma escola de educação infantil permanecerão jogando junto até o término do Ensino Médio, o que significa entre oito e dez anos de convivência, compartilhamento e construção de saberes de maneira coletiva (BALISH; CÔTÉ, 2014). Os professores, chamados de treinadores nesse estudo, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da comunidade, uma vez que utilizam seus conhecimentos profissionais para melhorar a competência esportiva e as relações entre os praticantes e com o ambiente. Essas relações acontecem mediante as possibilidades de integrar as estruturas políticas, educacionais e esportivas vigentes na cidade.

Outros elementos como eventos comunitários, celebrações e encontros temáticos, favorecem a construção de uma identidade coletiva local, resultando em um senso de orgulho dos envolvidos em relação à sua comunidade; por exemplo, torcer pelo time do bairro. De forma semelhante, quando existe essa identidade coletiva em um grupo, e os integrantes percebem um outro grupo externo como oponente, haverá um desencadeamento da cooperação entre os membros do grupo interno e de rivalidade em relação aos membros do grupo externo. Para esses autores, não é possível compreender o desenvolvimento de atletas de maneira individualizada, mas necessário integrar sistemas mais amplos, em que os processos psicológicos, por exemplo, devam ser incluídos nos contextos físico e social.

No ambiente escolar, Culver, Kraft e Movall (2019) investigaram a criação de uma comunidade de prática com professores em uma escola, para melhorar o acesso à tecnologia e seus recursos, e perceberam, como resultado, a geração de uma rede de relacionamentos sociais, somada à cooperação que passou a existir entre os professores. Essa rede possibilitou a troca de conhecimentos e a cogeração de outros saberes, de forma colaborativa.

Em um outro estudo, Culver, Trudel e Werthner (2009) pesquisaram possibilidades de superação de modelos tradicionais de programas esportivos, sob a ótica dos treinadores, com foco nas aprendizagens desses profissionais a partir de suas interações sociais. Um estudo de caso realizado, o qual incluiu o desenvolvimento de uma comunidade de prática de treinadores de baseball de adolescentes, revelou para esses pesquisadores a necessidade de desconstruir e reconstruir conceitos junto à comunidade, aos jogadores, às famílias e aos próprios treinadores, uma vez que, no contexto competitivo, a busca pela vitória é o esperado.

O processo demandou o convencimento de treinadores a compartilhar seus conhecimentos com outros, e explicações às famílias sobre a proposta e a filosofia que embasou o trabalho, em que o desenvolvimento dos jogadores era sempre mais importante que a competitividade e a vitória.

Durante a presença do coordenador, foi possível manter a proposta voltada para a formação dos adolescentes, porém, após a saída da figura de liderança, o foco voltou a ser competitivo, no qual cada treinador seguiu sua filosofia individual de trabalho. Os autores concluíram que a manutenção da comunidade de prática depende de estar apoiada na presença de uma liderança e do suporte institucional, para que os objetivos do grupo sejam mais desejáveis que os individuais (CULVER; TRUDEL; WERTHNER, 2009).

Outro achado desse estudo indica que os membros que compõem uma comunidade devem interagir de modo contínuo na construção dos conhecimentos, em que aprendem trocando significados e aprendizagens, enquanto se desenvolvem nas suas competências. A cultura esportiva vigente não favorece a existência de comunidades de prática fora de clubes ou equipes, dada a competitividade relacionada ao contexto do esporte.

Noções de comunidade, semelhantes às tratadas pelos autores citados anteriormente, são organizadas por Trilla (2005), como a de cidade educadora, que relaciona conceitos de educação e cidade, dispondo três dimensões para a compreensão dessas ideias, de forma a validar a quantidade e variedade de recursos educativos existentes nos municípios. Seria a própria cidade como agente de educação e como conteúdo, objeto ou propósito educacional, voltada à consciência de pertencimento e participação crítica. Para esse autor, é importante pensar a escola como instituição educacional inserida no espaço da cidade educadora, e como o mais importante agente de educação organizado pedagógica e culturalmente, até os dias de hoje, porém, não o único.

Colocar em prática as ideias referentes à cidade educadora requer, primeiramente, um forte compromisso do município quanto ao desenvolvimento da cidadania, para, em seguida, inter-relacionar as diversas áreas que regem uma cidade em um projeto unificado; por exemplo, a cultura, a assistência social, o trabalho, o meio ambiente e, por fim, de fundamental importância, a participação da sociedade civil, somada ao compromisso dos professores, na condição de agentes educativos (TRILLA, 2005).

Um estudo identificado no levantamento prévio, mostrou aspectos sobre a percepção da vida comunitária, quando investigou os sentimentos de professores de uma escola situada na periferia de Lages (SC), e confirmou a existência do estereótipo que adolescentes recebem

de serem pessoas usuárias de drogas, irresponsáveis quando pais, como se a comunidade fosse constituída somente por pessoas com essas características, exatamente das quais se deseja manter distância (SILVA, 2015). Esse autor discorre sobre o afastamento geográfico que a vida na periferia impõe, assim como a exclusão da vida social.

O estudo traz para o espaço urbano da periferia o entendimento de um ambiente fértil à imposição cultural, devido ao distanciamento que existe entre a escola e a população local, relacionado ao fato de que, frequentemente, os profissionais que trabalham nesses locais são oriundos de outros bairros e carregam, junto à sua prática, “[...] expectativas quanto ao desempenho e até mesmo quanto à desenvoltura estudantil, balizadas por seus ideais de estudante [...] podendo gerar relações conflituosas.” (SILVA, 2015, p. 35). Para os jovens, o lugar periférico onde vivem afeta de maneira direta suas vidas, já que é carregado de afetividade e simbolismo em suas relações, e não representa somente ausência de recursos ou presença de violência, problemas que também existem. Como resultado dessa pesquisa, o autor indica que o desinvestimento pedagógico no aluno ou, como ele chama, miopia educacional, seria desencadeado por fatores como indisciplina, tensões com as famílias e aprovação sem merecimento, o que acarretaria fracasso escolar, por exemplo.

Há uma complementaridade em ambos olhares antagônicos sobre a comunidade, em que, de um lado, veem-se faltas, carências, estigmas e preconceitos, e, de outro, sujeitos diversos em seu habitat, com tantas potencialidades quanto incapacidades comuns a todos, em íntima relação de ordem e desordem (MORIN, 2015). A educação investigada por meio dos adolescente reconhece a complexidade existente no contexto comunitário.

3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL, NÃO FORMAL, INFORMAL, AFINAL, DO QUE SE TRATA?

Gohn (2017) nomeia a educação referida de não formal, identificando-a como uma extensão educativa para os cidadãos, quaisquer que sejam, e que envolve a participação em projetos e programas sociais oferecidos pela sociedade civil, em parceria ou não com o setor público. De modo geral,

[...] a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal [...] aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização [...] (amigos, escola, religião, clube etc.). A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados [...] a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o

aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. (GOHN, 2010, p. 16).

Essa autora acrescenta que, se existe intenção no desenvolvimento de interações entre pessoas e seus grupos, há uma caracterização da educação não formal, o que pode acontecer em quaisquer territórios contidos no dia a dia desses indivíduos e que difere da educação informal, que “[...] tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, [...] dados pelos seus pertencimentos culturais.” (GOHN, 2010, p. 17).

A educação não formal jamais substituirá a educação escolar, quando muito, poderá complementá-la por meio da formação voltada à cidadania, com atuação no território, favorecendo a conexão entre escola e seu entorno, inseridos ambos em uma comunidade educativa. Trata-se de uma série de “práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”, que admite o caráter pedagógico, sociopolítico e cultural da prática, e contribui para as inter-relações dos indivíduos entre si e na sociedade em que vivem (GOHN, 2010, p. 33).

Gadotti (2012, p. 2) indica que cada educação sugerida, formal, informal, escolar, deve caminhar para o mesmo propósito emancipador, em seus campos específicos de atuação, e sugere que é preciso “[...] garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele.”. De acordo com cada contexto educacional de atuação, ora mais próximo ao Estado, ora com aspectos menos formais, a educação configura-se numa trama de diversidade de grande valor e caracteriza as educações popular, social e comunitária. Essas educações as quais se refere esse autor trazem a diversidade como espinha dorsal, o que demanda seu reconhecimento e compreensão de modo integrado ao mundo, comprometidas ética e politicamente “[...] com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.” (GADOTTI, 2012, p. 2).

Independentemente de quais termos serão usados ou bases conceituais para se designar a educação de que se trata aqui, reconhece-se que ela foi construída pelos educadores sociais que sempre trabalharam em prol da população excluída e marginalizada, e que “É na prática social que superamos nossas divergências teóricas.” (GADOTTI, 2012, p. 3-4).

Esse autor sugere que é possível verificar um caráter formal na educação social, por exemplo, por existirem práticas sistematizadas, rigorosas e reconhecidas cientificamente,

além de adequações legais e certificações necessárias para sua existência, o que não é motivo para desmerecer nem uma nem outra educação. O que se pretende é o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo, que relacione tanto saberes escolares quanto experiências de vida, em estreita comunhão com uma aprendizagem política desses indivíduos como cidadãos de direito, logo

Essas educações são tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais. Essas educações não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade. (GADOTTI, 2012, p. 9).

Souza Neto (2010, p. 36) percorre um caminho semelhante acerca da educação social, dispondo que as denominações destinadas à educação como não formal, informal ou formal não se opõem entre si, mas se complementam na busca de um “[...] sujeito ético e da emancipação da humanidade.”. Para ele, as aprendizagens devem propiciar aos educandos condições para a construção de um propósito de vida, inseridos na história, ao integrar ambos contextos da educação, escolar e social. A abrangência de atuação no campo da educação social cresceu visivelmente e ampliou as possibilidades de seu exercício, nos diversos contextos e temas sociais, ultrapassando a categorização em formal e não formal, “[...] não oficial, uma vez que possui base jurídica.” (SOUZA NETO, 2010, p. 39).

Esta investigação converge para o que esse autor compreende e discorre sobre a educação social, como a que “[...] ocorre em contextos sociais diferenciados e está estreitamente vinculada à realidade de exclusão, marginalização e conflito social, desvio e abandono.” (*ibid.*, p. 32). Trata-se de uma educação que discorda de práticas excludentes e pragmáticas da escola que não reconhece os processos de desenvolvimento humano e socialização que acontecem no decorrer de toda a existência das pessoas, não somente em momentos únicos e específicos. A educação que acontece fora da escola almeja a formação integral do indivíduo, juntamente com a família e a escola, desenvolvendo-se por toda a vida, em que o desafio é “[...] preparar para viver e conviver, articular a liberdade do sujeito, diante das diferenças culturais, o que supera, e muito, uma formação cognitiva.” (SOUZA NETO, 2010, p. 33).

O que se propõe é a constatação de que existe construção de saberes fora da escola, e que não há motivos para a rejeição de nenhuma das formas de educação, dentro ou fora do ambiente escolar, nem que se considere uma ou outra mais importante, uma vez que se reconhece a complementaridade existente em ambos processos educacionais. Para Souza Neto (2010, p. 36), “A educação escolar é essencial para a aquisição do conhecimento e a educação

social estimula o sujeito a aplicar os conhecimentos e a transformar a vida”. Transformar os espaços sociais, as organizações e a própria sociedade em território educador caracteriza a educação que esse autor propõe, reconhecendo-se o caráter revolucionário, intencional e político desse projeto educacional. Essa educação social humaniza as relações, contribui para que os sujeitos compreendam a história da qual fazem parte, reconhece que a ética acompanha todo o seu fazer na transformação de sua realidade, além do conhecimento mecanicista, e que inclui a consciência das contradições existentes no mundo.

A dimensão política, indissociável da educação social, fornece a base fundante para uma vida ética e democrática, mais apta a conseguir respostas aos desafios e necessidades das pessoas, menos ligada aos processos burocráticos e formais (SOUZA NETO, 2010).

Não é possível afirmar, contudo, que a educação nas ONGs, simplesmente por existir em lacunas deixadas pelo Estado, contenha o caráter libertador, como sugerem os autores citados. Se nesse processo não houver reflexão sobre a condição ontológica do indivíduo, a educação proposta torna-se, também, alienante e reducionista, assim como em contextos escolares, e passa a entender o ser social como um produto, um objeto, como afirma Souza Neto (2010). Sob nenhum aspecto, a educação social refere-se a um ser passivo, um indivíduo que simplesmente recebe informações e instruções, mas a um sujeito e a sua subjetividade, sua afinidade com a convivência, o diálogo e seu protagonismo, em que a pessoa encontra-se no centro do processo.

Gohn (2017, p. 12-13) destaca que o protagonismo,

[...] para nós, é uma categoria fundamental, que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade. A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e aos grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social [...] Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não.

A palavra protagonismo tem origem grega e referia-se ao mais importante lutador em uma competição, mas passou, posteriormente, a ser utilizada no contexto teatral, indicando o ator ou atores principais, assim como na literatura (GOHN, 2005). A autora resgata a apropriação da palavra pela área das ciências humanas, e inclui o termo ator para designar agentes e ações presentes nos movimentos sociais, assim como organizações da sociedade civil e política assumiram, atualmente, o protagonismo como uma inovadora condição da população. É necessária a identificação dos protagonistas, a fim de se perceber o processo de

desenvolvimento de si mesmos em sujeitos políticos, bem como seus ideais de sociedade, que incluem “[...] discursos e práticas, que redes criam e se articulam, quais suas relações com conjuntos sociopolíticos maiores etc.” (GOHN, 2005, p. 10).

Ao refazer a sua realidade, o sujeito compreende sua história, age de modo digno e humanizador, enaltece os valores universais, transforma sua realidade social, processo esse conquistado por meio do “[...] enfrentamento de uma sucessão de paradoxos e contradições, que permite a elaboração de uma ética que ultrapassa o sentido técnico e metodológico.” (SOUZA NETO, 2010, p. 38). O educador social, por exemplo, atua politicamente com os educandos e com os espaços onde estão inseridos, e recorre a reflexões críticas sobre normas, regras e valores comprometidos com a reconstrução de significados na vida das pessoas em situação de vulnerabilidade, e com a condição de enfrentar o sofrimento e tensões presentes no cotidiano desses indivíduos.

Esse é o verdadeiro sentido da educação social, marcada pela utópica busca da eliminação de quaisquer formas de exploração humana, que inclui a diversidade na convivência, consciente de que “[...] a sociedade globalizada é um cenário de possibilidades e impossibilidades que garantem a vida tanto quanto propiciam a morte. É essa a sua contradição.” (SOUZA NETO, 2010, p. 38). Não há como escapar às divergências ideológicas, embates políticos, religiosos, situações de injustiça, frustração e marginalização, no contexto de práxis da educação social. Isso implica constantes imersões na realidade a qual se refere, e propõe intervenções pedagógicas que intermediam processos entre as pessoas e seus grupos de convivência, ampliando possibilidades de melhoria do bem-estar pessoal e social.

Morin (2000), ao tratar sobre a educação que se deseja, sugere condições semelhantes às propostas pela educação social discutida aqui, ao afirmar que saberes isolados de seu contexto perdem ou não têm sentido. Nesse caminho, ele nomeia de pertinente o conhecimento que reconhece a multidimensionalidade histórica, cultural, econômica, religiosa, sociológica, ideias que serão apresentadas no capítulo a seguir.

4 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA COMPLEXIDADE

A origem do pensamento complexo reconhece que a vida e a humanidade interagem mutuamente, de modo a fazer parte uma da outra; assim como o mundo físico, o cosmo existe no humano, que, por sua vez, se faz no universo (MORIN, 2014). Para esse autor, a ordem existente na natureza, com seus códigos, repetições e ciclos invariáveis coabitam o cosmo da mesma forma que a desordem, a confusão, a destruição, mediante uma organização complexa, em que uma depende da outra, mesmo, aparentemente, antagônicas, num sistema que age, interage e retroage simultaneamente, processo que o autor denomina de eco-organização, em que não há simplesmente a existência dos contrários, mas a interdependência necessária para a existência (MORIN, 2005b).

Assim é, também, a ciência, “[...] igualmente complexa porque é inseparável de seu contexto histórico e social [...] sua realidade é multidimensional.” (*id.*, 2005a, p. 8-9). Busca-se um conhecimento que respeite as exigências da investigação e verificação, características do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, as demandas de reflexão propostas ao conhecimento filosófico (MORIN, 2015). Objetivamente,

[...] o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza. Traz com ele um universo de teorias, de ideias, de paradigmas, o que nos remete, por um lado, às condições bioantropológicas do conhecimento (porque não há espírito sem cérebro) e, por outro lado, ao enraizamento cultural, social, histórico das teorias. As teorias científicas surgem dos espíritos humanos no seio de uma cultura *hic et nunc*. (MORIN, 2005a, p. 25).

O pensamento complexo considera, em qualquer situação, a existência do erro e da ilusão na construção do conhecimento, pois “Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.” (MORIN, 2000, p. 20).

A ciência progrediu por ser complexa e,

[...] ao nível de sua própria sociologia, há uma luta, um antagonismo complementar entre seu princípio de rivalidade, de conflito de ideias ou teorias e seu princípio de unanimidade, de aceitação da regra de verificação e argumentação. A ciência se baseia, ao mesmo tempo, no consenso e no conflito. [...] há uma complementaridade conflitual entre a verificação e a imaginação. [...] a complexidade científica é a presença do não científico no científico, o que não anula o científico; ao contrário, lhe permite exprimir-se. (MORIN, 2015, p. 105-106).

Reconhecer a incompletude e a incerteza também faz parte dessa forma de pensar, já que evita a visão unidimensional, abstrata, que mutila o conhecimento e desfigura o real, diferente de como aprendemos, por exemplo, na escola, a raciocinar por meio de disciplinas

separadas, saberes de diversas áreas, isoladas umas das outras (MORIN, 2015). Mas, em reflexões sobre a complexidade, esse autor destaca que

[...] se olhamos melhor vemos que a química, num nível experimental, está no campo da microfísica. E sabemos que a história sempre ocorre em um território, numa geografia. E também sabemos que a geografia é toda uma história cósmica através da paisagem, através das montanhas e planícies... Fica bem distinguir estas matérias, mas não é necessário estabelecer separações absolutas. [...] separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização [...]. (*id.*, 1996, p. 275).

O pensar complexo relaciona-se, originalmente, com verificações das ciências físicas, mais especificamente da microfísica que reconhece “[...] um sistema sumamente complexo constituído por partículas [...] dotadas de estranha qualidade de poder ser tanto onda quanto corpúsculo, sem ser nem um nem outro.” (MORIN, 1996, p. 277). A complexidade da relação ordem-desordem-organização aparece, em algumas situações, ao se constatar a desordem de certos fenômenos, necessários em ocasiões específicas, e que contribuem, assim, para o desenvolvimento da ordem (*id.*, 2015).

Para Morin (2016), a sociedade e seus progressos acontecem apesar de, com e por causa do erro, da desordem e da fantasia, o que sugere a existência de uma complexa condição contraditória.

A ordem biológica é uma ordem mais desenvolvida que a ordem física; é uma ordem que se desenvolveu com a vida. Ao mesmo tempo, o mundo da vida comporta e tolera muito mais desordens que o mundo da física [...] a desordem e a ordem ampliam-se no seio de uma organização que se complexifica. (MORIN, 2015, p. 63).

Paralelamente, o problema da complexidade ainda é colocado à margem do pensamento científico, epistemológico e filosófico, e apareceu, inicialmente, também de modo periférico, na cibernética e na teoria dos sistemas, o que suscitou, em consequência, muitos mal-entendidos, como considerar a complexidade uma resposta, ao invés de entendê-la como um desafio ou motivação a pensar (MORIN, 2005a). Outro equívoco apontado por esse autor consiste em se tomar a complexidade por completude, como se pensar complexamente respondesse por aquilo que o pensamento disjuntor e mutilante não faz, como se a incompletude fosse sinônimo de mutilação. Pensar complexo é considerar que somos, ao mesmo tempo, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e espirituais, e que a complexidade se

incumbe de articular todos esses aspectos que são disjuntivos, por exemplo, pelo pensamento linear e abrir espaço para a incerteza e a incompletude, a ordem e a desordem.

A impossibilidade de eliminar a complexidade aparente dos fenômenos humanos foi durante muito tempo e, provavelmente, ainda pode ser considerada um problema nas ciências humanas e sociais (MORIN, 2005a). Hoje, percebem-se dificuldades para se explicar, de maneira simples, fenômenos das “[...] ciências biológicas e físicas: desde então, o que parecia ser resíduo não científico das ciências humanas, [...] fazem parte de uma problemática geral do conhecimento científico.” (*ibid.*, p. 177). O acaso e a desordem existem nos fenômenos do universo, de modo ativo na sua evolução, mas não se pode resolver a incerteza que essas noções trazem.

Da mesma forma que o conhecimento científico, ao longo de séculos, construiu saberes fabulosos e possibilitou uma precisão máxima em todos os âmbitos da ação, sendo, portanto, elucidativo, enriquecedor e triunfante, ele produziu, por outro lado, sérios problemas, ao consumir a noção de ciência como boa e má, que traz benefícios e prejuízos, simultaneamente, o que demonstra uma complexidade intrínseca presente no âmago desse conhecimento (MORIN, 2005a). O crescimento da ciência diminuiu, proporcionalmente, a consciência e “[...] o progresso científico produz potencialidades tanto subjogadoras ou mortais quanto benéficas”, exemplificados pela energia atômica que, “[...] mesmo pacífica, comporta perigos não só biológicos, mas, também e sobretudo, sociais e políticos”, ensejando que as descobertas científicas, técnicas e sociológicas estejam “[...] cada vez mais em inter-retroações estreitas e múltiplas.” (*ibid.*, p. 18-19). O princípio da redução é insuficiente, como o próprio nome diz, retira do seu contexto o objeto de investigação e, desse modo, “A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.” (*id.*, 2000, p. 43). Chamada de inteligência cega, por esse autor, essa forma de ver o problema compartimentado, desconecta o que está ligado, desconsidera as multidimensões existentes no que se pretende entender, como se fosse possível uma abordagem unidimensional.

Há uma correspondência com o que o autor denomina de conhecimento pertinente, que evidencia o contexto, a relação entre o todo e as partes, as diversas dimensões do ser humano e da sociedade, e o complexo, como

[...] elementos diferentes [...] inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000, p. 38).

Conseqüentemente, haverá o reconhecimento dos grandes desafios contidos nessa organização e inter-relação dos saberes, por exemplo, o que Morin (2008, p. 13) chama de hiperespecialização, aquela que “[...] se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte”. Referindo-se a Pascal, Morin (2005a, p. 30) concorda que “[...] é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.”. Mais ainda, para ele deve-se

[...] abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um dos seus níveis, os fenômenos físicos, biológicos e humanos [...] as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis. (MORIN, 2005a, p. 30).

A separação das culturas das humanidades e científica, em que a primeira é genérica, reflexiva e estimula a associação dos conhecimentos, e a segunda, bem específica quanto à disjunção das áreas dos saberes, resultou em graves problemas para ambas (*id.*, 2008). Unir as duas culturas responderia aos desafios identificados, o que demandaria uma capacidade de organização de conhecimentos, e ocasionaria uma mudança de paradigmas, bem como uma reforma no modo de pensar. Uma tomada de consciência “[...] da determinação etnosociocêntrica que hipoteca toda a concepção de sociedade, cultura, homem.”, atesta que “[...] o seu ponto de vista é, necessariamente, parcial e relativo.” (*id.*, 2005a, p. 29), e resgata o sujeito que observa como parte da observação e do conhecimento.

Para Morin (2005a, p. 285), “[...] ser sujeito é dispor, mediante o *computo*,⁴² da qualidade de auto-referência; é dispor-se no centro do seu universo (egocentrismo) [...] o indivíduo-sujeito é único, mesmo quando é exatamente igual a seu congênere [...]”, e envolve a relação com o outro, que já está presente no seu interior, configurando-se em uma conexão consigo próprio (*id.*, 2012). A subjetividade possibilita a objetividade, o sujeito reconhece a si mesmo e ao outro como objeto, “[...] sem deixar de ser sujeito (Eu) que lhe permite assumir, ao mesmo tempo, seu ser subjetivo e objetivo, tratar objetivamente o seu problema subjetivo [...]” (MORIN, 2012, p. 80). Se não há o reconhecimento da subjetividade no outro, a ponto de considerá-lo somente como objeto, nega-se, desse modo, a sua condição humana, restando os extremos, amá-lo ou odiá-lo.

⁴² [...] todo ser vivo, celular ou policelular, é um ser *computante*, isto é, que trata informacionalmente seus próprios dados internos e os dados-acontecimentos externos, esse ser que computa para si computa *de fato na primeira pessoa* [...] a ideia [...] de *computo*, que caracteriza a individualidade viva. (MORIN, 2005a, p. 285).

Indissociável do fenômeno a ser investigado, a subjetividade liga-se ao objeto e “[...] aparecem assim como as duas emergências⁴³ últimas inseparáveis da relação sistema auto-organizador/ecossistema.” (MORIN, 2015, p. 39). A concepção aberta dessa relação sujeito-objeto considera que

[...] o objeto deve ser concebido em seu ecossistema e mais amplamente num mundo aberto (que o conhecimento não pode preencher) e num metassistema, uma teoria a elaborar em que sujeito e objeto poderiam integrar-se um ao outro [...] a noção de sujeito só toma sentido num ecossistema (natural, social, familiar etc.) e deve ser integrada num metassistema. (MORIN, 2015, p. 47).

O princípio de simplificação já não é mais suficiente para se explicar a realidade, logo, demanda-se um princípio de complexidade que, mesmo oriundo da distinção e análise, religa o que está separado e reestabelece a comunicação existente entre o sujeito que observa e o objeto observado (MORIN, 2005a).

O erro e a ilusão são incluídos na construção do saber, no pensamento complexo, uma vez que

O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000, p. 20).

Elimina-se o sujeito para que não se corram riscos, ao se pensar o conhecimento de modo determinista, considerando-o somente nas ciências humanas, mas de modo isolado, separado de suas inter-relações inseparáveis com o ambiente e o objeto (MORIN, 2008). Diferentemente de resgatar essa noção por uma abordagem existencial, como fizeram alguns autores citados por Morin (2008), como Foucault e Barthes, o pensamento complexo traz de volta o sujeito biológico, cultural e social, e duas ideias indissociáveis desse conceito, a autonomia e o indivíduo.

⁴³ Emergências, para Morin (2005b), são características novas que surgem quando elementos isolados se juntam em um sistema, um todo, gerando outros elementos e combinações que não existiam anteriormente quando eram somente parte. Mas as emergências não aparecem somente no todo (macroemergências), elas influenciam as partes (microemergências) a desenvolverem novos aspectos que só seriam possíveis a partir das relações do todo. “Na sociedade humana, com a constituição da cultura, os indivíduos desenvolvem suas aptidões à linguagem, ao artesanato, à arte, quer dizer que as suas qualidades individuais mais ricas emergem no seio do sistema social.” (MORIN, 2005b, p. 138).

Não existe um sujeito autônomo absoluto, já que este depende de condições e aspectos de seu meio ambiente para gozar dessa autonomia; logo, só é possível uma condição autônoma relativa e relacional (MORIN, 2008). Da mesma forma, não é possível compreender o sujeito sem antes conceituar o indivíduo, a espécie, e o modo como essas duas ideias não se negam mutuamente, mas se complementam. A compreensão biológica do indivíduo abrange sua condição física que o coloca num contexto único, isolado da espécie humana, e esta, por sua vez, se for entendida somente na condição de todo, desconsidera o indivíduo. Assim, de acordo com o autor, conforme se olha um, o outro desaparece.

Na perspectiva do pensamento complexo, ambas ideias são indissociáveis, assim como há essa mesma relação ao se pensar o indivíduo e a sociedade da qual faz parte, sendo ele produto dessa sociedade a qual ele mesmo produz, o que caracteriza a trindade humana indivíduo/sociedade/espécie.

O sujeito só existe alicerçado em um indivíduo, que ganha sentido quando inclui a noção de sujeito, segundo Morin (2012). A condição de sujeito inclui e exclui ao mesmo tempo, e reconhece que só existe um único Eu para cada indivíduo; logo ninguém pode referir-se a esse Eu no lugar do outro, mas que esse mesmo Eu está presente no nós, nos grupos sociais, na espécie humana (MORIN, 2008, 2012). Desse modo,

[...] há na situação do sujeito uma possibilidade egoísta que vai até o sacrifício de tudo para si, e uma possibilidade altruísta que vai até o sacrifício de si. A primeira pode levar ao antagonismo em relação ao semelhante e, no limite, ao assassinato de Caim. A segunda pode suscitar uma fraternidade que incita a dar a própria vida por um amigo, um irmão... A qualidade do sujeito carrega a morte do outro e o amor do outro [...] tudo se passa como se houvesse em nossa subjetividade um quase duplo programa; um comandando o “para si”; outro comandando o “para nós” ou “para os outros.” (MORIN, 2012, p. 76, aspas no original).

O outro é, ao mesmo tempo, parecido e diferente, estranho e conhecido, ambos envolvidos numa relação de ambivalência, em que existe tanto simpatia diante do desconhecido, quanto medo, uma vez que “[...] o outro já se encontra no âmago do sujeito.” (MORIN, 2012, p. 77). É com base na subjetividade que a objetividade existe: “Ideia inacreditável para quem subjetivamente nega toda existência ao sujeito.” (*ibid.*, p. 80). Deve existir o reconhecimento de si e do outro, como sujeito e objeto, sem se deixar levar por uma ou outra condição, que ocasione a desumanização do outro, quando visto somente como objeto, ou à paixão cega, se a subjetividade for soberana e exclusiva.

A separação entre sujeito e objeto, razão e emoção, biológico e cultural, herdada do paradigma cartesiano, pode tanto revelar alguns aspectos quanto ignorar outros, ao observar,

realizar experimentos, manipular e, no outro extremo, levantar questionamentos existenciais, de conscientização ou comunicação (MORIN, 2000). Esta fragmentação de entendimento do mundo não consegue dar conta de realidades e problemas que, gradativamente, se tornam mais complexos e multidimensionais, o que demanda um pensamento que religue os saberes, antes isolados uns dos outros e do sujeito que os observa, complexo, por ser tecido junto (MORIN, 2008).

Alguns conceitos organizados por esse autor, como os princípios operadores do pensamento complexo, os complexos imaginários e a compreensão complexa contribuem para uma compreensão dos saberes de modo interligado e favorecem o que ele chama de reforma do pensamento ou mudança paradigmática (MORIN, 2008, 2017a).

4.1 PRINCÍPIOS OPERADORES DO PENSAMENTO COMPLEXO

Dialógico

Duas lógicas é o que significa o termo utilizado por Morin (2005a) para caracterizar que dois fenômenos, aparentemente antagônicos em sua unidade, são necessários um ao outro, numa relação dialógica, como o homem que ” [...] é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural [...]” (MORIN, 2008, p. 76). As dimensões individuais, sociais, biológica, psicológica, histórica, cultural coexistem simultaneamente, cada uma com suas características específicas, mas inter-relacionadas umas com as outras, numa multidimensão antagonicamente complementar.

Ordem e desordem colaboram uma com a outra, produzindo organização e complexidade, mesmo contrárias, a princípio, o que permite a existência dual no âmago da condição unitária (MORIN, 2015). Desde a concepção do ser humano essa complementaridade está presente, pois

[...] há duas lógicas: uma, a de uma proteína instável, que vive em contato com o meio, que permite a existência fenomênica, e outra que assegura a reprodução. Esses dois princípios não são simplesmente justapostos, eles são necessários um ao outro. O processo sexual produz indivíduos, os quais produzem o processo sexual. Os dois princípios, o da reprodução transindividual e o da existência individual *hic et nunc*, são complementares, mas também antagônicos. (MORIN, 2015, p. 73).

Tudo que existe originou-se de encontros aleatórios e deve-se considerar a desordem e a incerteza, o que não implica se deixar submergir por elas, mas olhá-las de frente (*id.*, 1996).

Para Morin (2008, p. 56), essa mudança na compreensão do cosmo teve seu início na termodinâmica de Boltzmann, desencadeada pela evidenciação dos *quanta* e, mais adiante, pela “[...] desintegração do Universo de Laplace [...]”, que revolucionou a ordem determinista do mundo para pôr em seu lugar “[...] uma relação de diálogo (ao mesmo tempo complementar e antagônica) entre ordem e desordem.”.

Esse princípio sugere que ambas concepções, reciprocamente excludentes, existem interligadas em um mesmo fenômeno, sendo que “[...] a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização via inúmeras interretroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano”, e compõem a complexidade da mesma realidade (MORIN, 2008, p. 96). Não se trata de uma ordem prevista em leis ou desordens e acasos que regem o mundo, mas

[...] um grande jogo entre ordem/desordem/interações/organização. As organizações nascem de encontros aleatórios e obedecem a um certo número de princípios, determinando a ligação dos elementos desses encontros num todo. Esse é o jogo do mundo. Realiza-se conforme um anel em que cada termo está em complementaridade e em antagonismo com os outros [...]. (id., 2012, p. 27).

Ao discorrer sobre o paradoxo do feminino/masculino, por exemplo, Morin (2012, p. 83-84) enfatiza que “[...] o masculino está no feminino e vice-versa, genética, anatômica, fisiológica e culturalmente [...] cada sexo comporta o outro de maneira recessiva [...]”, o que demonstra, de maneira análoga que “a complexidade da relação [...] está na dialógica complementaridade/antagonismo, na unidade dessa dualidade e na dualidade dessa unidade, na profundidade e na falta de profundidade da diferença.”. Da mesma forma, para esse autor, a sociedade tem uma contradição complementar quanto à ética e a política, ilustrada nos princípios sociais propostos pela nação francesa de Liberdade-Igualdade-Fraternidade, que, se forem olhados isoladamente, implicam a destruição do outro; quanto mais livre, mais diferente, menos igual, restando à fraternidade o papel contributivo para que os outros dois aconteçam (2017a). Se a ética desaparecer na política, a desfaçatez e a arrogância reinarão na vida comum, ao passo que, se a política submeter-se exclusivamente à ética, possíveis acordos não ocorrerão, o que sugere, desta forma, uma compreensão dialógica da contradição existente na relação entre ambas.

Farel (2008, p. 156) reconhece o princípio dialógico na arquitetura, área não abordada especificamente por Edgar Morin, mas que fascina, segundo esse autor, por ser, necessariamente, multidimensional, valendo-se de aspectos antagônicos e complementares, ao incluir

[...] a abordagem urbana, a história e a cultura da sociedade, a geografia, a paisagem, a sociologia e uma reflexão prospectiva sobre a evolução dos modos de vida, as artes plásticas, os diferentes avanços técnicos à disposição dos mestre-de-obras, a ecologia, o direito e a regulamentação etc.

Essa forma de pensar abrange a complexidade que ultrapassa a linearidade causa-efeito e admite cada aspecto de um fenômeno, suas relações entre si e com o ambiente no qual está inserido, numa relação recíproca, em que a parte influencia o todo que influencia a parte (MORIN, 2008). Tem-se, então, o segundo princípio operador do pensamento complexo.

Recursivo

Como o próprio nome indica, o princípio da recursividade proposto é um sistema que produz efeitos que são, ao mesmo tempo, produzidos e produtores do que os produz (MORIN, 2008), que vai além de um processo retroativo, visto que os produtos “[...] são necessários para a própria produção do processo. É uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 35). Da mesma forma que

[...] nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas esse sistema não pode se reproduzir se nós mesmos não nos tornarmos produtores com o acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” (MORIN, 2008, p. 95).

Essa relação do indivíduo com a sociedade aparece na trindade proposta por esse autor: indivíduo/sociedade/espécie, e que propicia um aparato mais amplo de conceitos e ideias sobre as três noções. Sob a ótica da recursividade:

Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também, a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcindo-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura. Os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas esse processo deve ele mesmo ser produzido pelos indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos. (MORIN, 2012, p. 52).

Há, também, uma relação dialógica entre as três noções da trindade, referindo-se ao que seja complementar e possa vir a ser antagônico, como uma sociedade repressora com seus indivíduos que buscam a emancipação social e satisfação sexual, mesmo que “[...] as finalidades reprodutoras [...]” da espécie dediquem-se à sua manutenção, logo, “Indivíduo, sociedade, espécie são, assim, antagônicos e complementares.” (MORIN, 2012, p. 52). Desse

modo, a irredutibilidade e dependência de cada componente da trindade constituem o alicerce da complexidade humana. Na qualidade de indivíduos, continuamos a produzir um processo reprodutivo que existe antes de nós mesmos e que perdurará, retroagindo tanto sobre os indivíduos quanto sobre a sociedade, de modo a romper com a linearidade e conceber uma ideia de um ciclo autoprodutor (MORIN, 2015).

No percurso do princípio da recursividade, Morin (2005c, p. 44) resgata os ciclos existentes na biosfera, “[...] do mar à terra via nuvens, da terra ao mar, via rios [...]”, chamado de ciclo hidráulico, que é tanto físico quanto biológico, ao se considerar a porcentagem de água existente nos seres vivos e como ela circula, permanentemente, ao longo da vida, e o ciclo de O² e CO², que inclui a necessidade de um para se produzir o outro. Há, entretanto, uma ligeira diferença da abordagem ecológica, que, por mais que tenha admitido a ideia nuclear de cadeia, não entrelaça os conceitos que a compõem, ao passo que o princípio recursivo sugere

[...] um grande Plurianel ou Anel uniplural constituído de grandes ciclos, cadeias, anéis formados por miríades de minianéis inter-retroativos. Por isso, *cada momento de um ciclo constitui, ao mesmo tempo, o momento de um ou vários outros*, no qual desempenha papéis diferentes, ou mesmo opostos. Mas todos se inserem num grande policircuito de degenerescência/regeneração, desorganização/reorganização, do qual são os coprodutores e os coproduzidos [...] O Plurianel é, portanto, um extraordinário *turnover* de nascimentos, vidas, mortes, destruindo-se e engendrando-se uns nos outros. Esse turbilhão é o próprio ser da eco-organização. (MORIN, 2005c, p. 45-46).

As sociedades também se organizam de modo recursivo ao longo da história do homem, quando resistem à barbárie dominadora, violenta e desumanizadora, lutam pela sobrevivência humana, de maneira conservadora e, ao mesmo tempo, de modo revolucionário, em busca do progresso, o que constitui um “[...] vínculo recursivo dialógico entre resistência, conservação e revolução.” (MORIN, 2003, p. 102). Até mesmo individualmente, a prática recursiva de autorreflexão permite avaliar as próprias avaliações, críticas e julgamentos, o que favorece o delineamento de um circuito inter-retro-ativo contestador das próprias ideias (*id.*, 2017a). Do ponto de vista ético, o princípio recursivo submete a consciência a um processo de aceitação de si em relação à própria agressividade e àquela dirigida ao outro, contexto originado pela condição inter-retroativa do conflito, que, segundo esse autor, poderia ser tratada por uma pedagogia que consideraria a compreensão, ligada à explicação, como uma compreensão.

Os princípios dialógico e recursivo não existem isoladamente, assim como o terceiro operador do pensamento complexo, que se liga aos outros dois (MORIN, 2015).

Hologramático

Da mesma forma que o princípio dialógico considera a complementaridade das diferenças, o princípio hologramático proposto no pensamento complexo reconhece essa “[...] unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade, [...] por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais e as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2008, p. 25).

Analogamente a um holograma físico, formado por diversos pontos de imagem, em que cada um deles traz consigo informações do objeto que representará, o princípio hologramático ultrapassa a noção reducionista, que enfatiza a parte e a ideia holística, que destaca somente o todo, para aceitar a totalidade existente em cada elemento, assim como as partes que compõem essa totalidade (MORIN, 2015). A sociedade, como um todo, invade a unidade humana desde o início da infância, por meio de costumes, regras, aprendizagens sociais e culturais, que incluem a linguagem, e estabelece uma inter-relação que tanto constitui o grupo social quanto a si mesmo, como parte.

Nessa visão, é impossível qualquer conhecimento isolado de um todo, o que resgata, novamente, a noção de que olhar o objeto de forma a excluir o sujeito que olha e sua condição de parte e todo, ao mesmo tempo, não dá conta da complexidade existente no fenômeno, e resulta na busca por um metaponto de vista, que integre o observador tanto na observação quanto na concepção do saber (MORIN, 2015).

Referindo-se a Montaigne, esse autor identifica similitudes com o princípio hologramático, afirmando que todas as pessoas trazem consigo a condição humana em sua totalidade, sem perder o caráter unitário e integrante da humanidade (MORIN, 2012). A complexidade do ser humano é, também dessa forma, revelada, visto que ele é,

[...] ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar - põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro. A partir daí, o conceito de

homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psicossociocultural; duas entradas que remetem uma à outra.” (MORIN, 2008, p. 40-41).

Esse princípio evidencia a complexidade das organizações ao perceber que o todo se faz com as partes, da mesma forma que está inserido nelas, por exemplo, ao se identificar toda a carga genética existente em cada célula do indivíduo e toda bagagem social também ,presente nele, por meio de sua cultura, leis, meios de comunicação (MORIN, 2008, 2015). Nesse sentido, “[...] o todo tem uma quantidade de propriedades e qualidades que não têm as partes quando estão separadas”, e ocupa um importante lugar a organização que une os elementos distintos, vinculados e engrenados (MORIN, 1996, p. 278). Para caracterizar essa condição, tem-se que

Uma bactéria possui qualidades, propriedades de autoreprodução, de movimento, de alimentação, de auto-reparação que de nenhum modo têm, isoladamente, as macromoléculas que a constituem. Podemos chamar de emergentes a essas qualidades que nascem no nível do todo [...] essas qualidades emergentes podem retroagir sobre as partes. O todo, portanto, é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos [...] porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam, que já não têm tal liberdade. Uma organização social impõe suas leis, tabus e proibições aos indivíduos, que não podem fazer tudo o que quiserem. Ou seja, o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das partes. (MORIN, 1996, p. 278).

No pensamento complexo proposto por Morin (2008, p. 77) há um diálogo, uma interação entre essas noções antagonistas e complementares, que inclui, ao mesmo tempo, partes e todo integrados, e gera uma consciência apta a lidar com as complexidades, com a compreensão da “[...] causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade [...]”, já que causas semelhantes podem produzir efeitos diferentes, do mesmo modo que os mesmos efeitos podem ser produzidos por causas diferentes.

Os conceitos apresentados a seguir compõem, juntamente com os princípios operadores, uma forma complexa de organizar o pensamento, chamados de complexos imaginários, oriundos e pertencentes tanto na imaginação, quanto completamente imersos na vida do sujeito (MORIN, 2003).

4.2 COMPLEXOS IMAGINÁRIOS E A SUBJETIVIDADE

Imaginar a vida somente mediante a concretude percebida no mundo externo ao indivíduo desconsideraria a grande parcela imaginária que sempre existiu na humanidade, segundo Morin (2012). Os espíritos, as lendas, os mitos, os sonhos sempre fizeram parte da

vida dos povos antepassados, interferindo diretamente na realidade e na cultura, e continuam existindo, ao misturar “[...] cacos de reminiscência, irrupções de lembranças perdidas, desejos não realizados, temores infantis [...]”, e possuir o ser humano, mesmo inconscientemente (MORIN, 2012, p. 131-132).

Existe uma conexão indissociável entre o mundo e nosso espírito, que faz com que seja impossível diferenciar a sensatez da loucura, a sapiência da demência, em que o pensamento simbólico aparece urdido ao pensamento racional (MORIN, 1996). Para esse autor, as forças que invadem a vida humana materializam-se em espíritos ou demônios, e podem coexistir interna ou externamente, corroborando conceitos psicanalíticos (*id.*, 2014). Na sua concepção, “[...] identificação e a projeção amorosas, nas quais o outro é identificado a mim e eu ao outro, são de natureza mágica e histérica [...]” (MORIN, 2014, p. 116), noções que, juntamente com a transferência, sugerem a tríade de processos imaginários, diferenciados e inter-relacionados: Projeção, Identificação e Transferência (P.I.T.). (*id.*, 2003).

Entende-se por projeção a “[...] transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior; estes se fixam quer em imagens, representações ou símbolos que parecem, então, existir objetivamente [...]” (MORIN, 2003, p. 89). Já a identificação toma o caminho inverso, e pode ser resultante da projeção, já que equivale ao processo de introjetar algo que está fora do sujeito e passa a ser percebido e sentido por ele como seu. A transferência aconteceria, reciprocamente, entre ambas situações de projeção e identificação no sentido oposto, e significa o que o próprio termo sugere, o ato de passar de um para outro.

Morin (2003, p. 90-91) afirma que a vida imaginária é determinada pelos complexos imaginários, uma vez que

Ela é projeção de desejos, medos, aspirações, necessidades. Estes criam imagens, as alienam ou se agarram quer a imagens de antemão exteriores, quer a objetos, quer de modo mais amplo, ao mundo. Esse mundo colorido, transformado ou duplicado pelos poderes projetivos é também experimentado subjetivamente. Ele permite processos de identificação. Ao mesmo tempo, ocorre uma grande quantidade de transferências internas no centro do próprio imaginário, do real para o imaginário e vice-versa. O complexo imaginário é um análogo (*analogon*) psíquico das relações de troca entre um ser vivo e seu meio.

É possível especificar alguns estados decorrentes desses complexos, de maneira não excludente entre si, mas contributiva para sua percepção e compreensão.

Estado da magia

Compreendido como “[...] um sistema imaginário, visão de mundo, forma de pensamento, modo de relação com o mundo [...]”, esse estado é tido como “[...] uma estrutura mental fundamental.” (MORIN, 2003, p. 91). Mágico, porque nele

[...] as transferências projetivas e introjetivas se traduzem por uma espécie de alienação mútua entre, de um lado, o sujeito e, de outro lado, seu meio ambiente, ou pelo menos certos elementos desse meio ambiente (...) quando nossos estados subjetivos se desprendem de nós, aderem fortemente ao mundo e parecem mesmo constituir sua realidade, quando o homem se julga reciprocamente formado ou possuído por aquilo que não é ele – totem, espírito, deus, clã para os antigos, partido, nação, Estado para os modernos – penetramos no universo da magia.” (MORIN, 2003, p. 91).

Há uma propensão a “[...] tornar antropomórfico o que não é humano e a tornar cosmológico o que é humano [...]” (MORIN, 2003, p. 91), como os animais sentirem como os seres humanos, ou um temporal referir-se à ira divina, por exemplo, aspecto esse que alimenta, com certa liberdade, a literatura e a poesia. A ligação entre projeção e identificação assemelha-se à relação antropomórfica e cosmomórfica, característica do estado mágico, presente de modo mais permitido na literatura ou poesia, onde mantém uma magia nutritiva para a criação literária e poética, não como crença.

O estado da magia abrange as P.I.T., originadas pelas emoções que afetam o sujeito, de acordo com sua intensidade, e podem ser passageiras ou duradouras, trazendo à tona a plenitude da subjetividade, “[...] cada vez que nossos estados subjetivos juntam-se ao mundo exterior ou a um de seus elementos, e vice-versa.” (MORIN, 2003, p. 95).

As emoções que compõem o sentimento estético⁴⁴ podem evocar diferentes estados alterados, de modo semelhante aos efeitos de drogas estimulantes ou tranquilizantes, que possuem o sujeito que o possui, como faz a arte que “[...] conserva em si um halo de mistério e magia.” (MORIN, 2017b, p. 24). Esse sentimento comunica-se, de algum modo, com o mágico ou o mitológico, que proporciona uma emoção estética e se aproxima mais de manifestações culturais do que religiosas (*id.*, 2012).

As disposições mentais entrelaçadas ao complexo mágico apresentam-se nas sociedades atuais por meio dos mitos, religiões, crenças, paixões, da mesma forma como eram percebidas na humanidade antiga (MORIN, 2003).

⁴⁴ Para Morin (2017b, p. 13), estética é um componente estrutural da sensibilidade humana; “O sentimento estético é um sentimento de prazer e de admiração que, quando é intenso, se transforma em maravilhamento, ou até mesmo em felicidade.”. Existe uma relação entre estética e poesia, enquanto estado alterado, às quais o autor sugere uma comunicação e interferência recíprocas.

Estado afetivo (realista-sentimental)

Nem sempre existe uma interpenetração da subjetividade, do mundo interior com mundo exterior, da forma como se percebe no estado da magia. Por meio de uma compreensão realista que discerne sentimentos, desejos e impulsos do sujeito, do meio que o circunda, Morin (2003) fala de um outro complexo denominado afetivo ou realista-sentimental.

Este complexo ou estado caracteriza-se

[...] pela intensidade da vida afetiva [...] se situaria entre a magia e a consciência subjetiva; ela se parece com uma e com a outra, mas não se resume a uma nem à outra. Trata-se do reino das P.I.T. sentimentais, mistas, ambivalentes. Nossa vida afetiva, vida de sentimentos, de devoções, de amores, de amizades, de ternuras, de desprezos, de raivas, de deferências, de invejas, de ciúmes etc., revela toda a gama das P.I.T. com predominância realista-sentimental. No amor, por exemplo, nós nos projetamos no ser amado e o identificamos a nós, de acordo com uma verdadeira simbiose afetiva em que, entretanto, permanecemos distintos um do outro. (MORIN, 2003, p. 96).

Diferentemente do estado da magia, este estado não resulta no antropomorfismo, mas na convergência de sentimentos, afinidades, humores, equivalendo-se à alma e ao cultivo de uma cultura de massa caracterizada como realista-sentimental. Inversamente proporcional à diminuição da magia, há um aumento do estado realista-sentimental, responsável pela manifestação da afetividade e que favorece

[...] a identificação imaginária [...] as paixões da alma, em primeiro lugar o amor [...] os conteúdos românticos da *mass culture* inclinam-se a abandonar os temas quase fantásticos (acasos inacreditáveis, segredos que cercam nascimentos, crianças raptadas, gêmeos inimigos etc.) dos romances populares do século XIX em favor de temas realistas-sentimentais. (MORIN, 2003, p. 97).

Esse autor postula que o estado realista-sentimental expande-se nas culturas atuais e tende a se juntar, sem cerimônia, ao estado estético-lúdico, detalhado posteriormente.

Estado racional-empírico

Se considerarmos o mundo como uma reunião de acontecimentos, teremos como estado racional-empírico as próprias interrelações entre as atitudes dos sujeitos perante esses fatos (MORIN, 2003). Existe uma abertura individual para os fenômenos como se apresentam, na atitude empírica, e, na racional, o homem “[...] se esforça por projetar no

cosmos as estruturas lógicas do discurso racional.” (MORIN, 2003, p. 98). Para esse autor (2003, p. 98),

O empirismo sozinho colocaria o homem diante de uma multiplicidade de fatos isolados. A razão sozinha seria um delírio abstrato, que faria desaparecer o mundo para substituí-lo por esquemas vazios. A razão é essencialmente projetiva: ela se esforça por aplicar no mundo um sistema coerente engendrado pela atividade mental [...] O processo de explicação na atitude racional empírica obedece, num certo sentido, a processos de P.I.T. não apenas porque há projeção contínua dos esquemas nos fatos, mas porque há uma tendência contínua, como demonstrou Emile Meyerson, de reduzir a explicação à identificação (explicar é identificar fenômenos, aparentemente heterogêneos, uns aos outros).”

A relação entre razão e realidade empírica aparece na ideia de racionalidade proposta por esse autor, enquanto processo que adequa uma explicação lógica a essa realidade, diferente de racionalismo, que, por sua vez, considera o real como, exclusivamente, racional (MORIN, 2005a). Percebe-se uma convergência com o princípio dialógico, que traz de volta o antagonismo entre ambas ideias e mantém

[...] um diálogo fecundo entre a vontade da razão de se apoderar de todo o real e a resistência do real à razão. Ao mesmo tempo, há complementaridade e antagonismo entre a imaginação que faz as hipóteses e a verificação que as seleciona. Ou seja, a ciência se fundamenta na dialógica entre imaginação e verificação, empirismo e realismo. (MORIN, 2005a, p. 190).

Esse complexo sofre constante influência dos mesmos processos imaginários do estado mágico e busca adaptá-los, abertos à realidade e, na outra via, “[...] ele é continuamente ameaçado, do interior, por transbordamentos ou por escleroses imaginárias, que os puxam em direção a sistemas fechados, fixações, fetichismos, ilusões...” (MORIN, 2003, p. 98-99).

Estado estético-lúdico

O estado estético ou poético acontece na medida em que se é tomado por alguma emoção, que possui o sujeito com amor, ódio, maravilhamento, e que beira o místico, não se configurando, porém, como religioso (MORIN, 2017b). Por ser uma atitude perante o mundo, a estética parte das P.I.Ts., como magia, a exemplo do que temos no cinema, quando

[...] o espectador [...] é colocado diante de jogos de sombra e luzes. São suas projeções-identificações que dão corpo e existência às personagens e transformam a tela em janela aberta para o mundo vivo. Esse mundo da tela tem a presença e a substância corporal dos espectros arcaicos; os heróis dos filmes capturam nossas almas, as ajustam a seus corpos e a suas paixões; nós

vivemos através deles, possuídos por eles [...] Ao mesmo tempo, o espectador permanece consciente de que ele é espectador. Ele continua a viver de um modo latente, amortecido mas lúcido deste lado da tela. Poder-se-ia fazer análises semelhantes no tocante à leitura do romance ao teatro etc...”. (MORIN, 2003, p. 99).

O outro eixo desse complexo, o estado lúdico, inclui a participação do indivíduo não apenas como espectador, mas como agente que intervém numa “[...] práxis condicionada pelas participações imaginárias, polarizada exclusivamente por uma estética de aposta: risco (que pode ir até o risco de vida) ou ganho (de prestígio ou de fortuna).” (*ibid.*, p. 100). Existe, tanto em um quanto em outro, uma “[...] *consciência de jogo* [...]”, que pode ser alterada quando o entusiasmo em jogar excede o jogo e, de modo passional, desconsidera o estado empírico-racional, que controlaria um tumulto numa partida de futebol, por exemplo (MORIN, 2003, p. 100).

Huizinga (2007, p. 6), em suas reflexões sobre a natureza e o significado do jogo, aponta que existe tamanha intensidade de emoções envolvidas nesse fenômeno que “[...] ultrapassa a esfera da vida humana [...]”, e gera uma realidade independente. Para esse autor,

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana [...] Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (p. 6) [...] Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. (p. 9-10).

Essas noções assemelham-se ao que Morin (2012) dispõe sobre o estado poético, que compreende um sentimento de superação dos próprios limites, de êxtase, de transe, um estado de graça que, quando acontece, é percebido como a vida de verdade, mesmo contendo certos riscos, por ser dialógico, bipolarizado em sapiens - vida prosaica, prática e trivial, e demens - afetividade, estética, poesia (MORIN, 2012). Como se abrangesse os outros três complexos, o estado estético-lúdico proporciona a satisfação em viver (*id.*, 2003), o desafiante oscilar entre “[...] razão e paixão, sabedoria e loucura, prosa e poesia, correndo o risco de petrificar-se na razão ou de naufragar na loucura.”. (*id.*, 2017a, p. 138).

Compreensão complexa

Evidenciando a existência de incompreensão, Morin (2017a, p. 109) aponta o quão prejudicial à compreensão ela se faz, uma vez que “[...] impera nas relações entre os seres humanos [...] Cotidiana, onipresente, planetária, gera os mal-entendidos, provoca o desprezo e

o ódio, suscita a violência e sempre anda ao lado das guerras.”. A compreensão sugerida por esse autor se abre em objetiva, subjetiva e complexa, em que a explicação que contém as causas inseridas em seu contexto e o entendimento de “[...] sujeito a sujeito [...] seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças [...]” caracterizam as duas primeiras (MORIN, 2017a, p. 112).

Esta compreensão

[...] não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade [...] a redução impede a compreensão do outro [...] as possibilidades de demência ou genialidade, crueldade ou bondade, santidade ou monstrosidade, virtuais em todo ser, podem desabrochar em circunstâncias excepcionais [...] nunca verão a luz na dita vida normal [...] o pensamento complexo comporta intrinsecamente um metaponto de vista sobre as estruturas do conhecimento, o que permite compreender o paradigma de disjunção/redução dominante nos modos de conhecimento comuns, mas também nos científicos [...]. (MORIN, 2017a, p. 114-117).

Conhecimento e erro nascem do mesmo lugar, segundo esse autor, pois conhecer significa interpretar, traduzir, reconstruir; logo, existe a possibilidade de haver enganos tanto em uma opinião quanto em teorias, o que gera incompreensão. A indiferença em relação à condição do outro é, também, um problema que impede o sujeito de compreender. É como se a desgraça e o sofrimento alheios só se apoderassem da pessoa que mergulha no drama de um personagem de livro, cinema ou teatro, por exemplo, durante sua exibição, e que, ao término da obra, fosse capaz de continuar insensível em relação a um mendigo que encontrasse na saída, ignorando “[...] as misérias materiais e morais que nos cercam.”. (MORIN, 2017a, p. 118).

Existe uma incompreensão cultural, que permanece em forma de *imprinting*⁴⁵ e impede que saberes diferentes daqueles normatizados sejam compreendidos interculturalmente. A barbárie que se vê praticada por fiéis de religiões rivais justifica-se pela vontade divina, crença que possuem aqueles que as seguem e impossibilita tanto a consciência criminosa dos fatos causados por eles, quanto a compreensão do outro e de sua cultura.

A compreensão gera medo naquele que não compreende, pois é como se ela impedisse a condenação e favorecesse a assunção de erros próprios. Contudo,

Compreender não significa justificar. A compreensão não desculpa nem acusa. Favorece o juízo intelectual, mas não impede a condenação moral. Não leva à impossibilidade de julgar, mas à necessidade de complexificar o nosso julgamento. (MORIN, 2017a, p. 121).

⁴⁵ De modo similar à história do passarinho que segue o primeiro que passar na sua frente, ao sair do ovo, o *imprinting* marca o cérebro de maneira irreversível com pensamentos, ideias e normas (MORIN, 2005a, 2017a).

A abertura sugerida pela compreensão complexa entende que existe o inexplicável, em que o ponto de partida é a condição primária de autocompreensão, que admita as próprias falhas e lacunas, que aceite e não rejeite, que inclua e não exclua, “[...] substituindo a consciência autossuficiente pela consciência da nossa insuficiência.” (MORIN, 2017a, p. 123).

Inerente a essa compreensão está o desafio de desconstruir o pensamento que exclui, que descarta aspectos, que isola o objeto do sujeito, e partir para o que propõe o pensamento complexo, enxergar os fenômenos da investigação de forma ampla, aberta, caótica, ordenada e desordenada, que causam e são causados por fatores diversos, múltiplos, incluindo a unidade na diversidade e suas inter-relações, que não fecham nem respondem de modo linear, mas que admitem as incertezas e acasos presentes em quaisquer condições da vida humana.

O capítulo seguinte descreve os procedimentos metodológicos da investigação, que incluem a escolha da abordagem da pesquisa, a aproximação das ONGs com os adolescentes, e a descrição de como foram realizadas as entrevistas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O caminho para a escolha da metodologia de pesquisa, que mais se adequa ao objeto, requer tanto zelo e atenção quanto o que se pretende investigar. Como sugere Demo (2002, p. 351), “[...] a qualidade acadêmica de qualquer proposta está, antes de tudo, na acuidade epistemológica, ou seja, na preocupação com a possibilidade do conhecimento e da captação da realidade.”. Segundo esse mesmo autor, deve-se evitar certezas e evidências empíricas resultantes de leituras e entendimentos precipitados, tomados de forma superficial, na produção científica.

Consideradas tais preocupações, parte-se do objeto de interesse para a escolha dos procedimentos de pesquisa, ciente de que, mais importante do que a modalidade de investigação, será a “[...] coerência epistemológica, metodológica e técnica [...]” que se desenvolverá no decorrer do trabalho científico (SEVERINO, 2016, p. 124).

O presente estudo buscou conhecer o que os adolescentes têm a dizer sobre os projetos esportivos nas ONGs de que fazem parte e identificar os aspectos que caracterizam a prática esportiva. A importância de se investigar tais organizações, como sugere Romão (2015), justifica-se pelo fato de que devemos ficar atentos ao que ocorre na educação não escolar, já que nesses espaços poderemos encontrar significativas inovações para o fazer educacional e pedagógico, que não se restringe ao ensino formal.

Há uma concordância, também, com a pertinência social de uma pesquisa, que deve se relacionar com as preocupações relativas às problemáticas educacionais e contribuir para a solução dos problemas de grupos sociais, em que a relação “[...] entre o conhecimento adquirido e o que se pretende conhecer”, deve, primordialmente, favorecer o conhecimento coletivo (RAPIMÁN, 2015, p. 222).

Resgatando Souza Neto (2010), tem-se que a educação fora da escola tratada neste estudo discorre sobre questões de desigualdade social e que, como as demais formas de educação, pode vir a ser alienante, burocrática, classista e uniformizadora. Reconhece-se, portanto, o adolescente como sujeito que dá respostas e protagoniza a educação social da qual faz parte.

Nesse sentido, esta investigação apoia-se em Groulx (2015), ao escolher uma abordagem qualitativa de investigação do fenômeno social de interesse, e em Rapimán (2015), ao considerar aspectos como a relação da pesquisadora com o objeto de estudo, e a escolha e utilização de procedimentos e de estratégias de investigação. Para esse último autor

é importante haver confiança no investigador e nas informações que ele fornece, como base de validade e confiabilidade da pesquisa.

Outro ponto importante, refere-se à competência do pesquisador, que deve abranger todos os procedimentos e estratégias demandadas pela pesquisa, o que possibilita ao investigador qualitativo a compreensão, interpretação e apresentação dos fenômenos estudados (RAPIMÁN, 2015). Demo (2002, p. 364), no mesmo caminho, discorre que

A pesquisa qualitativa é muito mais difícil e complexa, precisamente porque busca reduzir ao mínimo possível o reducionismo implícito na formalização metodológica [...] Toda interpretação, obviamente, é objeto de interpretação – este círculo hermenêutico é inescapável. De novo, a discutibilidade parece ser o contexto mais promissor de demarcação científica, porque não colhe apenas os lados mais formais, mas inclui naturalmente os consensos possíveis com base na autoridade do argumento [...] Mais que em qualquer outro paradigma, a pesquisa qualitativa se põe o desafio de captar com a maior precisão possível o impreciso.

Os sujeitos da pesquisa, adolescentes, são percebidos de forma semelhante ao que propõem Malvasi e Teixeira (2010), indivíduos atuais, que perambulam por caminhos tortuosos, em busca de sua formação de sujeitos e cidadãos. Retomando o que sugere Dias (2001), esses indivíduos parecem desafiar tudo que os cerca, o que inclui o adulto, que, para lidar com situações inusitadas e ameaçadoras, mantém o uso de sua condição de poder.

Portanto, ressurgem as questões levantadas, que buscam conhecer o que pensam esses adolescentes sobre as ONGs e os projetos esportivos dos quais participam. A trajetória até as respostas se deu por meio de entrevistas abertas com 23 adolescentes, de três ONGs, e a leitura de informações disponibilizadas pelas organizações em seus respectivos sítios virtuais.

Szymanski (2018) propõe a entrevista como uma situação de interação entre entrevistador e entrevistado, na qual existe uma construção de significados, fundamentada na narrativa, e que comporta uma intencionalidade oriunda de ambos, cujo pano de fundo é composto por emoções e sentimentos dos envolvidos. Morin (2007, p. 63) também discorre sobre entrevista e sugere que ela “[...] é sempre uma intervenção orientada como comunicação de informação, mas seu aspecto mais importante é, sem dúvida, a reação psicoafetiva que se processa paralela à informação.” Para esse autor,

A questão aberta, a resposta espontânea (sobretudo na análise profunda) traz à fabulação um sentido autêntico, uma riqueza significativa: mas, desta vez, o maior risco de erro se situa ao lado do entrevistador, na sua aptidão em decifrar a mensagem do entrevistado [...] O interesse da entrevista não-dirigida vai além da informação [...] dá a palavra ao homem interrogado, em vez de fechá-la em questões pré-formuladas [...] Pode ainda contribuir à auto-elucidação, a uma tomada de consciência do indivíduo. O indivíduo

dirá ao mesmo tempo que ele é, o que ele pensa ser ou aquilo que ele gostaria de ser. (MORIN, 2007, p. 66-73).

Aceitar o convite de participação na pesquisa, por parte dos entrevistados, implica a aceitação, também, dos interesses da pesquisadora, conscientes de que se tem um conhecimento importante a compartilhar (SZYMANSKI, 2018). Sob outra perspectiva, a entrevista possibilita ao entrevistado um momento de reflexão sobre suas experiências, em que elege e compõe um discurso específico, resultante da interação com a pesquisadora, e que contém significados, princípios, “[...] crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos [...]” do sujeito em questão (*ibid.*, p. 13-14).

O contato com as ONGs aconteceu no início do processo da investigação, quando se tinha apenas uma ideia do objeto a ser pesquisado. Ao longo do estudo, houve alguns ajustes do título, do objeto e objetivos, incluindo alguns termos para designá-los, mas que não alteraram a proposta de realização de entrevistas com adolescentes que participam de projetos esportivos nessas organizações, aspecto que se manteve até o final.

Os adolescentes que foram entrevistados participaram da pesquisa de forma voluntária e com o consentimento dos responsáveis por eles, indicado por meio das assinaturas no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após receberem o convite pessoalmente, com explicações sobre os procedimentos do estudo.

Inicialmente, pensou-se em uma possível diversificação desses sujeitos quanto ao sexo, gênero, tempo de participação na ONG e grau de escolaridade, por exemplo, o que demandaria o estabelecimento de critérios prévios de escolha. Contudo, a livre participação na pesquisa, sem o estabelecimento de critérios, favoreceu uma aproximação maior com a problemática abordada. Um breve questionário de identificação contou com perguntas diretas, a respeito de aspectos individuais, a fim de complementar as análises dos relatos de cada um.

Uma das preocupações prévias ao trabalho de campo referiu-se à possibilidade da realização de mais de um encontro com cada adolescente, além da entrevista individual, para uma devolutiva ao entrevistado do material produzido, visto que se reconhece a importância de que os sujeitos tenham acesso à interpretação da entrevistadora, já que construíram juntos o conhecimento resultante do momento de interação (SZYMANSKI, 2018). Porém, alguns fatores impossibilitaram esse segundo encontro individual, como a programação de cada organização e a saída de alguns adolescentes dos projetos. A pesquisadora, ciente desse desafio, comprometeu-se a encaminhar a cada organização o produto final do estudo.

O acesso às ONGs e escolha das instituições deu-se por meio de um convite enviado por correio eletrônico à REMS/SP, já conhecida pela pesquisadora, que reúne mais de 110 organizações no território brasileiro, 38 no Estado de São Paulo, e que trabalham com esporte e desenvolvimento humano. Na mensagem, descreveu-se o objeto de pesquisa e a forma como seria realizada a coleta de dados, ainda de maneira inicial, com ideias do percurso a ser seguido.

Dentre as organizações situadas na grande São Paulo e em municípios vizinhos, quatro se interessaram por receber a pesquisa: Associação Hurra (São Paulo), Fundação Esportiva Educacional Pró Criança e Adolescente (EPROCAD, em Santana de Parnaíba), Fundação Tênis (São Paulo) e Instituto Passe de Mágica (São Paulo/Diadema).

A Associação Hurra foi criada no ano de 2010, na cidade de São Paulo, por pessoas ligadas ao esporte e à educação e se propõe a utilizar a modalidade esportiva rugby como “[...] meio para transformação dos indivíduos e, por consequência, do seu entorno social [...]”⁴⁶ e baseia sua atuação nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: aprender a conviver, ser, conhecer e fazer. Na prática, a forma como a educação acontece na associação prevê

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – jogar juntos é realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver o melhor possível a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Consideramos todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, pensamento crítico e aptidão para comunicar-se. Aprender a conhecer, através de uma modalidade diferente, considerar as novas formas de uma educação permanente que concilia uma cultura geral e ampla, que fornece o gosto para aprender ao longo da vida. E finalmente, aprender a fazer. O esporte proporciona um fórum para ensinar e desenvolver habilidades, tais como disciplina, confiança e liderança e que ensinarão princípios fundamentais como a tolerância, cooperação e respeito. O esporte ensina o valor do esforço e como gerir vitória, assim como a derrota. O esporte educa as pessoas sobre o ser humano, a atenção e o respeito por seus corpos e os dos outros, evidenciando aspectos para a vida saudável e a prevenção de doenças. Do mesmo modo, a participação em esportes ao ar livre aumenta a sensibilização e o respeito ao meio ambiente, ensina as pessoas sobre a importância de um ambiente limpo e saudável. Ser agente de promoção do esporte educacional como meio para transformação de indivíduos e seu entorno social; ser agente de promoção da profissionalização da cadeia do esporte [...] A Hurra escolheu a modalidade Rugby⁴⁷ pela singularidade de

⁴⁶ Disponível em: <<http://hurra.org.br/index.html#sobre>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

⁴⁷ Rugby Ready. Valores do Rugby: Integridade, paixão, solidariedade, disciplina e respeito. Disponível em: <<https://rugbyready.worldrugby.org/?section=5&language=PTBR>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

seus princípios e regras, mas principalmente pelos valores que carrega. Todos esses valores vivenciados no aprendizado e prática da modalidade estão em linha com a vocação educativa dos projetos, forjando melhores cidadãos e não apenas possíveis atletas. Nesse processo de uso do esporte educacional, nosso foco recai sobre o educador físico [...] Com nossa metodologia podemos ressignificar o papel do professor de educação física e lembrá-lo do verdadeiro sentido de sua função: educar através do esporte.⁴⁸

As atividades esportivas da Associação acontecem em locais parceiros, e os adolescentes participantes da pesquisa são alunos do Instituto Anchieta Grajaú.⁴⁹

A Fundação EPROCAD foi criada em 1985, no município de Santana de Parnaíba, no momento em que um grupo de pessoas mobilizadas, representantes de setores privados, públicos e da sociedade civil, juntaram-se para promover a iniciação esportiva para jovens, algo visto como inovador na cidade, denominada, inicialmente, de Esportes Pró Parnaíba (EPROPAR).⁵⁰ Gradativamente, com a ampliação das atividades que oferecia, constituiu-se, legalmente, em Fundação⁵¹, nove anos depois, para redirecionar-se, novamente, em 2001, e assumir novos eixos de atuação e nova denominação: “Fundação Esportiva Educacional Pró Criança e Adolescente, ou simplesmente Fundação EPROCAD”.⁵² Como missão, a organização pretende “Contribuir com a inclusão social de crianças, adolescentes e suas famílias, por meio do esporte, educação e cultura, possibilitando autonomia de participação na sociedade”⁵³, em que busca, também, ser reconhecida pela valorização do protagonismo e da transformação social inerente às suas práticas com crianças e adolescentes. O trabalho esportivo é desenvolvido, na maioria dos projetos, por meio da estratégia de três tempos, oriunda do Futebol 3⁵⁴, abrangendo modalidades diversas como o basquetebol, o futsal, o

⁴⁸ Disponível em: <<http://hurra.org.br/index.html#sobre>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

⁴⁹ Instituição que desenvolve o projeto de rugby, em parceria com a Associação Hurra, desde o ano de 2012, e que tem a missão de levar o desenvolvimento humano e a integração socioambiental dos moradores do Grajaú, zona sul de São Paulo/SP, por meio da Educação e do Desenvolvimento Comunitário. Disponível em: <<https://www.facebook.com/InstitutoAnchietaGrajau>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/a-eprocad>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵¹ Fundação Pública - a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵² Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/a-eprocad>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵³ Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/a-eprocad>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵⁴ Metodologia educativa oriunda de uma tragédia, a morte do jogador colombiano Andrés Escobar, em 1994, logo após ter marcado um gol contra durante a Copa do Mundo dos Estados Unidos. O fato fez com que estudiosos do futebol que viviam na Colômbia se reunissem para conceber um projeto que utilizava o futebol como uma ferramenta para a prevenção de conflitos [...] dois anos depois, surgiu o projeto Futebol para a Paz, em Medellín, na Colômbia. O projeto reunia gangues rivais que disputavam partidas de futebol com uma lógica diferente: em três tempos e sem árbitro. No primeiro tempo, os participantes se reuniam para definir as regras. No segundo, era a hora do jogo em si. E no terceiro, debatiam se as regras tinham sido cumpridas ou não e

handebol, o voleibol,⁵⁵ e inclui o ensino de valores e atitudes, somado ao acompanhamento de notas e desempenho escolar dos participantes.⁵⁶

A Fundação Tênis não continuou no processo da investigação, pois os três adolescentes que haviam se interessado em participar não retornaram os documentos (TALE e TCLE) necessários e obrigatórios, o que impossibilitou a realização das entrevistas e continuidade na pesquisa.

O Instituto Passe de Mágica (IPM), criado em 2004 pela atleta de basquete, medalhista olímpica, Paula Gonçalves, conhecida internacionalmente como Magic Paula, reconhece a “[...] importância do esporte para a formação pessoal e social do ser humano e por ter a consciência da oportunidade que poderia proporcionar àqueles que se encontram à margem da sociedade.”⁵⁷ O IPM indica em seus objetivos a utilização do esporte como meio para a educação e o desenvolvimento humano, voltado, principalmente, a crianças e adolescentes oriundos de regiões socialmente vulneráveis, e inclui o fortalecimento das relações comunitárias e a promoção da qualidade de vida em sua missão institucional.⁵⁸ Da mesma forma que a Associação Hurra, o IPM tem como diretrizes os quatro pilares da educação, propostos por Jacques Delors e divulgados pela UNESCO, de maneira interligada e complementar, como referência para a atuação pedagógica que busca contribuir para o desenvolvimento do público que atende.⁵⁹ A instituição descreve sua atuação, com base nas diretrizes, da seguinte forma:

Aprender a ser (desenvolvimento de competências pessoais). Trabalhamos o conceito de construção de identidade e estabelecimento de um projeto de vida. Aprender a olhar para si enquanto sujeito, perceber os potenciais, os limites, desenvolver resiliência, autonomia, sentir-se alguém capaz de realizar algo e se assumir como protagonista de sua história, projetando-se e intervindo no mundo. Aprender a conviver (desenvolvimento de competências relacionais). Instigamos o diálogo com o outro, procurando estabelecer convívios saudáveis. Perceber as diferenças e lidar

atribuíam pontos às mesmas. Tudo facilitado por meio de um mediador, que anotava os lances em uma planilha, sem interferir no andamento do jogo. Ninguém podia participar drogado ou portando armas. Com o tempo, mulheres foram convidadas a jogar, em grupos mistos, o que diminuía a violência das partidas. Foi assim que nasceu a metodologia conhecida como futebol3 [...] No Brasil, ela é disseminada desde 2005, quando o Instituto Formação, com sede em São Luís (MA) e a Eprocad, de Santana de Parnaíba (SP), ingressaram na rede streetfootballworld, a maior rede global de organizações que utilizam o futebol como ferramenta para o desenvolvimento.

Disponível em:

<http://www.eprocad.org.br/files/uploads/files/Futebol3_Historia_do_uso_dessa_metodologia_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/projetos/ii-esportes-em-3tempos-lpie>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/projetos/ii-esportes-em-3tempos-lpie>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.passedemagica.org.br/sobre-o-ipm>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.passedemagica.org.br/sobre-o-ipm>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.passedemagica.org.br/diretrizes>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

com elas, saber escutar e expressar aquilo que pensa, usando o diálogo como ponte para o bom relacionamento. Resolver os conflitos de forma pacífica, tendo consciência dos direitos e deveres que envolvem a cidadania. Aprender a fazer (desenvolvimento de competências produtivas). Preparamos o educando para intervir em seu contexto social a partir de suas produções. Sob a ótica do esporte, tais produções nascem da aprendizagem de técnicas, fundamentos de modalidades, estratégias e táticas de jogo, planejamento de atividades, organização de eventos, entre outros. Procuramos estreitar uma reflexão paralela entre o que ele produz concretamente dentro de quadra ao que desenvolve na vida de fora. Aprender a conhecer (desenvolvimento de competências cognitivas). Aprender a aprender é despertar o prazer pela busca do conhecimento, aguçando a curiosidade pelo que te rodeia. Como disse Paulo Freire “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”. Seja dentro de quadra ou numa roda de conversa, desafiamos as crianças e adolescentes a perceberem o sentido do que está sendo feito, indo além de uma mera repetição. O tempo todo os fazendo pensar: “Por que fazemos? Para que fazemos?”⁶⁰

Os adolescentes entrevistados neste estudo fazem parte de dois núcleos de prática de basquete do IPM, sendo um em parceria com Centro de Promoção Social Bororé (CPS)⁶¹, no bairro do Grajaú, na cidade de São Paulo, e o outro no Ginásio Rômulo Arantes⁶², bairro Portinari, na cidade de Diadema.

Há semelhanças entre as três organizações que participaram da pesquisa, quanto à utilização da prática esportiva como meio para a educação, não necessariamente como um fim, percebida na missão de cada uma, em que o esporte aparece mais como estratégia de educação, inclusão social e desenvolvimento humano. Como já apontado por Burgos (2011), ao se adotar esse caminho com o esporte que se propõe, pode-se conseguir resultados favoráveis em áreas como saúde, cidadania, segurança pública, por exemplo, mas, sem dúvida, afasta-se de se garantir o acesso a uma política de esporte como direito, o que dificulta seu reconhecimento nesse âmbito, bem como melhoria no direcionamento de recursos públicos, tanto para a construção de equipamentos quanto para a promoção da prática esportiva.

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.passedemagica.org.br/diretrizes>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

⁶¹ Entidade beneficente sem fins lucrativos, fundada em 1988, pelo padre italiano Giuseppe Benito Pegoraro, missionário Scalabriniano. O projeto de basquete, realizado em parceria com o IPM, faz parte de um dos quatro programas que o CPS Bororé oferece, chamado Resgatando Valores, que oferece a prática da modalidade como ferramenta efetiva de educação. Atende 120 crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, duas vezes por semana, durante uma hora e meia de aula, divididos por faixa etária em grupos de até 30 por turma. Há entrega de uniforme e complementação alimentar, além de reuniões e encontros com familiares e passeios. Disponível em: <<http://www.borore.org.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

⁶² Ginásio poliesportivo municipal, onde o IPM desenvolve o projeto de basquete para crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, duas vezes por semana. Disponível em: <<https://www.passedemagica.org.br/nucleos>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Após identificado o interesse de participar da pesquisa, foram feitas combinações com as coordenações dos projetos, via correio eletrônico, para os passos seguintes: uma primeira visita aos núcleos de atendimento dos adolescentes e o posterior agendamento das entrevistas individuais.

As visitas iniciais aconteceram de forma semelhante nas quatro ONGs, em datas sugeridas pelos responsáveis, de acordo com as turmas de adolescentes participantes. Em todas as organizações, um profissional responsável se preocupou em receber a pesquisadora e apresentá-la às turmas de adolescentes. Houve uma apresentação pessoal, que incluiu um breve histórico da experiência profissional em ONGs que atuam com esporte e atividade física, e o percurso acadêmico no mestrado, além da justificativa sobre o interesse nas falas dos adolescentes. Explicou-se, também, a obrigatoriedade da assinatura de documentos por parte de responsáveis e deles próprios, a fim de formalizar, corretamente, a participação. Sem a documentação assinada, não seria possível a realização das entrevistas, salvo por motivo de esquecimento, ou se o adolescente se comprometesse a entregar os documentos posteriormente.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

5.1.1 Quem são os adolescentes?

Dentre os 23 adolescentes que participaram da pesquisa, dez são meninas e 13, meninos, com idades entre 13 e 18 anos. A identificação de gênero não teve outra relevância no estudo, senão corroborar dados sobre a prática esportiva e de atividade física, que aglutinam condições desiguais de acesso a esse direito, simplesmente por serem mulheres (PNUD, 2017).

Quadro 5: Como são vistos esses adolescentes

Associação Hurra	Adolescentes que praticam o esporte educacional como meio para sua transformação e de seu entorno social ⁶³
Instituto Passe de Mágica	Adolescentes que praticam esporte para o desenvolvimento humano, que se encontram à margem da sociedade, em regiões que registram áreas de alta vulnerabilidade social ⁶⁴
Fundação Eprocad	Adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, que, por meio do projeto, serão incluídos e participarão efetivamente na vida em sociedade ⁶⁵

Fonte: elaboração própria

⁶³ Disponível em: <<http://hurra.org.br/index.html#sobre>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

⁶⁴ Disponível em: <<https://www.passedemagica.org.br/sobre-o-ipm>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/files/uploads/files/Relat%C3%B3rio%20Anual%202018.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

As três ONGs identificam os adolescentes de modo semelhante, com uma caracterização de atendimento mais voltada ao aspecto socioeconômico, o que, geralmente, é previsto para projetos sociais, a fim de justificar os recursos destinados ao desenvolvimento do trabalho.⁶⁶

Para esta pesquisa, os sujeitos são compreendidos pelas lentes do pensamento complexo, biológica e culturalmente, tanto como produtos da sociedade em que vivem como produtores, conforme o princípio recursivo, em que sua condição única traz o todo universal, como sua singularidade (MORIN, 2005a, 2015). Adolescentes que, diferentemente do estigma social esperado para a fase de desenvolvimento em que se encontram, são capazes de desconstruir essa concepção de “[...] crise, conflitos e insatisfações.” (DIAS, 2001, p. 187).

5.1.2 Local de realização das entrevistas

Quadro 6: Descrição dos locais das entrevistas

Associação Hurra	Instituto Anchieta Grajaú, em uma sala com mesas e cadeiras (sala de informática), sem atividades no período, disponibilizada pela coordenação, para o atendimento individual dos adolescentes.
Instituto Passe de Mágica (Núcleo Bororé)	CPS Bororé, em uma sala com mesa e cadeira (sala de atendimento individual), sem atividades no período, disponibilizada pela professora do IPM, para o atendimento individual dos adolescentes.
Instituto Passe de Mágica (Núcleo Portinari)	Ginásio Rômulo Arantes, em uma sala com mesa e cadeira (sala de uso diverso, com geladeira, armário e pia), disponibilizada pelo professor do IPM, para o atendimento individual dos adolescentes.
Fundação Eprocad	Fundação Eprocad, em uma sala com mesa e cadeiras (sala dos professores), sem atividades no período, disponibilizada pelo supervisor técnico, para o atendimento individual dos adolescentes.

Fonte: elaboração própria

Durante as entrevistas, as salas permaneceram com as portas fechadas, para que os adolescentes se sentissem num espaço reservado e seguro, com o intuito de diminuir a interferência do ambiente exterior.

⁶⁶ Informações resultantes da experiência pessoal com projetos em ONGs.

5.1.3 Preparação das entrevistas

Conforme sugere Szymanski (2018), o primeiro momento da entrevista contou com uma apresentação pessoal, em que houve, novamente, um esclarecimento ao entrevistado sobre os propósitos da pesquisa e o pedido de permissão para gravar. Foi informado, também, que seriam anotados elementos do discurso durante a entrevista que, para a pesquisadora, mereceriam mais detalhes. Houve um espaço, após essas informações, para que o adolescente expusesse suas dúvidas, caso houvesse, antes do início da entrevista, propriamente dita. Em seguida, um breve questionário com informações pessoais:

Quadro 7: Questionário prévio à entrevista

Nome: _____	Idade: _____
Estuda? () sim () não	Qual ano escolar? _____
Onde mora? _____	Com quem mora? _____
Tempo no projeto: _____	
Faz alguma outra atividade além do esporte e da escola? Qual? () sim () não	
Nº do áudio: _____	

Fonte: elaboração própria

Após a coleta dessas informações, foram repetidas as orientações sobre a entrevista, em que seria feita uma pergunta inicial e o adolescente responderia da forma como quisesse, sem interrupções. Caso houvesse algum ponto da fala do sujeito que chamasse a atenção da pesquisadora, seria anotado e, somente após o término do discurso, seriam solicitados mais esclarecimentos. Reforçou-se, também, que, a qualquer momento da entrevista, o adolescente poderia interromper, caso desejasse, por qualquer motivo, sem nenhum prejuízo pessoal ou da pesquisa.

Chamada de “questão desencadeadora” na entrevista proposta por Szymanski (2018, p. 27), a pergunta inicial foi feita para a obtenção de respostas dos entrevistados, de modo que os adolescentes começassem a dar sinais de seus caminhos reflexivos, no tempo necessário para sua livre expressão. A questão colocada aos sujeitos, *O que significa para você participar da ONG (nome da ONG)?*, obteve a primeira expressão narrativa que ocorreu aos adolescentes, relativa ao tema.

Szymanski (2018, p. 69) chama a atenção para alguns aspectos de relevância no momento da entrevista e na análise posterior, como a subjetividade do pesquisador, já que existe, previamente, “[...] um conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referenciais teóricos, mas também de sua experiência pessoal [...] é necessário

explicitar essa pré-condição.”. Outro fator que essa autora destaca é o meio em que ocorre a entrevista, bem como as interações que o sujeito da pesquisa constrói durante o momento da coleta de informações, em que tudo deve importar e ser incluído; tanto acasos quanto imprevistos, ambos tornam-se dados a serem analisados (SZYMANSKI, 2018). Há, ainda, uma última recomendação para a entrevista, que seria a realização de um registro contínuo, durante ou imediatamente após o término, com a finalidade de que não sejam perdidas percepções, impressões ou sentimentos.

A descrição dos relatos está em ordem cronológica de realização, e todos os nomes são fictícios, criados somente pela ordem alfabética, numa tentativa de compor a relação dialógica com a aparente desordem e aleatoriedade dos discursos (MORIN, 2015). As organizações foram indicadas simplesmente por ONG, para que as narrativas tivessem maior destaque do que possíveis dados de identificação.

Para a transcrição, seguiu-se o que propõe Szymanski (2018, p. 72), ao sugerir que o entrevistador registre, o quanto for possível, o discurso do entrevistado da maneira como aconteceu, o que requer uma dedicação na mudança da “[...] linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si.”

A transcrição integral das entrevistas encontra-se no apêndice 2. Antes de cada relato individual, foi inserida uma nuvem de palavras. São figuras que ilustram, de maneira geral, algumas ideias oriundas dos discursos dos adolescentes. Os títulos dados às ilustrações originam-se do contexto de cada uma das entrevistas e sugerem uma primeira mostra das partes que compõem o todo. Para a confecção dessas figuras, utilizou-se um programa online que contabiliza a frequência de aparição das palavras, sem nenhuma análise valorativa ou quantitativa⁶⁷

As páginas seguintes trazem as análises das informações coletadas nas entrevistas, com base nos referenciais teóricos levantados ao longo de todo processo de investigação.

⁶⁷ Disponível em: <https://worditout.com/word-cloud/create>. Acesso em: 21 jan. 2020.

6 A VOZ DO ADOLESCENTE ACERCA DAS ONGS

A busca por significados existentes nos relatos coletados seguiu o que propõe Szymanski (2018, p. 61), ao realizar interpretações que superem “[...] intuições ou impressões precipitadas [...]” e desvela o que não está visível, num primeiro momento.

É o que Bardin (1995, p. 9 e 28) chama de superação da “ilusão de transparência”, via “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura”, com a finalidade de manter o rigor, a validade e a fidedignidade dos procedimentos metodológicos. É na prática que se consolidam os procedimentos de análise, mas estes não deverão se “*fetichizar*” a ponto de afastar os pesquisadores de suas percepções e criatividade. (SZYMANSKI, 2018, p. 61-62, aspas no original).

Para Morin (2007), tão ou mais importante que a informação coletada pela comunicação durante a entrevista é o processo psicoafetivo que acontece, concomitantemente, e que se entrelaça, a todo momento, às palavras proferidas, interligando real e imaginário. Analisar o material oriundo das narrativas adolescentes envolve a compreensão de que esses sujeitos relatam o que e como são, pensam que são e gostariam de ser, e que a dissimulação e a fabulação podem ocorrer em meio às experiências de cada um.

Minayo (2004, p. 221) concorda em nomear esse processo de hermenêutica, o qual busca o entendimento da comunicação existente entre as pessoas, um “[...] exercício de compreensão [...] orienta-se por um consenso possível entre o sujeito agente e aquele que busca compreender.”

A transcrição das entrevistas, que se refere à primeira versão escrita do texto falado, fez emergir

[...] novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas [...] permitem a elaboração de sínteses provisórias [...] visualizando a fala dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão. (SZYMANSKI, 2018, p. 73).

De certa forma, as interpretações apoiadas no discurso concordam com Franco (2018), ao detalhar as categorias não definidas *a priori* do processo de análise de conteúdo, o que possibilita o surgimento de novos e diversificados dados, enriquece a análise, mesmo parecendo desafiador para pesquisadores iniciantes. Nesse sentido, as interpretações

[...] implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. Serão tão mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu respectivo domínio acerca de diferentes abordagens teóricas. [...] As

categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. (FRANCO, 2018, p. 65-66).

Pautada pelo pensamento complexo, não seria possível identificar categorias de modo a isolá-las, a fim de simplificar sua compreensão, tornando “[...] unidimensional o multidimensional.” (MORIN, 2000, p. 43). O caminho adotado para o tratamento dos dados coletados propõe análises por meio de temas que não se excluem mutuamente, mas apontam características que se relacionam aos conceitos compreendidos nesse referencial teórico, como: os princípios operadores dialógico, recursivo e hologramático, os complexos imaginários, que compõem as P.I.Ts, e alguns conceitos da Pedagogia do Esporte. A separação em tópicos busca a visualização do entrelaçamento dos conceitos com as narrativas dos adolescentes e, de modo algum, pretende isolar os saberes, que podem coexistir associados a mais de um tema.

1. Adolescência dialógica: “[...] mas é aí que junta o sentido de tudo [...]”

O desvelar de significados presentes nas falas dos entrevistados relaciona-se, necessariamente, com o entendimento de que essas pessoas se encontram em uma fase de desenvolvimento, com momentos de equilíbrio e desequilíbrio internos, “[...] que é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade [...]” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 9). Para esses autores, não há como considerar o adolescente de maneira isolada, e sua comunicação e expressão demonstram tanto conflitos de suas estruturas psíquicas internas quanto no que se refere ao mundo fora dele. Esta compreensão faz parte, portanto, da teia de elementos que compõem, juntamente com conceitos propostos no pensamento complexo, o referencial das análises a seguir.

Aspectos aparentemente contraditórios aparecem na fala dos adolescentes, em relação ao significado que as ONGs têm para eles, como narrou Ana, ao afirmar que

[...] eu gostava de participar só que eu não dava a mínima pro curso, né, pra ONG em si [...] eu queria fazer uma coisa, só que eu não tava ligando [...].

Iara traz em sua narrativa elementos semelhantes, ao dizer que

[...] muitas vezes a pessoa pensa que não vai conseguir. Mas, é aí que junta o sentido, o sentido de tudo, sabe... é ...o sentido de amizade e cooperar, também, porque a

pessoa, às vezes, não pode saber nada e tals, mas se ela desistir ali agora, ela num vai conseguir o que ela quer mais pra frente e tals...[...].

Na lógica do pensamento linear, as falas de não dar a mínima e não conseguir algo indicariam um menor envolvimento ou atenção para com as atividades, o que não acontece sob o entendimento do princípio dialógico, em que, para as duas adolescentes, a dúvida que apresentaram sobre si mesmas e a incerteza quanto ao êxito nas práticas parecem não influenciar a continuidade de participação nos projetos. Ainda na fala de Iara, existem aspectos antagônicos que se complementam nos desafios da realidade na ONG, percebidos quando ela se refere a uma conversa com alguém da turma:

[...] pelos meus sonhos mesmo, pra mim continuar assim, pra mim nunca desistir dos meus sonhos, não pretendo desistir tão cedo [...] sabe, porque agora nada pra gente é fácil, nada, nada, nada pra gente é fácil, então...por isso...[...].

Morin (2015) destaca a dualidade que existe no interior da condição unitária, em que os opostos não se anulam ou se negam, mas interagem, de forma a produzir uma organização complexa. As dificuldades sugeridas por Iara não são suficientes para afastá-la das atividades ou de seus desejos, uma vez que ela reconhece os desafios que permeiam sua realidade, ao mesmo tempo que demonstra uma vontade de seguir adiante.

João, por sua vez, percebe sua condição desfavorável à prática do basquete, relacionada ao seu peso corporal, o que não o impede de se manter praticando

[...] é ótimo pra muitas coisa, o basquete.[...] ele te ensina [...] eu sei que eu sou gordo, todo mundo me xinga [...] João, você é ruim, você num presta para jogar basquete ... o professor [...] falou assim ... ah, João, se anima, vai pra cima e faz o seu melhor... falei tá bom, aí, agora eu tô jogando basquete [...].

A compreensão baseada na dialógica “[...] comporta a ideia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores.” (MORIN, 2005a, p. 190), afirmação que se confirma no discurso acima, quando ele persiste na prática do basquete, apesar das adversidades.

Percebe-se uma relação dialógica, também, na narrativa de Luiz, quando indica o que poderia ser um empecilho à aprendizagem e ao relacionamento com os alunos, mas torna-se estímulo à participação no projeto, percebido no trecho :

[...] mesmo que já tenha trocado bastante de professores, que já tive uns seis, sete professores diferentes, mas mesmo assim isso não influencia nada, porque todos os professores que já passaram por aqui acabaram ensinando do seu próprio jeito e nós acabamos absorvendo de uma maneira eficaz e que ajudou bastante, também [...].

A troca constante de professores, ao que parece, desfavorece o processo de ensino-aprendizagem, mediante a lógica de causa e efeito, contudo, o adolescente aponta esse aspecto como irrelevante.

Há complementaridade entre a razão, que não pode ser absoluta, e a demência, que coexistem ao mesmo tempo, segundo Morin (2005a), abordadas pelo operador dialógico, comunicando-se e inter-relacionando afetividade e razão, de modo a expandir a noção de *homo sapiens* para *homo sapiens/demens*. Olga expressa sua condição sapiens e demens, ao reconhecer mudanças em si mesma, quando diz :

[...] eu era uma pessoa muito briguenta, eu aprendi a não ser assim, porque tudo pra mim se resolvia na briga [...] e a ONG, ela me ensinou que não era daquele jeito [...] eu compreendo que [...] eu não preciso bater pra mim resolver as situações da vida [...] eu me considero uma nova Olga, eu... eu me considero eu mesma, eu me aceito eu mesma, da forma que eu sou hoje [...] aqui eu consigo ser quem eu realmente sou... é um pouco complicado de explicar (risos) [...].

Para os seres humanos, há um conflito “[...] ininterrupto entre o princípio do desejo e o princípio da realidade, entre a sua necessidade de respeitar a realidade e a sua tendência a negá-la.” (Morin, 2012, p. 124). Mesmo que o adolescente Rui, de 14 anos de idade, tivesse dado indícios de alguma opinião negativa sobre o projeto, do qual ele participa há oito anos, ele compõe sua fala com indicativos de caráter contraditório, na afirmação:

[...] eu gosto... não é pra minha vida que o basquete vai ser [...] meu pensamento é em outras coisas... é um pouco de passar de tempo, também... não gosto muito, mas... ao mesmo tempo eu gosto [...] não é aquele amor que eu tenho muito pelo basquete, mas, eu gosto... só isso [...] o que eu não gosto, não sei... eu gosto, só mesmo...gostar de nada, deixo de lado, gostar eu gosto, de tudo [...].

Por mais que haja aspectos de que Rui não goste no projeto, ao organizar seu pensamento para expressar o significado existente para ele, percebe-se a presença de uma contradição entre gostar e não gostar, devido a motivos não explicitados em sua fala, o que exemplifica os opostos contidos no mesmo fenômeno. A mesma compreensão acontece com a expressão de Tânia, ao demonstrar seu apreço pelo projeto, apesar dos momentos ruins:

[...] é muito mágico [...] a emoção de tá aqui [...] é muito bom tá aqui... parece que, sabe, alguma coisa te motiva, os professores são muito bons [...] na hora do jogo a gente até fica meio com raiva, mas é normal [...] a gente briga, cada vez mais a gente

fica lá, brigando, aí, aconteça o que acontecer, a gente tá junto de novo, não importa [...].

Vê-se, nas narrativas dos adolescentes, uma aparente contradição que entrelaça a ordem e a desordem do que existe de significativo na ONG, o que não exclui nem uma nem outra, mas que as une em uma relação de interdependência para a existência (MORIN, 2005b). A entrevistada Vânia apresenta, da mesma maneira, ideias antagônicas em seu discurso sobre a ONG, ao revelar que

[...] eu não diria que é tudo pra mim, mas, tipo, se tornou parte da minha rotina [...] então, é igual minha mãe me disse, quando eu sair do projeto [...] ela falou que eu vou morrer [...] eu acho que quando eu sair, eu vou sofrer muito [...] foi algo que mudou a minha vida e, tipo, de não significava nada antes, passou a significar muito pra mim, tipo, ter importância [...].

De que maneira é possível pensar algo que não é tudo para a adolescente, mas que, provavelmente, numa fala figurada da mãe, poderá causar-lhe seu fim, quando acabar, senão de modo dialógico, que une coerência e incoerência num mesmo fenômeno? O real e o imaginário expressam-se de forma a indicar que “A racionalidade é apenas uma instância, concorrente e antagônica a outras instâncias [...] Pode ser dominada, submersa, ou mesmo sujeitada, pela afetividade ou pela pulsão.” (MORIN, 2005a, p. 119-120).

Algumas narrativas trazem, da mesma forma que a dialogicidade percebida e analisada, a recursividade presente nas relações que os adolescentes estabelecem nas ONGs, discutidas a seguir.

2. A convivência recursiva: “[...] não era dessa forma que elas iriam me aceitar [...]”

A concepção linear de causa e efeito deixa de ser absoluta, quando se pensa a recursividade, conceito que relaciona ambos, produto e produtor, em uma auto-organização, na qual aquele que produz é, ao mesmo tempo, produzido pelo produto que produziu (MORIN, 2015), constituindo um circuito recursivo, no qual “[...] os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 35). Diversos trechos das narrativas dos adolescentes mostram o quanto esses sujeitos influenciam e são influenciados pelas atividades, pelos professores, por seus colegas e pela própria ONG, caracterizando o operador recursivo do pensamento complexo.

Ana, ao questionar a professora sobre as escolhas para um passeio que a ONG, da qual participa, ofereceu, ilustra esse princípio, com a fala:

[...] ah, vocês só escolhem os melhores alunos... aí ela, não, a gente não escolhe os melhores alunos, a gente escolhe quem participa, quem gosta, né [...]aí eu comecei a mudar meu jeito né, e eu, se é isso que eu quero, eu tenho que fazer por onde, né, eu tenho que correr atrás [...].

A fala de Caio corrobora a ideia que Morin (2012, p. 163) postula sobre a sociedade humana, que mostra uma auto-organização entre o que os indivíduos têm para trocar entre si, “Essa sociedade, unidade complexa, dotada de qualidades emergentes, retroage sobre as suas partes individuais fornecendo-lhes a sua cultura.”.

[...] eu aprendi muita coisa e, tipo, eu evolui, eu vejo isso hoje, que eu evolui sozinho, com a ajuda dos professores daqui, né, dos professores e amigos [...] conversar em momentos inadequados, né, tipo, a professora explicando e eu bagunçando [...] atrapalhando, né... mas, hoje [...] eu espero, né, os momentos certos, tipo, se o professor tá explicando, eu paro e presto atenção, se ele parou, aí de boa, aí eu converso e tals, mas baixinho [...].

A maneira como Ênio explica sua relação com o professor “[...] é boa porque eu ajudo ele, ele me ajuda e... os dois se entende, por isso que é boa [...]” indica a interdependência entre ambos, para que, no seu modo de pensar, haja a construção de um bom relacionamento. Uma permanente autoavaliação, autojulgamento e autocrítica podem ser entendidos como associados ao que Morin (2017a) chama de recursão ética, que inclui no circuito recursivo a necessidade de se compreender toda explicação, e de se acrescentar explicação à compreensão, ideia que pode ser vista na fala de Dodô:

[...] aqui é muito legal, cê, cê aprende e depois [...] o que você faz de errado aqui você pensa lá, lá na frente, nossa o que eu fiz antes, fiz merda, tipo, a ONG ela ajuda você muito mais no futuro [...] tipo uma segunda escola, só que, ela nos explica o que nós tamo fazendo de errado [...].

A relação que existe entre os adolescentes e a ONG constitui o que Morin (2012) denomina de “anel de produção mútua”, que envolve a influência das partes entre si, na qual é possível perceber o quanto o sujeito recebe a interferência dos professores, dos colegas e dos aspectos existentes na instituição, da mesma forma que interfere no modo como esses elementos se manifestam. João traz em sua fala ideias que indicam essa relação, ao afirmar que

[...] com o professor eu, assim, eu me senti motivado a fazer o basquete e não parar [...] muitas coisas que eu nunca pude imaginar que era driblar e fazer cesta [...] pra mim basquete, eu acho que vai ser minha paixão quando eu crescer... eu vou tentar entrar num time, se eu não conseguir tudo bem, mas aí eu vou seguir em frente [...].

A relação recursiva entre produto e produtor aparece, de forma análoga, na fala de Tânia, “[...] é um lugar especial porque, assim, eu quero cuidar muito desse lugar ... tipo, se acontecer alguma coisa, eu não sei o que acontece comigo [...]”.

Olga coloca-se no processo de aprendizagem como produtora do próprio conhecimento, influenciada pelo produto resultante da interação com o professor, ao afirmar que

“[...] a gente nunca vai ter medo de aprender o novo, a gente sempre vai ter mais vontade de aprender o novo, quando a gente tem um educador mais próximo de nós [...]”.

Percebe-se que a possibilidade e o estímulo à participação, por parte dos professores, também influenciam a adolescente Naila que, ao expor aspectos que considera significativos, cita a ajuda que recebe desses educadores:

[...] eles conseguem nos ajudar a se comunicar, mesmo a gente estando, assim, tipo, nervoso, eles não vai com ignorância, nem nada, eles brinca, eles conseguem nos ajudar a se evoluir no meio de conversa... porque eles falam pra gente falar [...] a ONG me ajudou bastante [...] hoje eu não conseguiria nem mesmo trabalhar [...].

Xavier indica, em seu discurso, perceber a atuação de seus professores também no seu desenvolvimento, e como esse resultado continua a produzir o desejo de permanecer na prática esportiva:

[...] muito bom eu tá aqui [...] não quero parar de fazer esporte ... o professor me ensinou muita coisa [...] por isso que a gente melhora muito [...] todos os professores que passaram aqui me ensinaram muito, e eu também, eu sempre passei, passei algo pra eles [...].

É possível verificar na fala de Sara uma consequência da ação que ela vive na ONG, um circuito recursivo (MORIN, 2008, p. 95), que se constitui “[...] nas interações e pelas interações [...]”, e gera resultados que a influenciam para influenciar outras pessoas.

[...] esse é aquele lugar que marca a gente pra sempre, como uma coisa boa... que me inspirou a querer, futuramente, a criar minha própria ONG pra ajudar as mulheres e adolescentes e tals [...] futuramente eu pretendo conseguir ajudar elas [...].

Outro trecho da fala de Olga traduz, de modo adicional, a noção de recursividade existente na relação que é construída com a ONG:

[...] eu amaria se tivesse milhares de ONGs espalhadas pelo mundo, eu acho que as pessoas, elas aprenderiam a ser mais seres humanos, porque foi isso que a ONG me ensinou [...] e é isso que eu quero passar pra outras pessoas [...] assim como a minha vida eles salvaram, eu pretendo fazer isso com outras pessoas também [...].

Percebe-se o quanto os professores das ONGs influenciam os adolescentes e são influenciados por eles, concomitantemente, ilustrando o que Morin (2005a, p. 111-112) denomina de anel recursivo, que favorece a consciência do próprio conhecimento, e “[...] que permite um pensamento do pensamento capaz de retroagir sobre o pensamento, assim como a consciência de si permite retroagir sobre si.”.

3. Unidade na totalidade: “[...] então, a gente é um grupo [...]”

Interligado aos outros dois princípios, o operador hologramático do pensamento complexo “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.” (MORIN, 2008, p. 94). A adolescente Bia demonstra reconhecer o todo no qual está inserida, durante sua reflexão sobre aprendizados que desenvolveu na ONG,

[...] é maravilhoso a forma que eles incentivam a gente a trabalhar, a forma que eles incentivam a gente a crescer na vida [...].

Percebe-se, pelo relato de Flávia, que o projeto do qual participa, estabelece combinados que favorecem o entendimento de que todos compõem um grupo, ao mesmo tempo em que cada um é reconhecido como responsável por si e por todos, no caso de algum deles agir de forma não permitida ou prevista nos acordos.

[...] é o grupo, por causa de um todos paga [...] um bagunçou vai o águia todinho, grupo todinho pra sala pra conversar por causa de um [...] tem gente que fala que isso é injusto porque tem gente que não faz, mas eu falo, não é que é injusto, se nós é um grupo, o grupo todo tem que pagar [...] é a regra [...] eu acho isso certo [...] a regra da gente tá legal, um combinado nosso [...].

O todo, que aparece como grupo ou turma que realiza as atividades em conjunto, concebe, simultaneamente, uma concepção de nós todos, “[...] do qual o sujeito apropria-se e nele se inclui [...]” (MORIN, 2012, p. 167). A narrativa da adolescente elucida que os combinados estão em cada um, assim como cada participante está no grupo como parte desse

todo, de modo análogo, “[...] cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 34).

Para alguns adolescentes, o reconhecimento de que fazem parte de um grupo de pessoas que acessa condições que outras não conseguem aponta para o princípio hologramático, como se percebe na fala de Kenzo:

[...] participar daqui do projeto é uma grande experiência, e é única, né ... não é todo mundo que tá tendo essa oportunidade, que aqui não tinha muitas vagas na época que eu entrei [...] antigamente não era tão fácil, porque, pessoa ser nova, né, bem difícil no começo, mas, depois você acostuma, aí tem gente que é mais velho que você, mais nova, aí você tem que se acostumar e dar oportunidade para todos.

Sem perder sua condição unitária elementar na humanidade, o indivíduo carrega consigo a totalidade cultural humana que o coloca na condição de parte e todo, ao mesmo tempo (MORIN, 2012, 2015). Interligado ao princípio recursivo, “[...] o adquirido no conhecimento das partes volta-se sobre o todo [...] pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos.” (id., 2015, p. 75).

Olga mostra reconhecer as estratégias de sua inclusão no grupo que a ONG realiza, quando reflete que

[...] eu sempre fui uma negação pra futebol, só que até isso eu aprendi a gostar, o Futebol 3, eu aprendi a gostar através da ONG [...] é menino e menina jogando junto, sem essa de excluir ninguém [...] aqui a gente trabalha muito em equipe [...] você se coloca no lugar do seu colega [...] pessoas que são diferentes de nós, com opiniões diferente [...] pessoas que a gente tem que saber lidar, que a gente tem que aceitar elas da forma que elas são [...].

O aspecto esportivo apontado pela adolescente Olga remete ao que propõe Santana (2005), em relação às convergências da complexidade e da Pedagogia do Esporte, que deve desenvolver uma prática comprometida com formação humana, e que vai muito além do ensino de habilidades específicas esportivas. Para Luiz, a prática do basquete da maneira como é desenvolvida na ONG favorece a formação a qual se refere esse mesmo autor, e revela condição unitária na totalidade descrita pelo princípio hologramático.

[...] foca bem no esporte, mas além do esporte em si, ele, também, ajuda você a conviver com outras coisas, né [...] que pode ajudar a gente no futuro [...] eu acabei convivendo melhor [...] me abrindo mais socialmente, graças à ONG, porque eles [...]

me ensinaram [...] sempre ajudar essas pessoas [...] os professores acabaram passando isso pra gente muito bem [...] a ONG e os professores acabaram relacionando isso com que a gente aprende em casa e acabaram atribuindo mais coisas ainda [...].

Paulo reconhece sua individualidade na totalidade do projeto e de algo maior, de forma aparentemente contraditória, corroborando a noção de que os princípios não acontecem isoladamente, mas interligados, em contínuo movimento (MORIN, 2015).

[...] o projeto significa como um meio de eu relaxar, esquecer meus estudos, sentir que eu sou... que eu tenho uma parte livre da minha vida, que eu tenho um espaço só pra mim [...] cada momento que eu tenho uma aula aqui, sinto como se eu tivesse meu lugar no mundo [...].

Existe algo no projeto que favorece a consciência de Paulo de que ele faz parte de algo maior, da mesma forma que percebe a possibilidade de ser uma unidade inserida no todo. Para Morin (2008, p. 94), “[...] a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas.” A ONG ou o projeto, sob essa ótica, seria um sistema, parte de um polissistema que se encontra em relação com um ecossistema, (MORIN, 1996); este, para Paulo, chama-se mundo, e é significativo para ele, a partir da sua existência única e múltipla nas aulas.

O todo, para Ulisses, aparece na afirmação de que sua participação nas atividades do projeto contribuiu para melhorar seu aprendizado na escola, “[...] porque aqui eles não ensinam só basquete, ele também ensina a vida lá fora [...]”. Esse adolescente percebe que o conhecimento adquirido na ONG faz parte de um todo, no qual ele está inserido, e que não se reduz ao projeto, mas se revela em outros contextos.

4. A subjetividade na objetividade: o interno no externo.

Os elementos que compõem a vida imaginária das pessoas não existem, apenas, em relação ao seu imaginário, mas alimentam “[...] a vida afetiva e infiltram-se, em todos os sentidos, no seio da vida prática.” (MORIN, 2003, p. 91). Essa noção confirma-se em trechos das narrativas dos adolescentes, em que expectativas, emoções e desejos pessoais são expressos como pertencentes à realidade exterior.

Ana sugere que seu estado interior tenha relação direta com os acontecimentos de um dia marcante de atividades, como se seu estado mental respondesse pelo ocorrido.

“[...] sabe quando você acorda e cê fala: hoje o meu dia vai ser maravilhoso, eu vou fazer de tudo pra dar certo? E foi muito maravilhoso, eu recebi tantos elogio, fiz vários gol no festival, nossa, foi muito maravilhoso [...]”.

A projeção que Ana realiza no meio externo relaciona-se com o que é proposto no estado racional-empírico (MORIN, 2003, p. 98), que aborda a razão como, fundamentalmente, subjetiva, e tende a “[...] reduzir a explicação à identificação (explicar é identificar fenômenos, aparentemente heterogêneos, uns aos outros).”

Considerar a ONG como uma casa e família apareceu em diversas falas, com significados, aparentemente, diferentes uns dos outros, mas tendo o acolhimento como eixo comum a todos, o que pode caracterizar tanto a projeção, processo de transferência de conteúdos psíquicos internos para o exterior, quanto a identificação, processo que transfere, inversamente, aspectos externos para dentro do próprio sujeito, podendo assumir como suas, características de outrem (MORIN, 2003). É possível afirmar, com base nos relatos, que, nas ONGs, os adolescentes sentem-se acolhidos:

“[...] esse lugar aqui é maravilhoso [...] a minha segunda casa [...] eles sempre se preocuparam com a gente [...] então, eles sempre foram a minha família [...]” (Ana).

“[...] é tipo uma terceira casa pra mim [...] nossa casa é a primeira, a escola é a segunda e a ONG é a terceira [...] nossa terceira casa explica mais do que a segunda, ela nos ajuda mais [...]” (Dodô).

“[...] pra mim é uma segunda casa [...] é onde eu mais fico [...] eu saio de casa, aí venho pra cá e volto pra casa e vou pra escola, é sempre essa rotina [...] foi o lugar que mais me acolheu e aonde eu gosto de ficar [...]” (Ênio).

“[...] é, tipo, a minha segunda casa, porque eu tô aqui desde pequeno, e eu fui sempre bem acolhido aqui, né [...] as pessoas te dão, falam ó faz isso, dá conselho, te ajuda, te prepara prum trabalho, essas coisas assim [...]” (Guto).

“[...] a ONG significa uma casa pra mim [...] ela já me fez eu me comunicar bastante [...] eu era muito nervosa [...] não conseguia nem falar com as pessoas [...] ela me incentivava a falar com todo mundo [...] isso me ajudou bastante [...]” (Naila).

“[...] eu levo muito a ONG como minha família [...] eu considero mais aqui minha casa do que minha própria casa [...] eu não tenho amigos aqui, eu tenho irmãos [...] considero até os professores como pais e mães [...] eu vivi num lar muito conturbado quando na minha infância [...] e a ONG, ela sempre me ensinou muito com amor [...]” (Olga).

“[...] pra mim é como se fosse uma família [...] me sinto como se eu estivesse em casa [...] o professor me inspira [...] dá aqueles conselhos, sabe, de adulto, eu me sinto como se eles fossem meus pais, uma mãe, irmãos, sempre ajudando, me apoiando [...]” (Paulo).

“[...] lá em casa as coisas não são muito fáceis e tal, aí aqui era muito meu refúgio, antigamente [...] aqui é como uma família [...]” (Sara).

“[...] o professor é como um segundo pai pra mim, a professora é como uma segunda mãe [...] quando eu sair, eu vou sofrer muito [...]” (Vânia).

“[...] eu aprendi muitas coisas aqui [...] conversar com pessoas, é, ser gentil [...] essas coisas assim, bem de mãe mesmo, sabe, mãe e pai ensinando, é isso [...]” (Xavier).

Por motivos diversos, os adolescentes indicam que as ONGs os enxergam como as pessoas que são, que existe uma atenção individualizada dos profissionais dessas organizações em relação a cada um, demonstrado pelos ensinamentos, atitudes e comportamentos dedicados a eles.

Aberastury e Knobel (1981, p. 18) lembram que faz parte da adolescência a busca por seu mundo fantasioso interno, como fuga do mundo externo, o que sugere uma “onipotência narcisista”, como forma de preparação para atuar.

Há uma semelhança com o que diz Morin (2003, p. 95) sobre o estado mágico dos complexos imaginários, uma vez que os aspectos subjetivos “[...] juntam-se ao mundo exterior ou a um de seus elementos, e vice-versa.”

A narrativa de Iara ilustra esses conceitos, segundo ela, motivada por seus professores: *“[...] mas agora eu vejo que eu posso conseguir tudo, e que nada, sabe, nada pode deixar me abalar [...] sabe, atrapalhar meus sonhos, principalmente [...]”*.

O discurso de João, oriundo, também, dos professores do projeto, de acordo com seu relato, parece traçar uma mágica relação entre os movimentos técnicos do esporte que pratica, com acontecimentos da vida afora :

“[...] no basquete é o dribble [...] vai pra mim passar das coisa ruim, jogar as coisas ruim pra trás e não me deixar abalar agora assim, igual esses jovens que tão aí fumando, roubando, esses negócio, vou jogar tudo... e a posição de defesa é pra mim abraçar tudo que tiver de bom pra mim [...]”.

Vê-se, aqui, a experimentação subjetiva do mundo transformada pelos “poderes projetivos”, como descreve Morin (2003), em que houve, primeiro, uma identificação com a fala do professor, para, posteriormente, projetá-la ao exterior, fazendo com que João acredite que o fato de aprender os movimentos do basquete poderá fazer com que ele evite os problemas sociais citados.

5. A complexidade do esporte: *“[...] não é só basquete [...] também ensina algumas coisas que é pra você levar pra vida [...]”*

O que Morin (2003) denomina de estado estético-lúdico, conceito ligado à subjetividade, confirma-se em algumas narrativas dos adolescentes, principalmente em relação ao jogo propriamente dito. A estética, compreendida como sentimento de encantamento e até felicidade, liga-se ao prazer provocado pela participação em jogos, podendo envolver o sujeito, sob outro viés, em situações ameaçadoras, quando se deixa levar pela envolvente e destruidora paixão pelo jogo, o que, por exemplo, se confirma em transmissões de jogos de futebol vistos pela televisão. A ordem e a desordem também coexistem na complexa relação com o jogo.

Huizinga (2007, p. 8-10) sugere uma ideia de jogo que vai no mesmo caminho da complementaridade contraditória descrita pelo estado estético-lúdico, ao destacar seu caráter voluntário e “[...] diametralmente oposto à seriedade [...]. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.”

O esporte, que pressupõe o respeito às regras e disciplina (BURGOS, 2011), parece ser, ainda, um desafio, evidenciado na fala desses adolescentes:

“[...] no basquete a gente não fica só, tipo batendo bola [...] não fica só aquela coisa chata [...] a gente tem jogos [...] sexta tem mais jogos pra gente e eu amo sexta-feira [...] pra mim é a melhor coisa que tem no mundo, porque a gente joga mais, inclusive

hoje eu nem entrei na quadra, fiquei com raiva do menino porque eu não entrei [...] eu quase bati nele, ele bateu em mim, mas ok, e agora a gente tá amigo de novo [...]”.

A paixão que Tânia demonstra nesse trecho de sua fala aponta tanto para o prazer em jogar o basquete, quanto para o desprazer em ficar de fora do jogo, fazendo com que a raiva apareça e influencie seu comportamento em relação ao colega. Já Flávia indica a duração da atividade como positiva, o que faz com que goste da prática; ou mesmo, o prazer que ela experimenta nas práticas faz com que julgue serem de curta duração as atividades esportivas.

“[...] capoeira, rugby, as atividades são muito rápidas e [...] é bom [...] num piscar de olho já acabou, entendeu? [...] quase uma hora e meia, mas passa voando, eu falo, gente, já acabou? Todo mundo fala, já.”

Santana (2005) reforça a ideia de que o desenvolvimento de atletas pode ser uma das vertentes da prática esportiva, quando se pensa a Pedagogia do esporte sob a luz da complexidade, e é possível verificar esta possibilidade no trecho da fala de Iara:

“[...] muitos de nós que participa do projeto, principalmente os jovens, tem muito um desejo de jogar profissionalmente [...] e é muito bom isso, porque faz a gente sonhar [...]”.

Essa adolescente é uma das poucas pessoas entrevistadas, senão a única, que apontou o desejo de se tornar uma atleta profissional, o que corrobora a ideia de que essa possibilidade pode acontecer como consequência, não como causa, quando se desenvolve a prática esportiva aberta à complexidade, e que inclui todos os outros contextos relativos à adolescente (SANTANA, 2005).

Morin (2003) sugere que o lúdico na vida das pessoas tem propósitos bastante vagos, e se relacionam com sua práxis, que, por sua vez, envolve aspectos imaginários, como se percebe na narrativa de Mauro:

“[...] eu sempre gostei de esporte, sempre gostei de competir, e o basquete é isso, faz eu ocupar minha mente, eu gostar mais [...] ocupar a mente é invés de eu tá na rua, às vezes, fazendo alguma coisa errada [...] eu tô no basquete, fazendo o que eu gosto, o que eu quero [...]”.

Mauro apresenta em seu discurso elementos que fazem parte do senso comum e de propostas realizadas nos projetos sociais, quando se pensa esporte para adolescentes, sobretudo, na periferia: algo que ocupe os pensamentos e o proteja de todos os males existentes nas ruas. Não há, entretanto, uma relação direta entre gostar de esporte e de

competição e estar na rua, mas, provavelmente, de querer fazer um esporte, por gostar e ter que ir para algum lugar que ofereça essa prática, no caso, o projeto social de que participa, já que jogar nas ruas pode ser perigoso. O que se confirma é a percepção de insegurança e o medo da violência que afeta principalmente a vida das populações periféricas, sugerindo, da mesma forma, a necessidade de que haja investimentos em espaços públicos, nas ruas, praças, parques, a fim de que se tornem opções seguras de ir e vir, como previsto por direito (PNUD, 2017).

Para Olga, a prática esportiva foi significativa para a mudança que teve em sua forma de ser e agir:

“[...] o Futebol 3 [...] ele é composto por três tempos [...] o que a gente forma as regras, tem o que a gente desenvolve o jogo, com base nas regras que a gente fez e tem o terceiro tempo, que é o fundamental [...] a gente discute tudo que aconteceu no jogo [...] ele desenvolve um diálogo entre os alunos [...] sempre argumentar, dialogar e expor e respeitar a opinião do outro [...]”.

De acordo com o que propõe Santana (2005, p. 20), essa forma de praticar esse futebol representa a Pedagogia do Esporte que dialoga com o pensamento complexo, de forma a considerar elementos como “[...] valores, comunicação, cidadania, brincadeiras, lazer, cultura, prazer, consciência, convivência, autonomia, cooperação, autoestima, criatividade, participação [...] fantasia, co-educação [...] inteligência.”

Quênia considera a paciência dos professores um dos fatores responsáveis por seu aprendizado no basquete, visto que ela afirma nunca ter sido boa em esportes:

“[...] eu, como tenho uma dificuldade muito enorme, é, tanto física, até, às vezes, pra entender os termos do basquete, que são uns nomes bem diferentes [...] ele têm bastante paciência pra explicar [...] você não entende e ele sempre vai falando de novo, de novo, pra você entender direitinho, é, fazer a atividade corretamente [...]”.

Santana (2005) concorda com a ideia construtivista de que todas as pessoas aprendem, e que cabe aos professores provocar situações reflexivas e desafiadoras para os alunos, de modo a integrar o que é de cada um e o meio que os cerca.

Sara e Ulisses indicam que a união que existe no projeto é significativa para ambos, seja entre seus colegas ou com os professores, e que se torna uma razão para a permanência na prática esportiva. A cooperação é um dos aspectos levantados por Santana (2005) como pertencente ao âmbito da pedagogia do esporte, em conjunto com a ludicidade, autonomia,

convivência, conteúdos acessíveis, dentre outros, o que confirma a multiplicidade pedagógica inerente à iniciação esportiva.

As narrativas dos adolescentes mostram tanto aspectos relativos às ONGs quanto a si mesmos, o que possibilita tecer relações com as bases teóricas que suportam esta investigação e responder às questões levantadas inicialmente.

As análises apontam que os adolescentes são incluídos e acolhidos nas ONGs, inicialmente da forma como são, e que, à medida que participam das atividades e convivem com os professores e colegas, modificam-se interna e externamente. Essas organizações favorecem que os adolescentes reconheçam a recursividade existente nas relações, que influenciam e são influenciados por aquilo que produzem, principalmente quando interagem com os professores.

A oportunidade de fazerem parte do projeto social é percebida pelos sujeitos da pesquisa como positiva, seja pelos aprendizados que adquirem no esporte praticado, seja por privilégios que acontecem em algumas ONGs, como viagens para fora do país. Essa percepção relaciona a condição unitária na totalidade, em que esses adolescentes mantêm-se indivíduos no grupo.

Poucas são, no entanto, as indicações de reconhecimento da condição de sujeitos de direito, principalmente quanto ao acesso à prática esportiva. As narrativas adolescentes sugerem mais o que é ensinado e o que aprendem além do esporte, como se aprender só esporte não fosse suficiente para justificar sua participação. Apontar o esporte como destaque ou referência para si mesmo aparece pouco ou quase nada nas narrativas, considerando as 23 entrevistas realizadas com adolescentes que participam de projetos esportivos, sendo que, a maior parte dos entrevistados, ao falar de esporte, indicam aspectos relacionados ao desenvolvimento individual e social.

É possível sugerir que, nas ONGs, as atividades esportivas constroem conhecimentos específicos das modalidades oferecidas, possibilitam a inclusão de todos, assim como a discussão e o exercício de valores como respeito, solidariedade e cooperação, processos que contribuem com a educação e a formação humana dos adolescentes que delas participam. Porém, essa prática é intencionalmente utilizada como meio, o que difere da proposta de uma pedagogia do esporte, sugerida pelos autores, anteriormente citados, e pelos dados averiguados no relatório de atividades físicas do PNUD (2017).

Baseada nos temas que emergiram das narrativas adolescentes, propõe-se, a seguir, uma rede similar ao que Morin (2016) sugere como antimodelo, quando comparado a

esquemas lineares que buscam uma única lógica, mas que está inserido em uma complexidade multidimensional. Existem componentes da rede que receberam destaque nos discursos dos adolescentes e outros que foram sugeridos, baseados na identificação de aspectos significativos a esses sujeitos, ao longo das análises.

Nenhum elemento indicado na teia sobrepõe-se a quaisquer outros, o que sugere uma relação que não privilegia nem o aspecto indicado, nem as relações que estabelece com outros componentes da rede, somente demonstra sua existência.

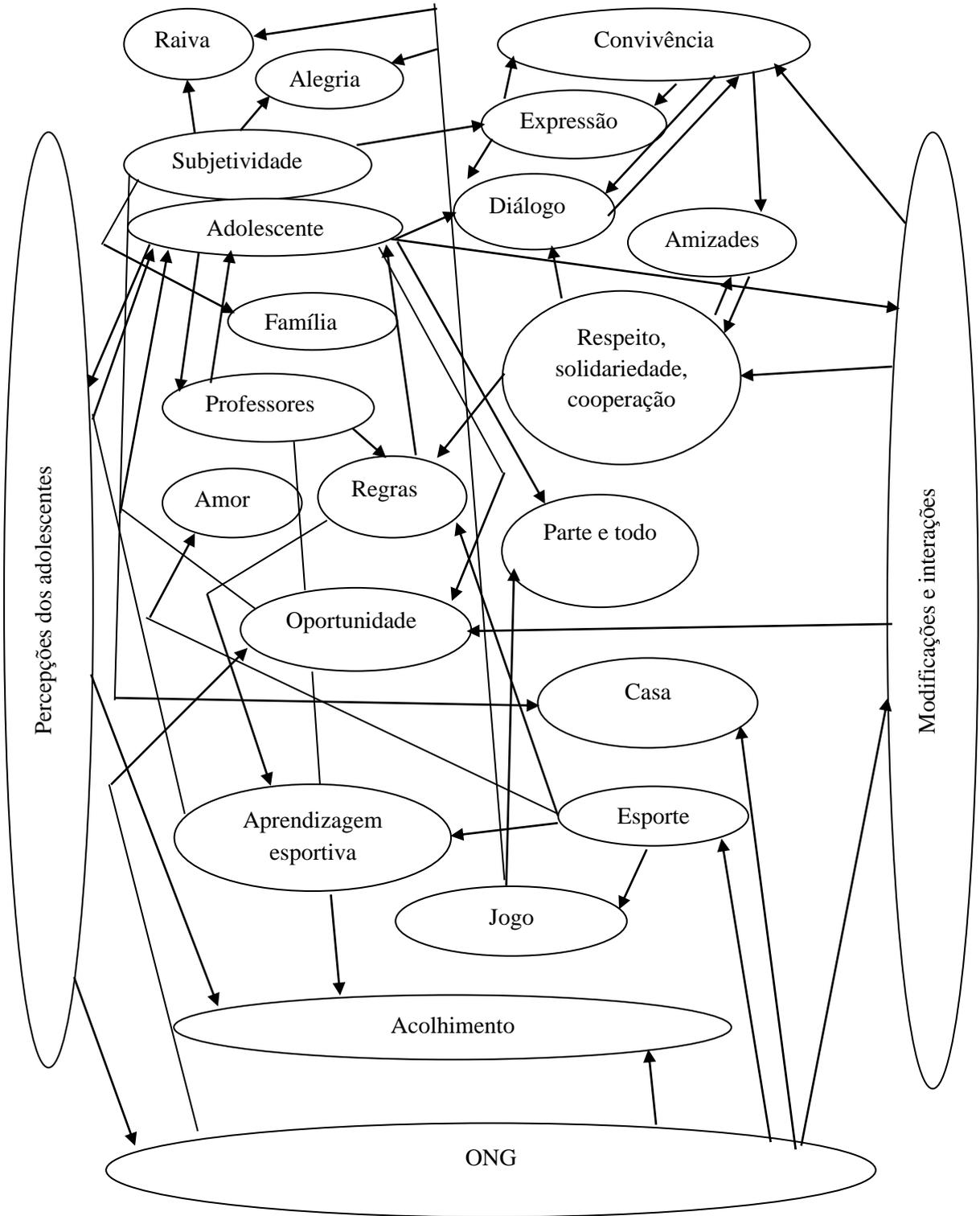
O adolescente e sua subjetividade aparecem mais próximos da extremidade do esquema, para favorecer a percepção visual de que o sujeito não precisa estar no centro, mesmo sendo o elemento estruturante e responsável pelo surgimento dos outros aspectos. Ao longo dos relatos, percebeu-se que essa centralidade pode ser ocupada por cada um dos pontos da teia, de acordo com a situação e com o que ela demanda.

Existem relações recursivas entre alguns elementos, adolescente e professores, convivência e diálogo, amizade e respeito, solidariedade e cooperação, por exemplo, representadas pelas setas que os ligam reciprocamente, o que indica uma influência direta de um com o outro. Mas essa recursividade não aparece, necessariamente, nas outras relações, mesmo fazendo parte da teia, como um todo.

Escolheu-se alguns elementos que representam aspectos subjetivos da forma como apareceram nas narrativas, relacionados às ONGs e não de modo isolado, como por exemplo, casa e família. O acolhimento é um intermediário entre a ONG e o adolescente, assim como os professores, que são os maiores responsáveis por esse aspecto.

Durante o processo de construção dessa rede, a cada item identificado e incluído, percebeu-se que novas relações seriam possíveis entre os mesmos elementos, bem como a inserção de outros aspectos existentes nos discursos dos adolescentes. Essa abertura de possibilidades diz respeito à subjetividade do sujeito que a teia propõe, podendo indicar mudança a cada observação e alternância de quem observa, e assemelha-se ao circuito ordem-desordem-interações-organização-desorganização sugerido por Morin (2012), que ilustra a aleatoriedade a qual estão entregues as relações.

Figura 1 – Teia de significados



Fonte: elaboração própria

As considerações finais, a seguir, resgatam os propósitos deste estudo, o caminho que foi seguido até os resultados e os alcances possíveis que a investigação proporcionou. Encerra apenas uma etapa de um caminho aberto a pesquisadores que compreendam a educação, a formação humana e o esporte para adolescentes nas ONGs como férteis elementos para produção de conhecimento científico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória construída ao longo da investigação foi tão importante quanto os resultados encontrados nesta pesquisa. Os aprendizados relacionados aos procedimentos metodológicos escolhidos, que incluem entrevistas abertas, e ao principal referencial teórico utilizado foram valiosos para alicerçar grande parte das análises e dos achados, a partir das narrativas dos adolescentes participantes de projetos esportivos em ONGs.

Estabeleceu-se, como objetivos deste estudo, conhecer o que os adolescentes têm a dizer sobre os projetos de que participam nas ONGs, e identificar quais aspectos caracterizam a prática esportiva oferecida. Foi possível, também, traçar um diálogo com outros estudos já realizados, e ampliar o conhecimento sobre a educação e a formação humana que acontecem nas instituições investigadas.

Após um panorama histórico geral sobre a origem das ONGs, seus marcos legais e propósitos, obteve-se a noção de que essas organizações aparecem no cenário nacional como decorrência da ausência do Estado, mais especificamente, por décadas de desinvestimento nos direitos sociais, sobretudo, com prevalência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico. As ONGs tornam-se, portanto, possibilidades de oferta de atendimento à população economicamente desfavorecida, marginalizada, ou que não consegue gozar de direitos, como o acesso às práticas esportivas.

A pesquisa envolveu três ONGs, da cidade de São Paulo e municípios vizinhos, que utilizam o esporte como meio para a educação; precisamente 23 adolescentes, entre 13 e 18 anos de idade, participantes dessas organizações, por meio de entrevistas.

Uma primeira consideração, que diz respeito aos sujeitos da investigação, é que só é possível compreender o adolescente em relação às suas estruturas internas e externas, nunca de modo isolado, o que inclui sua subjetividade e o meio que o cerca. Inseridos no todo - ONG, enquanto parte, os adolescentes são aceitos da maneira como se apresentam: quietos, tímidos, extrovertidos, briguentos, participativos ou não; todos relatam que não são invisíveis, principalmente aos olhos da instituição e dos professores. Eles são parte e todo, ao mesmo tempo.

As dúvidas e contradições identificadas nos relatos quanto às dificuldades que enfrentam na vida ou no projeto, pela condição física e desempenho esportivo, por exemplo, são acolhidas, de algum modo, pela ONG. É possível afirmar, portanto, que o acolhimento

que a ONG tem em relação aos adolescentes, sobretudo intermediado pelos professores, é um aspecto inerente à sua prática e significativo para esses sujeitos.

O que aparece como convivência das pessoas entre si, nas organizações, relaciona-se com o que Morin (2012) denominou de *anel recursivo*, em que cada adolescente demonstra perceber a influência que exerce no grupo, ao mesmo tempo em que reconhece, também, o quanto é influenciado por ele, grupo este que inclui colegas de turma, professores e outros profissionais que atuam nas ONGs. Os discursos de vários adolescentes entrevistados apontam para a consciência que têm da mudança ocorrida em si mesmos, resultante, em especial, das inter-relações estabelecidas com seus professores, bem como por estratégias utilizadas nas atividades das quais participam. É possível concluir que a forma como as relações humanas são desenvolvidas nas ONGs promove a percepção da recursividade inerente aos processos interativos, em que o produtor sabe que produz e é produzido pelo que produziu, concomitantemente.

A educação das ONGs, em alguma medida, possibilita que os adolescentes reflitam sobre sua individualidade inserida na totalidade, quando oferece espaço para que questões familiares, escolares e comunitárias sejam trazidas para o ambiente do projeto esportivo. As narrativas indicam que os sujeitos mudaram sua forma de pensar sobre trabalho, relações de amizade, valores como respeito, solidariedade, diversidade, dentre alguns destaques, por meio das experiências vividas nas ONGs.

O que não ficou evidente pelos discursos, no entanto, foi a existência de alguma atividade reflexiva contextualizada, que favoreça o pensamento crítico e problematize, por exemplo, o direito e o acesso à prática esportiva. Como afirma Gohn (2014, 2017), sem esses espaços críticos as mudanças sociais são, praticamente, inexistentes, já que as pessoas deixam de ser clientes que esperam e passam a ser clientes que participam e fazem acontecer, porém, continuam clientes.

Algumas mudanças que os adolescentes mencionaram ter acontecido em seu comportamento, bem como estratégias educacionais escolhidas pela organização sugerem um modelo disciplinar tradicional, em que se espera que o adolescente deixe de agir impulsivamente, como visto em alguns discursos. O que a adolescente Flávia indica achar correto sobre o grupo do qual faz parte, em que todos têm que pagar pelo que um faz, mostra que há uma noção do todo, construída por essa regra, contudo, por meio da punição. Expressões como *a ONG foi me moldando, eu era extrovertido, hoje tá mais moderado, se é isso que eu quero, tenho que fazer por onde*, sugerem adequações que aconteceram no

comportamento dos adolescentes, estimuladas pela organização. É como se, ao chegar na ONG, todos fossem aceitos como são, e com o passar do tempo, todos entrassem em conformidade com um jeito comum de ser, que não mais inclui os briguentos, bagunceiros ou desinteressados. É como se as organizações seguissem um padrão de comportamento esperado para os adolescentes, após determinado tempo de participação nas atividades. Os relatos que trazem a briga, a bagunça, o desinteresse, a raiva apresentam, em seguida, a necessidade de ser diferente, de não brigar, não bagunçar, ser interessado e ser amigo, o que pode sugerir uma maneira passiva de ser e agir, e uma dificuldade de se pensar dialogicamente.

Ao se concordar com a dualidade sapiens-demens da condição humana, proposta por Morin (2012), talvez, ao invés de se pretender adequar os adolescentes a modelos de comportamentos aceitos socialmente, houvesse um espaço nas ONGs para que a agressividade manifesta nas narrativas fosse mantida de algum modo, favorecendo que esses sujeitos possam “brigar” por conquistas individuais e sociais.

Percebe-se que existe espaço para manifestações subjetivas dos adolescentes nas ONGs, em razão das emoções, crenças e desejos expressos nos discursos, e embasados pelos conceitos referentes aos complexos imaginários. A frequência com que a organização é percebida como a casa, e os professores, como pessoas da família, sugere que esses adolescentes buscam mais do que participar de projetos esportivos, seja por ausências familiares ou desejos de mudança de suas histórias de vida.

As projeções e identificações dos adolescentes, que se manifestam nas ONGs, fazem parte do anel recursivo que se constitui entre esses sujeitos, seus professores e outros profissionais da organização, percebidas pelo tom motivacional da fala dos professores para com seus alunos. Ao se identificarem com a fala de encorajamento oriunda do professor, os adolescentes a projetam no meio externo, acreditando que são capazes, por eles mesmos, de alcançar sonhos, driblar problemas sociais, conseguir o que quiserem, o que não acontece, necessariamente, em decorrência de suas crenças ou desejos. Parece que as ofertas existentes nas ONGs, de atividades, projetos, aulas, estágios, viagens, estabelecem uma relação quase direta entre aceitá-las e ser bem-sucedido, seja na adolescência ou na vida futura.

Retoma-se Souza Neto (2010) que dispõe sobre o risco de uma educação alienante e reducionista, mesmo em ONGs, caso não existam reflexões sobre a condição de ser e estar de cada um, e como ela se insere politicamente no contexto comunitário e, até mesmo, universal. O que se destaca nos relatos dos adolescentes, quanto ao reconhecimento de seu lugar no

mundo, refere-se às dificuldades que vivem no momento, indicadas de maneira geral como pessoas que usam drogas, a violência, a falta de emprego, problemas de relacionamento.

Esta reflexão concorda com a investigação de Araújo (2014), discutida anteriormente, que sugere enquadrar jovens inseridos em projetos sociais em uma ordem social dominante, para que não sejam uma ameaça constante e continuem na condição de subalternos.

Em relação aos aspectos esportivos destacados pelos adolescentes, na prática oferecida pelas ONGs, o jogo aparece como significativo, principalmente quanto ao prazer que eles têm em participar, e pelos elementos que apresentam: jogos que incluem decisões coletivas sobre regras, valores, que não separam meninos de meninas, que priorizam o jogar em si, e não a vitória.

Ao longo das entrevistas, a indicação de que o projeto não era só esporte, era mais do que isso, apareceu nas falas de quase todos os adolescentes, e não se percebeu uma ênfase dada ao esporte em si pela maioria dos entrevistados, mesmo considerando que fazer parte do projeto esportivo fosse critério de participação na pesquisa. O fato de que o esporte seja compreendido como meio para o desenvolvimento e a educação dos participantes, nas três ONGs, parece indicar que ainda é um desafio oferecer uma prática em que o esporte seja um fim, que não seja necessário ser mais que esporte, mas que seu exercício contemple a complexidade da pedagogia do esporte, sugerida por Machado, Galatti e Paes (2015) e por Santana (2005).

Existem estratégias exitosas nesse sentido, como o Futebol 3 e as outras modalidades realizadas no mesmo caminho, com momentos de aprendizagem específica esportiva e socio-relacional, mas que ainda parecem tímidas no sentido de garantir a conscientização dos praticantes sobre o esporte como um direito.

Este estudo reconhece as possibilidades educacionais e de formação humana que acontecem nas ONGs e, ao mesmo tempo, pretende, com base nos resultados encontrados, provocar uma reflexão política sobre o uso da prática esportiva como o objetivo maior a ser alcançado, à medida em que considera esses espaços como possibilidades democráticas de acesso à educação e ao esporte, sobretudo de valorização da prática esportiva e de atividade física como fundamentais para o desenvolvimento humano e de uma sociedade mais saudável, justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABONG: Associação Brasileira de ONGs. Disponível em: <http://abong.org.br/quem-somos/carta-de-principios/>. Acesso em: 23 maio 2019.

ARAÚJO, Joselaine de. A educação não formal e as políticas públicas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2014.

ASSOCIAÇÃO HURRA. Disponível em: <http://hurra.org.br/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BALISH, Shea; CÔTÉ, Jean. The influence of community on athletic development: an integrated case study. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, London, v. 6, n. 1, p. 98-120. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2013.766815>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BARRETO, Márcio Nilander Ávila. Partes de um todo: as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em área de risco na cidade de Pelotas/RS. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2016.

BELGA, Viviane Lemos de Oliveira. Nos entrecaminhos, as desinvenções da educação: os sentidos das aprendizagens na percepção de alunos adolescentes de um projeto social na interseção com uma escola do Programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte - MG/Brasil. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, 2018. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

BURGOS, Marinella Pimentel dos Santos. **A organização social de esporte em Ermelino Matarazzo**: guia de implantação e capacitação. São Paulo: Baraúna, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Alex Lauriano da. A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do ginásio experimental olímpico/RJ. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal Do Estado Do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

CULVER, Diane; KRAFT, Erin; MOVALL, Nancy. The Iowa Communities of Practice and Innovation Pilot: Teachers' Perceptions of an Initiative to Support Blended Learning and the Integration of Technology in the Classroom. **Teacher Learning and Professional Development**. Canada, v. 4, n. 1, p. 29-49, August, 2019. Disponível em: <http://journals.sfu.ca/tlpd/index.php/tlpd/article/view/67/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CULVER, Diane; TRUDEL, Pierre. Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**. Canada, v. 3, n. 1, p. 1-10, March. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238440467_Clarifying_the_Concept_of_Communities_of_Practice_in_Sport. Acesso em: 13 jan. 2020.

CULVER, Diane; TRUDEL, Pierre.; WERTHNER, Penny. A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice. **International Journal of Sports Science & Coaching**. Canada, v. 4, n. 3. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1260/174795409789623900>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 333-348-126, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a07.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Adolescência: entre o passado e o futuro, a experiência. 2001. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2001.

DODÓ, Aline Menezes. O esporte como meio de inclusão social: avaliação da efetividade do programa Segundo Tempo. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

DUNNING, Eric. Sociologia do Esporte e os Processos Civilizatórios. São Paulo: Annablume, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321709536_Sociologia_do_Esporte_e_processos_civilizatorios_Eric_Dunning/link/5a2c4cd7aca2728e05e09453/download. Acesso em: 03 set. 2019.

ECHER, Silvana Regina. A formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): a visão dos formadores. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FAREL, Alain. O arquiteto contemporâneo: Uma profissão a tecer. In: **Edgar Morin em foco**. PENA-VEGA, Alfredo; LAPIERRE, Nicole. São Paulo: Cortez, 2008. p. 155-161.

FERNANDES, Luiz Gustavo Dalazen. O prazer em dançar e ensinar as danças a dois: uma análise da interação e da afetividade na ótica dos profissionais e alunos. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FONSECA, Marcela Paqueta. Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: O Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC – Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FUNDAÇÃO EPROCAD. Disponível em: <http://www.eprocad.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>. Acesso em: 26 maio 2019.

GALATTI, Larissa Rafaela; FERREIRA, Henrique Barcelos; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 397-408, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637843>. Acesso em: 18 jan. 2020.

GARÉ, Ruth Maria Rodrigues. Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas. 2014. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 4. n.7. p.10-32. jul./dez, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32624/18759>. Acesso em: 17 nov. 2017.

GROULX, Lionel-Henri. Um debate qualitativo e quantitativo: um dualismo a prescrever discussões em torno de métodos. *In: Metodologias qualitativas: teoria e prática*. TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. Curitiba: CRV, 2015. p. 193-208.

HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara. Projetos sociais esportivos: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande/RS. 2012. 156f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Mapa das organizações da sociedade civil. 2019. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html>. Acesso em: 24 de maio 2019.

INSTITUTO PASSE DE MÁGICA. Disponível em: <https://www.passedemagica.org.br/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

KORSAKAS, Paula; ROSE JUNIOR, Dante de. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 83-93. 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1354>. Acesso em: 16 jun. 2019.

KRETZMANN, John. P.; MCKNIGHT, John. *Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*. Evanston, IL: **Institute for Policy Research**, Evanston, p. 1-11. 1993. Disponível em: <https://resources.depaul.edu/abcd-institute/publications/Documents/GreenBookIntro.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LEMOS, Marlise Silva. Educador social: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Porto Alegre, 2017.

LOSTADA, Lauro Roberto; SOUZA, Edemilson Gomes de. Educomunicação e protagonismo juvenil: um novo olhar para a educação. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 7, n. 20, p. 140-158. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1233/1102>. Acesso em: 30 set. 2018.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e Projetos Sociais: Interlocações sobre a Prática Pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/48275-231857-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MACHADO, Nilson José. **Educação, cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2016.

MACIEL, Maria Augusta Azevedo Gama Buarque. Projeto Olímpico da Mangueira e a ginástica rítmica: discutindo políticas públicas de esporte, esporte educacional e educação. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

MAFLI, Roberto. Projeto Evoluir: o esporte como ferramenta de inclusão social e contribuição acadêmica. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 09 out. 2018.

MALVASI, Paulo Artur; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação juventude e violência**. São Paulo: Cortez, 2010.

MCKNIGHT, John. Redefining community. **Kettering Review**, Chicago, p. 24-30. 1996. Disponível em: <https://resources.depaul.edu/abcd-institute/publications/publications-by-topic/Pages/default.aspx>. Acesso em: 14 maio 2019.

MEIRA, Andrea Carla. A educação não formal e a prática educativa do Centro Juvenil Padre Ludovico Redin – Realeza/PR. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Francisco Beltrão, 2016.

MELO, Victor Andrade de. Por uma história do conceito esporte: diálogos com Reinhart Koselleck. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 41-57, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v32n1/v32n1a04.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIQUELINI, Alessandro Henrique. Jogar basquete em Franca: a perspectiva de crianças participantes de um Projeto Social Esportivo. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2017.

MIRAGAYA, Ana. **Educação olímpica: o legado de Coubertin no Brasil**. 2009. Disponível em: <http://www.sportsinbrazil.com.br/capitulos.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MORENO, Rosangela Carrillo. ONGs com mandato para elaborar políticas públicas? A participação de ONGS nas políticas de alfabetização e de educação de jovens e de adultos no Brasil (1990 – 2010). 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **As duas globalizações:** Complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/978-85-7430-625-4.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. **Ciência com consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005a. Disponível em: https://www.academia.edu/6449183/Ciencia_com_Consciencia_-_Edgar_Morin. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. Complexos imaginários. *In:* PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de Almeida; PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin: ética, cultura e educação.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-103.

_____. Epistemologia da complexidade. *In:* SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-287. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1516-7313201000020001300013&lng=en. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Le paradigme perdu: la nature humaine.** Paris: Points, 2016.

_____. **Meus filósofos.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **O método 1: a natureza da natureza.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **O método 2: a vida da vida.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **O Método 6: ética.** Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2012133176826a1035842e1211faee999/setesaberesmori n.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. **Sobre a estética.** Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educar-na-Era-Planet%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MOTA, Gláucia Míriam Simões da. O esporte nos programas de juventude: proposições e percepções a partir do projeto protejo no município do Rio de Janeiro. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. Esporte para todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985). **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434322747_ARQUIVO_textocompletoAnpuh2015.pdf. Acesso em 19 jun. 2019.

PEREIRA, Marcos José de Aquino. Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal: vislumbres do "Programa Educacional Girassol" em Águas de São Pedro. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Americana, 2015.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano do Brasil** – Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

RANGEL, Rosiane Filipin; COSTENARO, Regina Gema Santini; ROSO, Camila Castro. Adolescentes: seus anseios, amores e temores no contexto familiar e social. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 2686-2694, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5057/505750892002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. In: **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. Curitiba: CRV, 2015. p. 211-230.

REMS – REDE ESPORTE PELA MUDANÇA SOCIAL. Disponível em: <http://rems.org.br/br/quem-somos/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na instituição de ensino superior: referencial teórico, que bicho é esse? In: **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. Curitiba: CRV, 2015. p. 173-191.

ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José. Copa do Mundo FIFA – Brasil 2014: realidades, mitos e legados na cidade de São Paulo. 2016. 320f. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2016.

RUGBY READY. Disponível em: <https://rugbyready.worldrugby.org/?section=5&language=PTBR>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SANTANA, Wilton Carlos de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS JUNIOR, José Domingues. Fatores etiológicos relacionados a gravidez na adolescência; vulnerabilidade e maternidade. In: **Ministério da Saúde**. Cadernos juventude,

saúde e desenvolvimento, Brasília, v. 1, p. 223-229. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n3/a06.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

SANTOS, Maura Evangelista dos. Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro – BA. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

SANTOS, Simone Silveira dos. O pedagogo e os espaços educativos não formais: conhecendo as organizações não governamentais (ONG) de Paranaíba - MS. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SEABRA, André Luís dos Santos. Bases teóricas e conceituais da pedagogia do esporte. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, Goiânia, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Jourdan Linder. Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, Krícia de Sousa. “Manobras” educativas: sociopoetizando o aprender em movimento com skatistas do litoral do Piauí. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. Educação social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos. 2016. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SOUZA, Edemilson Gomes de. Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar. 2016. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 04 out. 2018.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, Sérgio. Programas esportivos no Estado militar: ações do “Esporte para Todos” para a educação popular (1973-1990). 2015. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2015.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TRANZILO, Paulo José Riel. O setorial esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2016.

TRILLA, Jaume Bernet. ¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 22, p. 111-114, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6737>. Acesso em: 27 maio 2019.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/27920/19076>. Acesso em: 17 jun. 2019.

TURINO, Célio. Futebol se joga na alma: um novo caminho para o esporte social. *In*: ROSA, Alexandre Machado; AJZENBERG, Bernardo; TURINO, Célio; NETO, Dante Silvestre; WERTHEIN, Jorge; RUIZ, Oscar Azuero; DAMATTA, Roberto. **Esporte e sociedade: ações socioculturais para a cidadania**. São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004.

Apêndice 1 - Estudos relacionados

	AUTOR/OBRA	ÁREA	TÍTULO	BUSCA	ANO	LOCAL	P
1	ARAÚJO, J. (Dissertação)	Educação	A educação não formal e as políticas públicas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social	Educação não formal + adolescente	2014	Universidade do Oeste Paulista - Unoeste (Presidente Prudente)	84
2	BARRETO, M. N. A. (Dissertação)	Educação e Tecnologia	Partes de um todo: as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em área de risco na cidade de Pelotas/RS	Educação não formal + pensamento complexo	2016	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (Pelotas)	146
3	BELGA, V. L. O. (Dissertação)	Educação	Nos entrecaminhos, as desinvenções da educação – Os sentidos das aprendizagens na percepção de alunos adolescentes de um projeto social na interseção com uma escola do Programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte- MG/Brasil	Educação não formal + adolescente	2014	Pontifícia Universidade Católica - PUC/MG (Belo Horizonte)	130
4	COSTA, A. L. da (Dissertação)	Educação	A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do ginásio experimental olímpico/RJ	Educação fora da escola + esporte	2016	Universidade Federal Do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (Rio de Janeiro)	108
5	DODÓ, A. M. (Dissertação)	Educação	O esporte como meio de inclusão social: avaliação da efetividade do programa Segundo Tempo	Educação fora da escola + esporte	2016	Universidade Federal do Ceará (Fortaleza)	104
6	ECHER, S. R. (Dissertação)	Educação	A formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): a visão dos formadores	Educação fora da escola + esporte	2017	Universidade Federal da Bahia (Salvador)	123
7	FERNANDES, L. G. D. (Dissertação)	Educação	O prazer em dançar e ensinar as danças a dois: uma análise da interação e da afetividade na ótica dos profissionais e alunos	Educação fora da escola + esporte	2016	Universidade Federal do Paraná (Curitiba)	147
8	FONSECA, M. P. (Dissertação)	Educação	Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: O Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro	Educação fora da escola + esporte	2017	Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ (Rio de Janeiro)	163
9	GARÉ, R. M. R. (Tese)	Educação	Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas	Educação não formal + adolescente	2014	Universidade São Francisco (Itatiba)	219

10	LEMOS, M. S. (Dissertação)	Educação	Educador Social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social	Educação fora da escola + adolescente	2017	Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS (Porto Alegre)	104
11	MACIEL, M. A. A. G. B. (Dissertação)	Educação	Projeto Olímpico da Mangueira e a ginástica rítmica: discutindo políticas públicas de esporte, esporte educacional e educação	Educação fora da escola + esporte	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Rio de Janeiro)	133
12	MAFLI, R. (Dissertação)	Educação	Projeto Evoluir: o esporte como ferramenta de inclusão social e contribuição acadêmica	Educação fora da escola + esporte	2017	Universidade Regional de Blumenau - FURB (Blumenau)	176
13	MEIRA, A. C. G. (Dissertação)	Educação	A educação não formal e a prática educativa do Centro Juvenil Padre Ludovico Redin – Realeza/PR	Educação não formal + pensamento complexo	2016	Universidade Estadual Do Oeste do Paraná - Unioeste (Francisco Beltrão)	102
14	MIQUELINI, A. H. (Dissertação)	Educação	Jogar basquete em Franca: a perspectiva de crianças participantes de um Projeto Social Esportivo	Educação fora da escola + esporte	2017	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (SP)	128
15	MORENO, R. C. (Tese)	Educação	ONGs com mandato para elaborar políticas públicas? A participação de ONGS nas políticas de alfabetização e de educação de jovens e de adultos no Brasil (1990 – 2010)	Educação fora da escola + complexidade	2016	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (SP)	274
16	MOTA, G. M. S. (Dissertação)	Educação	O esporte nos programas de juventude: proposições e percepções a partir do projeto protejo no município do Rio de Janeiro	Educação fora da escola + esporte	2014	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (RJ)	148
17	PEREIRA, M. J. A. (Dissertação)	Educação	Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal - vislumbres do "Programa Educacional Girassol" em Águas de São Pedro	Educação não formal + adolescente	2015	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (SP)	217
18	SANTOS, M. E. (Dissertação)	Educação	Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro – BA	Educação não formal + adolescente	2016	Universidade Estadual de Feira de Santana (BA)	166

19	SANTOS, S. S. (Dissertação)	Educação	O pedagogo e os espaços educativos não formais: conhecendo as organizações não governamentais (ONG) de Paranaíba – MS	Educação não formal + adolescente	2014	Univ. Est. De Mato Grosso do Sul (Paranaíba)	125
20	SANTOS, V. R. S. (Dissertação)	Educação	O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso	Educação fora da escola + esporte	2015	Univ. do Est. Da Bahia (Salvador/BA)	145
21	SEABRA, A. L. S. (Dissertação)	Educação	Bases teóricas e conceituais da pedagogia do esporte	Educação fora da escola + esporte	2016	Pontifícia Universidade Católica - PUC/GO (Goiânia)	205
22	SILVA, K. S. (Dissertação)	Educação	“Manobras” educativas: sociopoetizando o aprender em movimento com skatistas do litoral do PIAUÍ	Educação fora da escola + esporte	2016	Universidade Federal do Piauí (Teresina)	172
23	SOUZA, C. R. T. (Tese)	Educação	Educação social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos	Educação fora da escola + adolescente	2016	Universidade Estadual de Maringá (PR)	221
24	SOUZA, E. G. de (Dissertação)	Educação	Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar	Educação fora da escola + adolescente	2016	Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis)	248
25	TEIXEIRA, S. (Tese)	Educação	Programas esportivos no Estado militar: ações do “Esporte para Todos” para a educação popular (1973-1990)	Educação fora da escola + esporte	2015	Universidade Federal de Uberlândia - UFU (MG)	344
26	TRANZILO, P. J. R. (Tese)	Educação	O setorial esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação	Educação fora da escola + esporte	2016	Universidade Federal da Bahia - UFBA (Salvador)	264

Apêndice 2 – Entrevistas

Figura 2

Ana,
fez por onde e foi à Rússia!

maravilhoso queria
 não minha faculdade
 quadra ludo tempos coisa
 comecei informática Educação dia
 atenciosos era família amor
 nunca três aula aprendi ajudou
 você segunda oportunidade aproveitar faltou
 Copa vocês cá curso várias Rússia
 pensando ir viajar super professora
 cuidou fazer ser **EU** será ter gol falou
 autoestima nem participei festival futebol
 preocupou sonho casa esperando escolhe
 crianças ia quero responsáveis melhor passado
 sabe chances mudar hoje ano eles
 estrelas elogio querer acreditei tenho
 cada lugar vai trabalhar feliz
 vida falo começou coisas
 tem aprender bem certo professores
 proatividade acontecendo
 gente mim muito

Ana: tem 17 anos e faz parte do projeto há quase quatro.

(O que significa para você participar da ONG?)

É... participar da ONG, né, pra mim, assim, é tudo, foi o melhor lugar que eu poderia ter escolhido pra vim passar as minhas tardes na semana, né, porque aqui me acolheu bastante, né, porque eu ficava em casa, não fazia nada...já tinha terminado um curso de informática. Só que eu sempre quis... é... algo relacionado à Educação Física, porque é isso que eu quero fazer da minha vida, né. Então eu fiquei pensando, a minha faculdade vai demorar, então eu não vou ficar em casa sem fazer nada, né, então eu vou procurar fazer alguma coisa que vai me levar a aprender mais coisas, né. Aí eu vim, procurei, participei. No começo eu fiquei meio acanhada, sabe. Aí, eu sempre tive esse negócio de pensamento negativo. Eu ficava, ai, será que isso vai dar certo pra mim, será que eu vou conseguir alguma coisa, isso e aquilo. Aí, teve uma vez que eu num dava assim, eu gostava de participar só que eu não dava a mínima pro curso, né, pra ONG em si. Aí eu peguei e teve uma vaga, é... umas vagas pra ir prum passeio aqui da ONG, eu fiquei superchateada por eu não ter sido escolhida, né. Aí eu fiquei pensando, aí, eu e uma colega minha, que não fazia por onde ser escolhida pegamos e reclamamos com a professora, né. Falamos assim, ah vocês só escolhem os melhores alunos. Aí ela, não a gente não escolhe os melhores alunos, a gente escolhe quem participa, quem gosta, né, é, quem mostra interesse e vocês não mostra, aí ela foi e falou assim pra mim: você tem um grande potencial, você tem grandes chances aqui, só que você tá perdendo, você tem que acreditar mais em você mesmo. Aí eu peguei e fiquei pensando, fiquei pensando, aí eu comecei a mudar meu jeito né, e eu se é isso que eu quero eu tenho que fazer por onde, né, eu tenho que correr atrás. Aí, teve um projeto no final do ano, é, de futebol de 3 tempos, aí eu participei. Nossa, nesse dia eu acordei muito feliz, sabe. Sabe quando você acorda e cê fala hoje o meu dia vai ser maravilhoso, eu vou fazer de tudo pra dar certo. E foi muito maravilhoso. Eu recebi tantos elogio, fiz vários gol no festival, nossa, foi muito maravilhoso. Aí na segunda-feira, que eu fazia de segunda e quinta, né, eu vim pra ONG, aí veio o coordenador, a coordenadora, tudo, tudo, tudo, tudo, me elogiar, me elogiar, e eu fiquei muito feliz, né, tipo assim, isso levantou a minha autoestima, sabe, me deixou pra cima, é e eu tive mais vontade, cada vez mais, né, de querer mais alguma coisa aqui dentro. Aí eu sempre participava e ajudava os professores, né, sempre, ah, professora, você pode dar esse tipo de aula pra gente né, sugeria algumas coisas pra ela, algumas aulas dinâmica, aí ela, é verdade, isso e aquilo. Comecei, comecei. Aí ano passado, esse festival ano retrasado. Aí ano passado, as professoras começava a me fazer várias pergunta, e ano passado teve o intercâmbio pra

Rússia, né, pra Copa, aí eu ficava, e eu ficava com medo, né. E elas falava, falava, falava, falava, e me fazia várias perguntas e eu ficava assim ah, meu deus, quê que será que elas tá fazendo tanta pergunta? Aí, quando foi um certo dia de dezembro foi, eu acho que foi dia 12 de dezembro do ano retrasado, parou todo mundo e ia avisar quem era os quatro participantes que ia pra Rússia. Aí, o coordenador começou a falar características minhas. Meu deus do céu, eu não acreditei, porque meu sonho sempre foi viajar pela ONG, nem que fosse aqui pertinho, mas sempre foi isso, porque eles trabalha muito bem, sabe, eles trata a gente super bem, né, sempre incentiva a gente a querer alguma coisa na vida, porque o mercado de trabalho hoje em dia não tá fácil, né. Aí eles começou, começou, começou quando eles falou é a menina que não cresce a três anos, gente, eu comecei a chorar, eu comecei a chorar, aí ele falou o meu nome, aí eu ganhei uma carta, aí tiveram várias gravações em TV, né, na Conect, aí, tiramos foto, entregamos uma quadra lá no Salto de Pirapora, e a gente era as estrelas do momento, né, porque ia pra Rússia. E tem gente, é, no aeroporto eu ainda conheci uns ricos que tavam falando que nem eles tão tendo condições de ir pra Rússia, né, então era pra gente aproveitar muito. Então, se quem tem dinheiro não tá podendo ter essa oportunidade, né, eu fiquei muito feliz. Aí, aí a gente foi viajar, foi maravilhoso a viagem sabe, eles super atenciosos com a gente, cuidou da gente direito, sabe, é se preocupou com a gente lá tava muito sol, queria um remédio, alguma coisa, se tava bem, se tava precisando de alguma coisa, tipo assim, os nossos pais, meu, eu até tinha falado pro Pedro, né, é incrível, como vocês cuida das crianças aqui, da gente, sabe. Como vocês tem um carinho, é como vocês, é, são responsáveis pela gente, sabe. No momento todo, aí do ano passado pra cá, aí só coisa boa acontecendo, só coisa boa, aí eu parei pra pensar no tempo que eu tinha perdido e que era pra mim ter conquistado muito mais coisas aqui dentro, mas eu não consegui, né, por falta minha mesmo de interesse, às vezes pensar que só porque eu não faço isso melhor que tal pessoa, eu não sou capaz de conseguir, isso e aquilo. Só que, olha, foi maravilhoso, e eu falo desde que eu decidi que eu queria fazer educação física e que eu decidir que eu ia fazer a ONG (toca o alarme do seu celular. “ai, perdão”, ela diz, “tudo bem”, eu digo, “é o alarme do remédio”), aí eu, é com isso que eu quero trabalhar, é com crianças, eu quero ajudar o próximo, né, e até hoje eu brinco, eu falo assim, vocês deram oportunidade pro Jorge aqui dentro e eu espero muito ter essa oportunidade também, porque eu quero muito, eu quero sempre aprender com vocês, porque cada dia mais eles têm uma coisa pra ensinar pra gente, né, e eu quero isso, eu quero aprender, porque esse lugar aqui é maravilhoso, é maravilhoso, sabe, a minha segunda casa, eu já falei isso pra eles, a minha segunda casa, eu aprendi muita coisa aqui, sabe, às

vezes, eu tava triste, eu vinha pra cá, eu me sentia bem, eu fazia uma aula diferente, sabe, e eles sempre se preocuparam com a gente, a gente tá mal, tá acontecendo alguma coisa em casa, quer um ajuda, isso e aquilo, então eles sempre foram a minha família, ainda são minha família. Eu falo se eu tiver oportunidade de trabalhar aqui dentro eu quero fazer tudo e mais um pouco que eles fizeram por mim e pra essas crianças que estão aqui hoje. Porque eu quero que cada uma delas tenha a oportunidade de viajar como eu, tenham oportunidade trabalhar aqui dentro também, ou outras oportunidades fora daqui porque não tem só esse núcleo, né. E é isso.

(Você falou duas vezes “fazer por onde”, explique melhor esse “fazer por onde”)

Da minha parte? É, tipo assim, eu não me esforçava, sabe? Eu tinha que fazer uma coisa eu queria fazer uma coisa, só que eu não tava ligando. Eu num, tipo assim, eu não fazia por onde, é, ganhar uma viagem, porque às vezes eu ficava conversando, não prestava atenção nas coisa, não é, a gente tem que ser protagonista, né, de tudo. E aqui eles fala muito disso, e nunca queria ser sabe, eu nunca queria ser, eu nunca tinha proatividade de ir lá e fazer uma coisa sabe, eu sempre ficava esperando, esperando, esperando, e às vezes não acontecia, e depois eu ficava faltou isso em mim, faltou aquilo, entendeu, então eu acho que é isso, faltou de mim fazer aquilo pra mim ter mais reconhecimento.

(Quais são as atividades que você faz aqui?)

É aula de, é, era de ATC⁶⁸, né, informática, aí tem futebol três tempos, aí agora nesse, futebol não, atividade em três tempos, que é de modo geral, aí agora tem matemática e português e aula de teatro, mas no começo só era futebol em três tempos, aula de ATC e aula de informática.

(Mais alguma coisa que você quer falar?)

(risos)... eu tinha tanta coisa em mente, eu acho que foi tudo e não foi, sabe, mas o principal é isso, sabe.

(Você acha que você conseguiu me dizer o que significa participar da ONG?)

Sim, sim, isso, é, esse lugar me fez feliz, sabe, me, eu sempre, como eu já disse, né, eu pensava tudo muito negativo, nada dava certo pra mim e eles fez que eu enxergasse que eu

⁶⁸ Atividade transversal complementar: atividades construídas pelos educadores e educandos, que utilizam temas transversais, relacionados ao território e público participante, como valores humanos aplicados à prática esportiva, em que se exploram estratégias e materiais diversos, com o propósito de possibilitar ao educando elaborar sua própria visão sobre o tema. Outros temas presentes nessas atividades: bullying, coleta seletiva, doping, fair play, gênero, higiene pessoal, meio ambiente, qualidade de vida, racismo, tecnologias, violência no esporte e esportes menos divulgados como as lutas e o xadrez (Fonte: supervisão pedagógica da ONG).

tenho qualidades e que se eu quero alguma coisa eu posso, eu consigo, basta eu querer, eu correr atrás. E... esse lugar aqui é maravilhoso, gente, (risos)... me deu um, me ajudou bastante, sempre se preocupou comigo, sabe, a minha segunda casa, então, isso é que é importante, né, o amor, o carinho das pessoas com você, e isso foi, é o meu lugar preferido.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Ana. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Sim. (Ana ouve o áudio, sorrindo. Ao final, se despede e vai embora).

Figura 3

Bia,
aprendeu a amar...

conviver sempre
cooperação
aprende oportunidade
entender sobre feliz
agora pessoal mais pessoas
atividade eles tem mim jogo
fazer te handebol incentivo circuito
VOCÊ regras pode praticado
forma terceiro tentando onde esportiva
melhor viagem deveres bastante crescer informática
certo feliz..(risos)..não ia faz fiquei muitas
errou quer grande **EU** direitos diferente
tive vida carinho elas futebol
falar fala França estar comportar aqui três
dança queimada velha coisas tempos
esses paciência atividades lugar
bagunceiros lutas valores entendi
tentar escolhida melhorar ensina
esporte viajar estamos
fui coisa projeto minha
ganhei vôlei criatividade muito
tempo maravilhoso
trabalho gente
pensamento
não questão

Bia: tem 15 anos e faz parte do projeto há dez.

(O que significa para você participar da ONG?)

A ONG pra mim é um lugar maravilhoso porque, tipo assim, eu entrei aqui com cinco anos, ia fazer seis, então eu peguei, tipo, um carinho muito grande pelas pessoas daqui e eu aprendi muita coisa com as pessoas daqui. Tive, como é que se fala, tive uma grande, muitas oportunidades. Esse ano, ganhei... tive uma oportunidade muito grande que eu espero isso a oito anos, que é a viagem, que eu vou viajar pra França. E eu fiquei muito feliz quando eu fiquei sabendo... mas antes disso eu era, tipo, eu sempre fui na minha, sabe, tipo, eu sempre falei sempre fui muito falante, porque... (risos)... muito desenvolvida, vamos se dizer assim, e a ONG me ajudou muito, até então, no mercado de trabalho então, é maravilhoso a forma que eles incentiva a gente a trabalhar, a forma que eles incentiva a gente a crescer na vida. É uma coisa que você não vê sempre assim, na rua assim, em qualquer lugar. A escola é um lugar que você aprende e aqui você aprende uma coisa, como é que se fala, totalmente diferente, você aprende se comunicar, você aprende a amar, é, aí eu não o nome certo pra isso... (risos)... é você aprende a conviver com as pessoas, você aprende a forma que elas... as formas boas e as ruins. Você aprende como elas pode te tratar. E no esporte, na ONG, entra dessa forma também. Por exemplo, o futebol, que eles são praticado aqui, eles são praticado em três tempos. Ele, primeiro tempo, sabemos que, a gente faz as regras, que é baseado, normalmente é baseado sobre respeito, cooperação e solidariedade. Agora eles tão colocando outros valores pra melhorar o nosso pensamento assim, a criatividade, na hora do jogo. E, o segundo tempo é jogo, entre si, é onde a gente impõe todas as regras. E o terceiro, o terceiro tempo é quando você fala sobre as regras, se elas deram certo ou não, e se não deram o porquê não deu e como fazer para melhorar. Que é o que a gente faz na nossa vida, a gente tem uma coisa que a gente quer fazer e se não dá certo a gente tenta de novo, a gente pode ver o que a gente errou pra melhorar e é isso que a ONG ensina pra gente. Acho que é isso.

(Você falou que “era na minha”, “sempre fui na minha”. Explique melhor)

(risos)... é eu tipo, eu nunca fui de arrumar, tipo, confusão, porque tem um pessoal, que é mais, como é que a gente fala, não tem uma palavra certa. Mais, é, intenso, assim, eles são mais bagunceiros, são mais, é, tem pouca paciência, esse tipo de coisa, então, tipo eu sempre fui na minha na questão, tipo, sempre tentar resolver as coisas na conversa, sempre tentar entender o lado do outro, sempre tipo, fui calma, às vezes a gente tem... risos... essas braveza assim... (risos)... é sempre fui... é, na minha. Na minha.

(Quais são as atividades que você faz aqui?)

São muitas assim, ó, teve tempos, é porque, tipo, como eu sou bem velha aqui já, tem tempo que a gente tinha lutas, já chegou ter tempo que a gente fazia lutas, dança, agora é mais focado nos esportes, em questão, é sempre três tempos, pra basear os valores, normalmente é mais futebol, estamos trabalhando bastante vôlei também, o handebol, queimada, é, rouba bandeira, também. Às vezes, a gente faz, tipo, um circuito, o nome circuito, e no, fora da esportiva, tem a informática, que a gente tá aprendendo bastante coisa também, questão de currículo, em área de trabalho, pessoal que quer mais mexer em computador, essas coisas. E tem a parte de língua portuguesa e matemática que entrou agora, que é uma coisa nova esse ano, né, que é tipo, eu tô tentando entender ainda, porque como é novo, eu não tô muito ciente do que tá prestes a acontecer por esses anos.

(É uma atividade de que você participa também?)

Sim, é um projeto da empresa X. Aí, a gente estamos tentando entender mais o projeto né, mas até onde eu entendi é sobre deveres e direitos, onde você pode empregar os seus direitos e deveres, sobre trabalho, como você deve se comportar, como você deve falar nos lugares. Acho que é mais isso.

(Mais alguma coisa que você gostaria de falar?)

Ah.. eu tô muito feliz... (risos)... não tem mais nada... (risos)... fiquei muito feliz, por isso, por ter sido escolhida na viagem, por ter, por estar tendo essa oportunidade, mais um ano de estar aqui na ONG, porque a fundação só atende do ano que você vai fazer seis anos a partir do ano que você faz 18 e tá ficando, tá chegando perto de eu ir embora, né... (risos)... mas eu tô muito feliz... (risos)... é só isso.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Bia. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não precisa.

Figura 4

Caio,
era bagunceiro...

fiquei falaram
 participado sozinho atenção
 recentemente atividades faço
 converso posso daqui evoluir
 coisa futebol atividade atrapalhava
 fazendo dias aqui inadequados pensava ajudou
 brincadeiras prestar ter certos agora
 evolui faz depois vou amigos pensar
 vida rugby eles fazer esse pessoas professora
 obrigado podem meu **EU** espero mais sabia
 irmão legal dizer não você
 experiência esporte vejo muito preocupava falou
 beleza ela penso dodgeball tem falei
 brincava gostei conversar ele gostaria
 quero sair futuro ajuda fez momentos
 maioria professores explicando conheci melhor
 passado aprendi bagunceiro fale atos agradeço moderado
 falava voto extrovertido
 escola tenho gente
 atrapalhando
 conhecer

Caio: tem 17 anos e faz parte do projeto há quase quatro.

(O que significa para você participar da ONG?)

O que significa é que, tipo, no começo eu era, tipo, muito bagunceiro, tipo, na escola eu era, tipo bagunceiro, às vezes, eu brincava muito nas aulas, atrapalhava. Aí quando eu entrei, tipo, eu fiquei, meio, meio confuso, eu não sabia o que era direito aqui... aí falaram, ó, o que meu primo falou, ele me chamou, ó, vem conhecer e tals... aí eu vim, e ele falou ó, é um negócio de esporte e tals... Tem esporte, atividade física, tem os negócio de computador, que eu gostava e tal, aí beleza, eu vou. Aí eu vim conhecer dois dias, aí eu gostei. Aí no outro ano eu falei ó, mãe eu quero fazer tal, tals, que ela já conhecia também, que meus irmão fez. Aí ela falou, beleza, eu faço lá. Aí eu comecei a fazer e, tipo, eu aprendi coisa a mais, tipo, eu aprendi a me comportar fora daqui. Fora e dentro, né, tipo, eu aprendi a prestar atenção nas coisas e as coisas que eu falava, as coisas que eu fazia, os atos, né? Que os atos que eu fazia não era, tipo, legal, atrapalhava as pessoas e a professora. Então, hoje é, tipo, eu aprendi muita coisa e, tipo, eu evoluí, eu vejo isso hoje, que eu evoluí sozinho, com a ajuda dos professores daqui, né, dos professores e amigos. Então, pra mim, é tipo, é uma coisa que me ajudou muito na vida, tipo, esse negócio de emprego, eu não me preocupava com isso, eu não pensava nisso, eu pensava ah, eu tenho 16 anos, tá longe ainda, até eu fazer 18 e pensar nisso. Mas, hoje não, hoje eu penso, quanto mais cedo eu pensar, mais planos eu tenho pro futuro. Então, é uma ajuda a mais que eu tenho aqui, eu posso perguntar pra eles, que eles têm experiência nisso e eles podem me ajudar. Então, acho que isso fez eu evoluir muito, isso me ajuda muito. E tipo eu gostaria de tipo continuar mais fazendo, mas é meu último ano infelizmente, né, que depois já faço 18 e já vou ter que sair. Eu acho que isso é uma coisa que eu agradeço, né, digamos assim, eu agradeço muito por ter conhecido a ONG e ter participado dela. Acho que é isso. Acho que é uma coisa que... (risos)...

(Quando você fala que era muito bagunceiro, que não fazia coisas legais, fale mais sobre isso)

É tipo, conversar em momentos inadequados, né, tipo, a professora explicando e eu bagunçando, tipo, conversando alto, fazendo brincadeiras e tals, atrapalhando, né. Mas, hoje, hoje, tipo, eu espero, né, os momentos certos, tipo, se o professor tá explicando eu paro e presto atenção. Se ele parou, aí de boa, aí eu converso e tals, mas baixinho. Que antes eu era extrovertido, e tals, gritava mais... (risos)... mas hoje é melhor, tá mais moderado.

(Quais atividades você faz aqui?)

Aqui, bom tem variados, às vezes é, tipo, por escolha, né, por voto. Mas, a maioria assim é futebol, é o dodgeball, também, que a gente tá fazendo agora, e tem o rugby que é um esporte que eu conheci recentemente, ano passado ou retrasado assim, e eu tipo, eu gostei muito, é um esporte que eu conheci e gostei. Literalmente é isso... (risos).

(Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Não, acho que é isso, só um obrigado mesmo e é isso, né. É a vida.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Caio. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Sim. *(Após ouvir o áudio)*. Nossa, fiquei até emocionado.

Figura 5

Dodô,
gosta quando explicam...

errado
depois professora
futuro terceira dizendo
eu acontece fazer
arrumar presente pessoa aqui português
interrupção professor pessoais gosto Queimada
corrigir explica gostar
gostaria casa faz interagia conviver
fiz padrão daqui vem falou Repito atenção
João explicar pensa coisa lá
interage não Ela acho outra diferente
hoje cá legal entra aprende frase
fazendo repetir futebol pertences gincanas rugby mim
num fala estava pergunto vai sala pede
outras Explique vida atividades
você primeira muito
Pronto porque cria Nós corrigido
ele escola falar
pessoas resgata mais ajuda

Dodô: tem 16 anos e faz parte do projeto há um ano e meio.

(O que significa para você participar da ONG?)

É tipo uma terceira casa pra mim, ela me ajuda muito no meu conviver, no futebol também. É... aqui é muito legal, cê, cê aprende e depois cê, o que você faz de errado aqui você pensa lá, lá na frente, nossa o que eu fiz antes, fiz merda. Tipo, a ONG ela ajuda você muito mais no futuro. Nós cria no presente para arrumar no futuro. É o que eu acho e a ONG faz isso, tipo uma segunda escola, só que, ela nos explica o que nós tamo fazendo de errado. Só isso.

(Você falou uma terceira casa, depois uma segunda escola ou segunda casa. Explique melhor)

Nossa casa é a primeira, a escola é a segunda e a ONG é a terceira. Nossa terceira casa explica mais do que a segunda. Ela nos ajuda mais. Ela nos corrige. Na escola não é corrigido. Acontece e o professor não tá nem aí. E a segunda escola...

(Há uma interrupção, pois entra na sala uma professora para pegar pertences pessoais. Dodô para de falar. A professora sai. Repito a frase sobre ele explicar mais sobre a segunda casa e pergunto se ele gostaria de repetir o que estava dizendo. Ele resgata sua fala).

Segunda escola porque, tipo, o professor, ele num vai te corrigir se você falar alguma coisa de errado, para, ofendendo outra pessoa. Aqui, a ONG já é diferente. Ela já te corrige, ela chama sua atenção, na escola não. Ela pede um pouquinho do padrão daqui. Pronto. Só isso.

(Quais atividades você faz aqui?)

O que eu mais gosto de fazer?

(As atividades, você vem pra cá e faz quais atividades?)

Queimada, dodgeball, rugby, tem até dinâmicas, também. Tipo, também tem gincanas que é as mais legal, cê interage com as pessoas. Que nem hoje, de português, cê tinha que falar alguma coisa da sua vida, cê interagia com as outras pessoas. Só isso.

(Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Só isso.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Dodô. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 6

Ênio,
gosta muito de esportes!

lugar Explique gostei
 bastante Movimento rotina
 espaço passa entendo Envolve
 aqui português acolheu esportes
 segunda agradecer
 mais mãe responsável casa fala
 pessoas sou coisa nada
 causa ajuda comigo Sim xingava normal
 estuda artes dizer era falar in saberes Todas
 projeto sua era **EU** ajudou vou aula
 pausa escola ficar **ela** convivo faz mudança reino
 falo boa ser percussão esporte
 ele atividades não relação venho
 pequeno deixei falou horário
 entende matemática explicar entendia volto
voce saio minha Explica fico melhor
 brincar fazer tenho
 podia primos escolar horas
 agressivo
 reforço

Ênio: tem 14 anos e faz parte do projeto há 11 anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Pra mim é uma segunda casa, porque desde pequeno eu tô aqui e sempre gostei do projeto. Nunca deixei de ir pra outro lugar pra sair daqui, porque é onde eu convivo mais com as pessoas, e eu num... antigamente eu era bem agressivo, agora eu sou mais por causa do projeto.

(Explique melhor o que é essa segunda casa)

É onde eu mais fico, praticamente, porque eu saio de casa aí venho pra cá, e volto pra casa e vou pra escola. É sempre essa rotina.

(Quantas horas você passa aqui?)

Quatro.

(Você falou sobre ser mais agressivo. Explique melhor)

Que antigamente, minha mãe não podia falar comigo que eu xingava ela, ia pra cima dela. Agora hoje em dia ela fala comigo normal. Eu me entendo mais com ela.

(Você acha que essa mudança aconteceu pelo quê?)

Pelos esportes.

(Como é isso?)

Eu me entendia mais com o esporte, me entendo até hoje. Eu gosto bastante mesmo. Não tem como explicar.

(Como é sua relação com o responsável pelo esporte?)

Ah, é boa.

(Explique melhor)

É boa porque eu ajudo ele, ele me ajuda e... os dois se entende. Por isso que é boa.

(Quais atividades você faz aqui?)

Todas. Movimento dos saberes, que é o reforço escolar. Envolve o português e a matemática.

(O que mais?)

Tem aula de artes. E só.

(E o esporte)

Ah, e a percussão.

(E você está aqui de segunda a sexta, por quatro horas)

Sim.

(Qual horário você estuda?)

De tarde, das uma e quinze à cinco e quarenta e cinco.

(Mais alguma coisa que gostaria de dizer?)

(pausa de 9'')

Que eu só tenho a agradecer aqui, porque foi o lugar que mais me acolheu e aonde eu gosto de ficar. Tanto é que no final de semana quando não tem nada pra fazer em casa eu falo mãe vou lá no projeto. Eu me reúno com meus primos pra brincar pelo espaço. É só isso.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Ênio. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 7

Flávia,
autêntica e decidida!

oportunidade
gente coisa participa
problema gosto somos
bastante participo fala falou
confusão grupo vida faz começa aprende
pegar-pegar sua rápidas atividades rápida
faço quer acho ir mundo tempo
ficar não casa sou gosta legal
participar ter bagunçei tudo eles regra
falei vai fazem eu pagar muito moro
bom ela falar fico ele fica paga ninguém nós
horta todo bagunçando entendeu
causa jeito espaço mais meninas
Nenê vontade quisera vem pessoas chata
professora fazer bagunçou reclamam Águia
adolescentes ajuda vou bola
atitude errada povo minha
menino todinho professor fazendo
explicar alguma
exemplo

Flávia: tem 13 anos de idade e faz parte do projeto há cinco anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Assim, pra mim é uma coisa boa, que eu aprendo bastante. Também, eu fico, tipo assim, como explicar, eu não fico muito em casa, porque se eu fico em casa dá problema. Aí, eu venho pra cá, participo, faço tudo, quero fazer mais. Às vezes, eu faço horta com o Gavião. Aí, a gente vai, eu vou indo, fazendo, fazendo, fazendo, fazendo, acho muito legal, porque é uma coisa rápida, bem legal mesmo. Tem gente que fala que eu sou chata, que eu sou besta, porque eu tô fazendo tudo. Não é que eu sou chata, que eu sou besta, é porque eu gosto de fazer, é um gosto meu. Se eu gostei de fazer eu vou continuar fazendo, não vou parar por causa dos outros, entendeu? Mas eu gosto muito de participar das atividades físicas daqui, gosto muito de vim pra cá, gosto muito de tudo daqui.

(Você falou que se ficar em casa dá problema. Explique melhor.)

Assim, porque se eu fico em casa, aí tem o povo de lá de onde que eu moro, como eu moro numa viela, eles fica, sabe arrumando confusão e eu, dentro da minha casa, eles fala que eu tô fazendo, arrumando confusão e começa a da problema pra minha cabeça. Aí eu falo não sei por que que eu não fui hoje, não sei por que, que não sei o que, entendeu?

(Você diz que gosta porque é uma coisa rápida. Como seria isso?)

Assim, algumas atividades são rápidas tipo capoeira, rugby, as atividades são muito rápidas e ela é bom porque, você aprende e vai levando isso pra sua vida, sua vida a frente, então é bom e rápida. Ele é muito... num piscar de olho já acabou, entendeu?

(Quanto tempo?)

Deixa eu ver, quase uma hora e meia, mas passa voando. Eu falo, gente já acabou? Todo mundo fala já.

(Você diz que te chamam de chata e besta porque participa de tudo. Como é isso?)

Porque é assim, o Águia não tem mais horta, mas eu gosto de fazer horta. Vou falar, é você é muito besta, muito burra, muito chata, quer ficar fazendo horta, horta é muito chato, nem todo mundo gosta. Mas eu não vou parar de fazer porque ninguém gosta que eu faça, eu vou continuar fazendo, inu, inu, inu, entendeu? As pessoas fala ai, você é muito chata, para com isso, esse negócio é coisa de besta, eu falo não é coisa de besta eu gosto de fazer, eu vou fazer, entendeu? Aí o povo fica me criticando, mas eu não ligo que eles ficam me criticando, porque eu acho isso.

(Quem é o povo?)

Ah, os menino, as menina. Como a minha amiga Cláudia, ela fala, não miga vai não, eu falo assim, não miga, mas eu quero ir, eu não vou ficar aqui olhando, fazendo nada, ela não vai não. Eu falo assim, eu vou cê fica aí e eu vou. Ela vai me deixar aqui sozinha? Falei assim, não, não vou te deixar sozinha, mas você não quer ir eu também não vou ficar aqui por causa de você. Eu vou ir porque eu quero. Se você não quer ir você fica. Se você quiser ir, você vamo. Ela fica não eu não quero, tá bom, então fica aí que eu vou. É isso.

(O que é o Águia?)

É o grupo da minha sala, nosso grupo, são os adolescentes. É o grupo, por causa de um todos paga. Então o Águia todo, quanto de manhã quanto à tarde. Nós fica, tipo, um bagunçou vai o águia todinho, grupo todinho pra sala pra conversar por causa de um. Aí nós fala, os menino fala: gente, por que por causa de um todos pagam? Porque nós somo um grupo. Como a gente é um grupo, por causa de um todos vão pagar. Tem gente que fala que isso é injusto porque tem gente que não faz. Mas eu falo, não é que é injusto, se nós é um grupo o grupo todo tem que pagar. Não é só por causa de um que ninguém vai ficar pagando. O grupo todo tem que pagar, entendeu?

(Como é esse nós somos um grupo?)

É que é assim, tipo, eu baguncei, aí por causa de mim a professora chama todo mundo da sala, do águia, do grupo, e fala por causa de fulano, cicrano e beltrano cês vão ficar sem bola, sem fazer não sei mais o quê. Aí vai indo. Aí as menina fala quem foi? Aí tem gente que tipo, no exemplo que eu tô dando, foi ela. Ah você é trouxa por ter bagunçado, por ter feito não sei o quê. Eu falo eu não sou trouxa, todo mundo erra um dia na vida. Não é só eu que fico errando. Eles, mas eu não erro. Cêis não erra não? Tá bom... Então a gente é um grupo. Eu baguncei vai todo mundo pra sala, sentar na roda de conversa, vamos conversar, a professora vai tomar a atitude para ela fazer, o que que ela vai fazer pra deixar a gente sem alguma coisa, entendeu?

(O que você acha disso, um faz e todos respondem? É uma regra local? O nome Águia vem de onde?)

É a regra. É nós é o grupo Águia, o grupo dos maiores. Eu acho isso certo, porque se não for assim, povo fala, ah mas porque, por causa de um ninguém vai pagar. Aí se por causa de um todos paga, eles reclamam, se por causa de um ninguém, paga eles reclamam do mesmo jeito. Então eu acho certo. A regra da gente tá legal, um combinado nosso.

(Quais atividades você faz aqui?)

Capoeira, horta, de vez em quando, rugby, só as três. Só as três que a gente fazem. Não faz mais nada, porque acabou o futebol, o professor foi embora. Acabou bastante coisas também.

(Quando você vem pra cá?)

Segunda a sexta, todo tempo. É fico só o período da manhã, porque de tarde eu vou pra escola.

(Mais alguma coisa que gostaria de dizer?)

Participar é legal, porque ele é grande, a gente fica mais à vontade pra brincar, pra fazer alguma coisa, mas às vezes, por causa que o espaço é grande o povo já quer abusar, já quer ir lá pra cima, pra ficar no meio do mato, brincando de pega-pega. E lá na frente da secretaria não pode correr. Então, quase todo mundo fica correndo, mas se fala você tá errada, mesmo se não falar, você tá errada do mesmo jeito por não ter falado, eu não falo mais. Mas é legal, eu gosto muito de participar daqui, de conviver aqui, de brincar, o espaço é legal pra conviver é aberto. E é legal, é bom eu gosto muito, muito mesmo. Minha mãe falou que ia me tirar, já falei que não quero sair daqui porque aqui é um lugar, um espaço muito bom, tem gente que não tem o que eu tenho, gente tá tentando entrar e não consegue e quem tá aqui dentro não dá oportu...tipo, não ajuda, fica só bagunçando, bagunçando, bagunçando. Nós falou porque não dá oportunidade porque eu não quero, aí começa com as ignorância, aí eu começo. Mas é muito bom o espaço daqui.

(E sua mãe falou que ia tirar você por quê?)

Não, porque eu faltava bastante, semana passada, porque o meu padrinho faleceu, então eu faltava bastante. Aí, ele trabalhava aqui. Você chegou a conhecer o Neném? E ele faleceu. Aí nós ficou faltando, ela falou que ia me tirar, se eu faltasse mais um dia ela já ia me tirar. Eu falei tá bom, mas eu não faltei. Aí eu tô vindo direto agora.

(Mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Flávia. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Sim.

(Flávia ouve o áudio em silêncio e depois se vai).

Figura 8

Guto,
ONG é igual à casa!

identifico
 tinha muito Não
 atividades falam casa
 coisas Ah prum
 capoeira esportes sua dizer lá
 prepara crescimento mundo causa
 aqui fez aula dia melhor
 projeto gratificante falar sei
 nosso ajuda minha gostaria conheço
 teatro fazer eu você pessoas
 rugby amigos sexta mais
 jovem deles gosto acolhido
 faz pequenos conselho aprendi
 muitos racismo vida sair papo
 trabalho importantes arte
 acabar bem falou instituição segunda
 participo Explique família
 artes continuar muita gente
 informática
 percussão

Guto: tem 15 anos de idade e faz parte do projeto há 12 anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Ah, pra mim a instituição aqui é, tipo, a minha segunda casa, porque eu tô aqui desde pequeno, e eu fui sempre bem acolhido aqui, né, pelas atividades que a gente faz, é pelos esportes, eu gosto muito dos esportes, tipo rugby, capoeira, percussão. Então pra mim é uma coisa gratificante, tá aqui dentro e continuar podendo, que nem minha família fez no decorrer do crescimento deles. E é isso, a gente faz aula sobre racismo, que eu também gosto muito, porque pra mim isso tem que acabar no nosso mundo. Né? E também, pra mim as coisas mais importantes que eu gosto aqui é os esportes, por causa que, sei lá, eu gosto mais, eu me identifico mais nos esportes. Aí eu gosto mais daqui por causa disso, porque é minha segunda casa, tenho muitos amigos aqui, sei lá, se eu fosse sair daqui eu não ia fazer nada.

(Você falou que aqui é sua segunda casa. Explique melhor)

É por causa que, como eu tô aqui desde pequeno, pra mim é minha casa aqui, eu conheço muita gente aqui, e também porque aqui eu já aprendi muita coisa, que nem em casa, as pessoas te dão falam ó faz isso, dá conselho te ajuda, te prepara prum trabalho, essas coisas assim. Então pra mim é minha segunda casa. Por causa disso.

(Quais atividades você faz aqui?)

Eu participo de rugby, percussão, capoeira, aula de arte, papo jovem, projeto de vida, informática, artes e teatro. Só.

(Quais dias da semana?)

De segunda a sexta, das 8 ao meio dia.

(Mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Não, só isso mesmo... que eu tinha pra falar... só.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Guto. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 9

Henrique,
adora conhecer!

oportunidade
coisas Explique muito
projeto ajuda principalmente entender significa amigos melhor
pratica eles não esporte achar disputada bolsa
praticam núcleos aprende estudos é..não através
vai financiamento relacionada psicólogo valor
muitas hobby os lidar carreira quis sabe
coisa tipo..gratidão falar
opção saber basquete todos ótima
separar única são ou vamos você difícil
cooperação importante quem seguindo conheceu
CCA eu quem atividades dizer ofereceu
vida escola menos particular
trabalho conhece estudo novas
atividades...bom considero todas Quais
equipe acho gente ótimo
projetos tudo inúmeras ele
gratificante
educacionais melhor...é

Henrique: tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há três anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

É, eu acho gratificante, porque a gente conhece inúmeras coisas, é... e vai além do basquete. Não só fica focado no basquete. É... a gente conhece coisa de estudo, conhece projetos educacionais além do Instituto, e eu acho ótimo porque não foca só no esporte, foca em muitas coisas. É, e a gente conhece pessoas novas, é aprende a se comunicar melhor... é... faz inúmeras amizades e pra mim isso é ótimo.

(Explique melhor o gratificante)

É gratificante, tipo... gratidão, porque eles já fizeram muita coisa por mim, é, como eu disse, não só em relação a esporte, em relação à escola, a projetos, inúmeras coisas.

(Essas coisas de estudo, o que seria isso, como seria?)

É... o projeto tem um psicólogo e ele conheceu um projeto e através desse projeto ele passou para todos os núcleos porque o Instituto tem vários núcleos. E esse projeto é como se fosse um... é uma bolsa de estudos para quem não tem financiamento para uma escola particular. E eu acho essa oportunidade ótima, porque acho que muitas pessoas que praticam o basquete aqui é... acham o basquete como uma oportunidade e essa oportunidade que o psicólogo ofereceu seria... é ótimo.

(Explique melhor que significa achar o basquete uma oportunidade)

É porque muitas pessoas acham que o estudo não é importante e acham que seguindo o basquete é a única opção deles, então é... o basquete, vamos dizer que, ajuda muito as pessoas, mas, você tem que saber lidar com ele, é saber separar as coisas, tipo... o estudo, o esporte e tudo mais.

(O que você quis dizer com a única opção?)

Tipo... como se basquete fosse a única coisa importante da vida, sabe, é... como se as outras coisas não tivessem valor. Muitas pessoas veem assim. Mas, eu considero, pelo menos, o basquete como um hobby, já que é uma carreira muito difícil e muito disputada.

(Quais atividades você faz aqui?)

No CCA ou no Instituto?

(Nos dois)

A gente pratica atividades... bom, relacionada a basquete, principalmente, mas atividades para... é... entender melhor, cooperação, trabalho em equipe, são muitas atividades... é... não teria como falar (*risos*) todas agora.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Henrique. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 10

Iara,
tão nova, tão intensa...

difícil basquete não
 colher projeto você
 jovens sonho se...estudando meus
 sabe nossa cedo fora grupo
 mundo é...queimada amizade
 sei todo todos disse estudos
 tudo muito meu bem legal...trixos
 julgar sonhos julgada conseguir quer
 afastando atividades dizer
 coisas merinas aprendo acho arriscando ver
 abalar crianças sentido ano
 fácil sua jogar falei ver...é...tipo
 medo vida hoje turma falou matemática
 ainda ser grande posso maravilhoso sempre
 fazer abater envolve
 nada cooperar ver...aprendo legal eles
 ajuda gosta pessoa muitos começa
 falar incentiva nossos desistir criança
 obesidade pessoas persistir seus EU
 bastante esporte construindo
 problemas incrível bom sonha
 conhecendo

Iara: tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há sete anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Ah... esse projeto é bem legal, né, porque começou com uma iniciativa simples e hoje tá em São Paulo inteiro, eu acho... (risos)... é... e não sei se tá fora de São Paulo, mas, é uma iniciativa bem legal que começou e, também, é... ajuda muitas crianças sabe e muitos jovens também, principalmente quando a gente tá aqui na periferia de São Paulo, que acontece várias coisas. Então, a maioria das coisas assim, é... ter um projeto de esporte que te incentiva a querer um futuro pra você, que muitos de nós que participa do projeto, principalmente os jovens, tem muito um desejo de jogar profissionalmente. Então, cria um desejo muito grande na gente, sabe, e... é muito bom isso, porque faz a gente sonhar, sabe, e... não só com o basquete, mas também com os estudos, também, que envolve, porque onde a gente mora, assim, principalmente, tem muitas coisas de... num... de... tipo... de... como eu posso dizer, de ruindade assim que existe aqui, por aqui mesmo, sabe, é... aí muitos jovens já se envolve com várias coisas erradas, logo cedo. E esse projeto muitas vezes ajuda, sabe... é o esporte mesmo te ajuda. E o número de gente que entra assim, é bem... como eu posso falar, bem legal porque... é... é difícil de explicar... eu tô aqui há bastante tempo. Mas, é uma coisa bem legal, comecei desde pequena é... e fui criando um sonho, um desejo dentro de mim, sim claro, mas, também faz a gente persistir, não desistir, sabe como principalmente as atividades que eles propõem aqui dentro... é uma coisa muito boa e muito satisfatória pra mim. E... eu acredito que vou levar isso muito mais além do que... ah... deixa eu ver... que eu levo, que eles me dão... eu tenho... tudo que eles ensina aqui eu levo pra mim, que eu vou levar pra mim a vida toda... principalmente, persistir e não desistir, sabe. Porque se a gente desistir (risos) agora num vai dar nenhum fruto pra gente colher amanhã, então, é... o negócio é persistir sempre e não deixar sabe certas coisas te abalar, porque tipo eu e meu marido, às vezes, sim, é difícil principalmente quando você começa assim, em algo que avança assim, sabe, é... não é avança... deixa eu ver... é... tipo tem várias pessoas que começam assim na nossa faixa etária assim, sabe. Aí eles que começa a pessoa não sabe, muitas vezes a pessoa pensa que não vai conseguir. Mas, é aí que junta o sentido, o sentido de tudo, sabe. É... o sentido de amizade e cooperar, também, porque a pessoa, às vezes, não pode saber nada e tals, mas se ela desistir ali agora, ela num vai conseguir o que ela quer mais pra frente e tals... ai... (risos)... ai, meu deus... (risos)... sei lá esse projeto é muito bom, muito maravilhoso. Sério. É... faz muitas crianças, sabe, principalmente, tem umas crianças que, tipo, sai da sua rotina, sabe. É um esporte, uma atividade diferente, porque principalmente na época que nós estamos que vem

crescendo a obesidade infantil e tals, aí o esporte ajuda, também muito, me ajudou também... é... (risos). E... ai, eu não tenho palavras pra descrever, esse projeto que é maravilhoso, que faz em torno de... deixa eu acho que é... quatro núcleos... eu acho que é... (risos)... e nesses núcleos porque é muito bom, em cada vez lá no... todos os núcleos se reúnem em um só lugar, é muito maravilhoso, a gente conseguir mostrar o que a gente aprendeu no ano, sabe, o que a gente sabe fazer e o que a gente mais gosta, sabe. E... é... é isso.

(Você entrou aqui com 7 anos)

É, 7 pra 8.

(E você disse que no começo era pequeno e depois mudou. Explique melhor)

Ah, é que na turma que eu me juntei, no começo, tipo, tinha muito da gente porque é criança, então criança gosta, se deslumbra com aquilo tudo, e tals. Aí depois, foi, sabe, pessoas se afastando, se afastando, mas, tipo, ah... deixa eu ver... mas, depois, o bom é que muitas das pessoas voltaram, sabe, e principalmente, teve um ano... e... posso falar isso, sei lá?

(Você pode falar o que você quiser)

Ah, tá... então, teve principalmente o ano que só tinha na turma, só tinha meninos, só meninos, por incrível que pareça e eu e minha amiga de menina. Então, tipo, é muito, muito difícil, às vezes, fazer coisas assim, sabe, onde a gente ver que só tem homens do seu lado, mas, a gente nunca desistiu por isso não, e também eles nunca tiveram problemas assim com gente, ainda bem. Mas tipo, aí depois agora, que depois desse ano, que passou e só tinha a gente, nossa, é... cresceu o número de meninas isso, isso é bastante incrível, sabe, pelo grupo de meninas que cresceu principalmente pelo poder feminino, né. Aí, hoje em dia num faz tanto, tanta coisa assim, sabe... eu não sei explicar... mas é muito bom isso, porque, o grupo certa vez diminuiu, mas depois aumentou de novo e hoje tá bem grande e eu acho muito legal, muito legal mesmo (risos)...

(Têm certas coisas que não pode deixar te abalar. Como seria isso?)

Deixa eu ver... é... tipo, tem muitas pessoas que tem problemas, em certos... lá fora, mas quando a gente coloca... entra na quadra, e tipo... sente o que a gente quer fazer mesmo, o que a gente sonha, parece que, tipo, tudo, tudo, tudo que a gente fez assim, sabe... e esquece assim, porque, parece que os problemas somem e tals... mas, tipo nunca pode deixar um problema te abater assim, sabe, se tiver alguma coisa, procura ajuda e tals, mas nunca, nunca deixe de fazer isso não, mas, quando tá aqui, é... bem... bem diferente... parece que, sei lá... parece que dá mais vontade de sonhar, mais vontade de continuar o que a gente gosta de fazer, sabe, é bem, bem legal... (risos)

(Você falou que tem momentos que pensa que não vai conseguir...)

É, sim, isso já aconteceu um dia... uma vez comigo também... mas, eu até falei pro... algum certo tempo... mas, depois eu voltei por ajuda um amigo meu também, é... porque eu pensei que pra mim, eu não iria conseguir. Mas... é... mudou meus olhos, assim, depois de ter voltado, sabe... ah... mas agora eu vejo que eu posso conseguir tudo, e que nada sabe, nada pode deixar me abalar igual... no sentido da coisa que eu tive... que... ah... sei lá, eu tenho muitos desejos... eu aprendi assim que, que num pode deixar qualquer coisa, sabe, atrapalhar meus sonhos, principalmente. E é isso...

(E conseguir o quê?)

Hum... principalmente as metas que a gente, que a gente propõe pra nossa vida, que... igual nossos sonhos. Então, acho que a gente conseguir... é... a gente conseguir é... realizar nossos sonhos deve ser uma coisa maravilhosa, né (risos). Então, por isso que não é falta de persistir... não desistir dos seus sonhos, aí você está ali agora... nunca desistir assim, mas, é... é... deixa eu ver... não desistir daquilo que você mais quer, sabe, porque se você desistir, você tá desistindo uma vez pra, tipo, desistir sempre, sabe. É a mesma coisa que você... ah... tô com medo de tentar e tals, mas, tipo, não fica com medo, se arrisca, porque se arriscando, às vezes, inúmeras das vezes, dá certo, sabe. Aí... por isso mesmo, pelos meus sonhos mesmo, pra mim continuar assim, pra mim nunca desistir dos meus sonhos, não pretendo desistir tão cedo.

(Você falou que deve ser legal conseguir um sonho...)

Ah... (risos)... é porque eu... a gente ainda tá, se... estudando, vamos se dizer, é uma árvore em construção, uma árvore em construção pra poder ir e dar seus frutos mais tarde, que é o caso de você realizar todos seus sonhos, então, no caso agora a gente tá se construindo, é... se conhecendo, principalmente, e se conhecendo, se construindo pra que mais na frente a gente venha colher nossos sonhos, sabe, porque agora nada pra gente é fácil, nada, nada, nada pra gente é fácil, então... por isso... ah, não sei se é muito bem...

(Você poderia dizer uma coisa que não é fácil, que é difícil?)

Hum... como eu posso dizer... ah... difícil... difícil... às vezes, as pessoas podem me julgar pelo que eu aparento, sabe, principalmente, às vezes, o fato de... das pessoas te julgarem pela sua cor, características, cabelo e tals. Então, tipo, nada é fácil pra ninguém, claro, mas, às vezes é... você ser julgada assim pelo que você aparenta ser e tals, num, num muda o que você é, mas, às vezes isso que as pessoas falam e tals, às vezes, acabam atingindo as coisas que a gente quer mas... ah... como eu posso dizer... mas... ah... deixa eu ver... ah...você pode repetir pra mim, por favor?

(Você disse que nada é fácil na sua idade, que deve ser bom conquistar um sonho. Eu perguntei o que seria difícil)

Ah, sim, é, principalmente a fase que a gente tá, todo mundo só sabe julgar o que a gente faz, o que a gente aparenta e o que a gente deixa de fazer. Então, as pessoas só sabe julgar isso e às vezes, não tem a necessidade de conhecer a gente, sabe, e tais com esses motivos, às vezes, deixam as pessoas... é... as pessoas se sente a menas, sabe, não se sente parte, isso e aquilo, e às vezes, muitas das pessoas acabam cometendo o suicídio, claro, por fato desses, sabe, fatos bem... bem... hum... bem nada a ver mesmo, porque e aí a pessoa... às vezes a pessoa, ela num... já não se sente bem com ela mesmo, então, às vezes, um fato desse, desse da pessoa falar isso e tals pode já causar, sabe, na vida da pessoa e tals, mas, pra gente, principalmente que tá agora, não é fácil mesmo não, por esses motivos e tais que eu falei. É, eu acho que é isso... (risos).

(Quais atividades você faz aqui?)

Olha tem brincadeiras, brincadeiras, é... queimada, rouba bandeira e tals, tem as atividades, também, do basquete mesmo, sabe, que a gente aprende a bater bola, isso e tals, e... aprende a atacar, defender e a gente... nossa, aprendo várias coisas aqui mesmo. E... deixa eu ver... aprendo, aprendo muito mesmo com as coisas que... quando eu aprendo, principalmente quando são coisas novas, ninguém, quando todo mundo vê coisa nova todo mundo fala nossa que negócio é esse, que eu não vou conseguir... parece matemática na vida (risos)... mas... a gente tenta que a gente consegue. Então, é só, só tentando mesmo... porque... ah, mas eu gosto das atividades daqui, são muito boas.

(Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Não, não é... é... sim... (risos)... esse projeto é muito bom, mas é tão maravilhoso que não tenho nem palavras pra falar, sabe. Então só agradecer mesmo.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Iara. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 11

João,
apaixonado pelo basquete!

jogando ajuda professora paixão conseguir **basquete**
 emagrecer bater
 coração falei pular joga
 terminar parar começar ensinou
 posição mundo gordo nunca coisa sonho
 coisas minha
 desabafar você fazer Raciocinar gostar
 roda time pode gol cesta pouco motivado
 ruim ser não nossa perder senti
 melhor nosso não nossa ganhar
 quero seu **EU** começa ganhar
 domingo dribble sou outros driblar raciocínio
 crescer casa quadra bom bem
 comecei meu futebol ver
 saber posso fazendo acho ótimo
 desistir defesa professor consegui muitas
 passar andar ataque anima jogo vamos
 atividades muita jogar meninos **ele**
 brinca quase todo tempo forte
 magro sábado xingar bola
 amigo sábado xingar bola
 basquete...é desanimar
 mais

João: tem 13 anos de idade e faz parte do projeto há dois anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Eu comecei no projeto de basquete, eu vi uns meninos jogando basquete, eu falei nossa, eu acho que eu vou ver com meu professor, que era o Félix, antigamente, aí eu vou ver com o meu professor, se eu posso fazer basquete. Aí ele falou assim, João, cê pode, vai ter que perguntar pra professora. Eu falei tá bom então. Aí eu fui perguntei pra professora e a professora falou assim, João você vai começar, já era uma terça-feira, ó, na quinta-feira você já começa. Eu falei, tá bom, professora. Aí eu fui, no meu primeiro, dia eu me senti muito bem, jogando, fazendo atividade...aí, de um tempo pra cá... eu já aprendi muita coisa no basquete. E, também, eu quis entrar no basquete porque eu sou, assim, eu como demais e eu quero emagrecer um pouco. Aí, minha mãe falou assim, que com esse basquete você ia um pouco mais emagrecer. Aí, eu falei assim, ah, tá bom mamãe. Aí eu comecei a fazer o basquete, aí chegou uns tempo atrás, o professor saiu, que ainda era ele ainda, ele foi um ótimo professor pra mim. Eu entendi muitas coisas com ele e a professora fazendo basquete. E aí eu fui, comecei a jogar, aí eu soube da notícia que ele ia sair da ONG... e agora eu tenho... aí agora eu fiquei com um pouco mais de peso, assim, porque eu podia dar mais assim, é, como é assim que eu posso dizer... é... eu consegui fazer muita coisa com o professor. Ele me ensinou muitas coisas. E com o professor eu, assim, eu me senti motivado a fazer o basquete e não parar. Aí, chegou esse professor novo e eu já tô começando a gostar dele, porque ele é um ótimo professor também. Ele tá passando as coisas que não é pro nosso mal, assim, como nós sair do basquete, é pro nosso bem, também.

(Explique melhor essas coisas que o professor ensinou)

Ele ensinou... é... como que eu posso... eu nunca tenho que desistir do meu sonho e... pra eu ser mais forte, e também me ensinou... como eu vou te dizer... dentro do basquete ele me ensinou muitas coisas que eu nunca pude imaginar que era driblar e fazer cesta. Antigamente, quando eu... meu primo, ele chama Pedro, ele teve um amigo, aí ele morava quase perto de mim. Aí ele falou João, ele colocou uma cesta no poste e tinha uma bola. Ele falou assim, João vamos jogar? Eu falei vamos. Aí eu comecei a jogar, é... eles me ensinaram algumas coisas básicas, que você não pode andar três vezes, vocês só pode andar duas ou arremessar ou passar, e se você perder e se você pular mas não jogar a bola você perde ponto. Aí eu comecei a me motivar, aí eu fiquei, nossa então eu vou começar a fazer meu basquete. Aí eu comecei a fazer e eu tô aqui, desde agora. Agora eu tô, antigamente eu fazia futebol. E o futebol eu não tava conseguindo, assim, é... ter um raciocínio, assim, mental assim, quando

sair, como jogar, mas, no basquete eu sei de tudo, eu sei modo defesa, modo ataque, de tudo, driblar. Eu acho, pra mim, eu não sei pros outros, pra mim basquete, eu acho que vai ser minha paixão quando eu crescer. Eu vou tentar entrar num time, se eu não conseguir tudo bem, mas aí eu vou seguir em frente, com outro sonho que eu tenho.

(Como é o basquete ser melhor pra raciocinar?)

Raciocinar é assim... é... eu sei que essa vida aí, no mundão aí, já tá toda perigosa. No basquete... é... o drible, o coisa... a posição de defesa, vai aí... assim, o drible, vai pra mim passar das coisa ruim, jogar as coisas ruim pra trás e não me deixar abalar agora assim, igual esses jovens que tão aí fumando, roubando, esses negócio, vou jogar tudo. E a posição de defesa é pra mim abraçar tudo que tiver de bom pra mim, tudo que vim assim, vai... a professora fala assim, João, é, ó... eu tenho uma coisa... é... pra você ir fazer um teste. Aí eu vou, se eu conseguir passar aí vai ser bom, porque eu já vou tá, pelo menos, realizando meu sonho. É isso.

(Quais são as atividades que você faz aqui?)

Na ONG, eu chego assim, sempre... o portão sempre fecha seis em... não sete e dez. Aí eu chego aqui, nós brinca um pouquinho, aí nós vamo pro café, nós reza, senta, come direitinho, depois nós sobe, nós para um pouco, faz uma roda, aí nós começa a falar assim sobre, como foi... não, assim, nós reza... aí alguém, todo dia agora vai ser assim. Todo mundo vai, como é... vai... eu... o professor fala assim, João, conduz a oração, aí nós fala, é... alguém tem uma intenção pra colocar nessa oração? Aí todo mundo fala, nós abaixamos nossa cabeça, ficamo um minuto quieto, aí nós, simplesmente, depois nós faz isso, aí depois nós reza, os professor, aí então nós ainda continuamos na roda. O professor coloca a... nós pega as mesas, o professor fala nossa atividade. Aí no dia do basquete, ele fala assim, é... quem não conseguiu terminar, assim do primeiro horário, não do segundo, na verdade, quem não conseguiu terminar, depois que chegar do basquete você termina. Aí quando todo mundo termina, nós, se tiver um tempo livre, nós joga bola, na quadra, mas aí eu não tô mais jogando bola. Eu só jogo bola, assim, sábado e domingo, só porque eu não tenho nada pra fazer dentro de casa. Que aí eu... sábado eu lavo a casa, dobro a roupa, é... arrumo meu armário, arrumo minha cama, meu quarto, seco a minha louça e guardo. Aí assim é a rotina de todo sábado, depois eu venho pra rua, brinco, jogo bola. E... aí domingo, nós sempre faz uma vaquinha pra jogar aqui na ONG... futebol. Mas, eu quase não vou. E como nós desce pra quadra, eu não quero mais saber de jogar futebol, agora eu quero saber de jogar basquete. Aí

eu me interessei mais no basquete do que no futebol, porque eu sinto mais à vontade e... e é ótimo pra muitas coisa, o basquete.

(Ótimo para quais coisas?)

O basquete, ele te ensina, cê num... assim, vai, eu sei que eu sou gordo, todo mundo me xinga, um exemplo, aí o basquete num faz você desanimar, tipo assim, ah, João, você é ruim, você num presta para jogar basquete. O professor me... todo mundo que falava isso ele falou assim... ah, João, se anima, vai pra cima e faz o seu melhor. Falei tá bom. Aí, agora eu tô jogando basquete. Aí quando eu tava jogando futebol, eu... de vez em quando, eu me sentia... assim... emoção... quando jogar futebol, não sei por que, porque eu sempre gostei do futebol. Aí eu parei um pouco, vi todo mundo jogando basquete queria jogar. O basquete, pra todo mundo, é um motivo de conforto, magro, gordo, de outras cores, tudo, lá não tem racista. E já no futebol, já tem. Porque quando seu time tá jogando e o outro time faz um gol, cê fica bravo, cê quer bater nos outros. No basquete, todo mundo se ajuda, todo mundo... ninguém se... começa a descontrolar, bater nos outros e xingar os outros. Todo mundo vai na calma, quem ganhar ganhou, todo mundo toca, e é... nós começa... aí o time que perdeu corre atrás pra cê jogar mais, pra no outro jogo cê já não fazer a burrada que fez nesse.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Eu não. Tudo que eu falei assim, tudo que eu falei aqui, veio do meu coração e veio que eu queria um pouco desabafar. E só.

(E você conseguiu desabafar?)

Tudo.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, João. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 12

Kenzo,
só conhecia o futebol...

aqui todo jogar
 interagir contato nova
 oportunidade relevante basquete
 mundo meu esporte sinto fazendo
 vagas experiência fazer todos gente
 coisa Explique começo vez
 projeto atividade ser melhor acostuma
 conheço muitas pessoa **eu** você
 muito faço bem **eu** casa difícil
 comia única jogado jogando ambiente
 praticando jogando distrair vontade
 incentiva estar W poder
 pratiquei parei futebol gostei **mais**
 adaptar jogava não Participar
 falei significativo
 fácil bola acostumar
 relação boa forma assistindo

Kenzo: tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há sete anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Participar daqui do projeto é uma grande experiência, e é única, né. Não é todo mundo que tá tendo essa oportunidade, que aqui não tinha muitas vagas na época que eu entrei. E pra mim era bem melhor, eu tá aqui praticando esporte do que tá lá em casa, só jogando, assistindo tv. Bem mais relevante eu estar aqui.

(Explique melhor esse mais relevante)

Porque se eu ficasse lá em casa eu só ia ficar lá, jogando, assistindo tv, aí comia, jogava comia, jogava. Eu não ia fazer mais quase nada. De vez em quando que eu saio pra jogar bola, né. Aí, só isso.

(O que tem de significativo para você aqui no projeto?)

Aqui foi meu primeiro contato com esporte. Eu nunca tinha visto, jogado, a não ser futebol, que todo mundo incentiva. Foi o primeiro esporte que eu pratiquei assim, gostei. E... uma experiência muito boa. Comecei a jogar desde os sete e não parei até hoje.

(Além do basquete, você faz mais alguma atividade aqui?)

Aqui? Só faço o basquete. Eu já saí do CJ.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o que é para você o projeto?)

Uma forma de eu me distrair. Em casa eu só ia ficar fazendo o que eu já falei. Aqui é... eu me sinto mais à vontade, poder jogar, interagir, é bem legal.

(Como é sua relação com as pessoas aqui?)

Aqui eu conheço praticamente todo mundo, desde quando eu entrei né. Antigamente, não era tão fácil, porque, pessoa ser nova, né, bem difícil no começo. Mas, depois você acostuma, aí tem gente que é mais velho que você, mais nova, aí você tem que se acostumar e dar oportunidade para todos.

(Explique como seria esse se acostumar)

Se adaptar ao ambiente.

(Mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Acho que não... não, acho que não... é... eu acho que é só isso mesmo... é.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Kenzo. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 13

Luiz,
aprendeu a gostar de conviver...

difíceis
 professor... não controlar
 aprendemos trabalhar sim dizer
 convivendo educação
 infância ensinando casa ajudando coisas
 pensamento novas responsabilidades experimentar
 amizades
 pessoas relação psicológico legais bola
 elas professores cultura sentido... você respeito
 regras bom conviver tenho converso ele fiz
 esportiva sabe pessoa jogo fazer
 meus curioso possível ter querendo importa
 sendo além posso **EU** tem errado pode
 levar ajudaram aprendeu nada amigos
 bem ensinaram pais precisava peça E... diversas
 pensar tudo seu aprende ensinamentos
 ajudar jogar ser conhecimento
 basquete agradecer gente tempo
 esporte deve outros jiu-jitsu socializar
 minha acabou melhor adolescente
 você muito não
 oportunidades conhecimentos brincando
 eles verdade atividades
 vida algo

Luiz: tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há sete anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Pra mim, esse projeto num se resume apenas em basquete. Claro que ele também foca, ele foca bem no esporte, mas além do esporte em si, ele, também, ajuda você a conviver com outras coisas, né. Então, não é só basquete, basquete. Ele ensina você a conviver não só com o basquete, mas com os esporte em geral. E, também ensina algumas coisas que é pra você levar pra vida. Então, pra mim, eu entrei no basquete achando que eu só ia jogar, jogar e eu percebi que não era isso tudo, que nem tudo é pensar em jogar, que na verdade a gente tem obstáculo. E aqui na ONG a gente aprendeu algumas coisas que a gente vai levar pra sempre e que pode ajudar a gente no futuro. Então, eu pra mim, entrar na ONG foi uma vantagem, não só no esporte, mas, também na minha convivência, eu acabei convivendo melhor, acabei me... eu acabei... como eu posso dizer, me abrindo mais socialmente, graças à ONG, porque eles guiaram, entre aspas assim, me ensinaram. E, fizeram diversas atividades, atividades... é... que a gente devia fazer que acabaram ajudando nisso tudo. Então, pra mim a ONG, ela é muito mais que apenas esporte, ela é algo que a gente... que... graças à ela eu consegui diversos benefícios pra mim mesmo... hum... e além disso tudo, além dessas coisas que a gente vai levar pra vida, né, é... nós aprendemos que, a gente aprendeu a lidar muito bem com as amizades, né, porque depois que... eu era muito... como eu posso dizer, era muito afastado socialmente, sabe, não queria me socializar com as pessoas... pra mim era só eu ali e acabou, não precisava de mais ninguém, minha família e só, não tinha muitos amigos. Aí, foi passando o tempo, eu fui, eu fui vendo, né, que as pessoas da ONG poderiam ser legais para mim, poderiam me ajudar com certas coisas e eu fui me socializando com elas. Então, graças à ONG, também, eu pude fazer novas amizades, algumas sim beneficiaram pra mim, algumas, algumas até nem tanto, mas, a maioria assim, acaba me ajudando muito. Porque eu era, não tinha um... não tinha um pensamento assim muito bom, sabe, meu psicológico, assim também não era tão bom em relação às amizades. Hoje em dia já eu penso de uma forma totalmente diferente. Então, isso acabou me ajudando demais, de uma maneira muito eficaz, eu posso dizer assim. Nesses sete anos, eu aprendi coisas que... que se eu não tivesse entrado na ONG eu acredito que eu estaria da mesma forma. E... fora isso, é... a gente, também pode destacar os professores, né, que os professores eles tão ali, né. Eles... são as pessoas que sempre... é... sempre acaba ajudando a gente. Foi com eles que isso tudo acabou sendo possível. Eles sempre pegaram no pé, falaram o que tava certo, o que tava errado. Guiou a gente para o caminho bom. Então, vale a pena destacar eles, porque sem eles acredito que nada disso seria possível. Mesmo que já tenha trocado bastante de professores, que já tive uns seis, sete professores diferentes, mas mesmo assim

isso não influencia nada, porque todos os professores que já passaram por aqui acabaram ensinando do seu próprio jeito e nós acabamos absorvendo de uma maneira eficaz e que ajudou bastante, também. Acho que só... (risos).

(Você falou de coisas que vai levar para a vida. Fale um pouco mais)

A base de tudo que eles ensinaram é o respeito. Eu era uma pessoa que, sabe, que só vivam brincando, não levava nada a sério. E isso eu também demonstrava em casa, as pessoas falavam comigo e eu ah, não, não quero saber. Tá, então tá bom. Aí, eles falaram assim, não o respeito é a base para tudo. E... no começo, eu num... eu não liguei muito pra isso. Mas, depois, passado um tempo, eu fui percebendo que realmente era necessário, porque sem o respeito você meio que, num vai conseguir... num vai conseguir ser aquilo que você quer. Outra coisa, também, fora o respeito, é a convivência, a convivência social e a convivência com seus pais. Ele, que eles insiste na mesma tecla, respeite seus pais, eles que tão te mantendo no mundo, eles... sem eles nada disso seria possível, vocês nem estariam aqui. E, graças a eles eu sou muito mais, muito mais... como eu posso dizer, muito mais social com meus pais, eu converso bem mais com eles, brinco com eles e falo de assuntos sérios sobre com eles. Outras coisa que eles ensinaram é a educação, educação você também precisa dela pra você ser alguém na vida, se você quiser ser alguém de verdade você precisa ter educação e a cultura, eles ensinam muito sobre a cultura do nosso país, de outros países, também. Ele acabou citando a cultura de outros países... e isso acabou sendo legal para você ter um conhecimento mais generalizado. E... outras coisas, outra coisa que também que a gente pode citar... o fair play, o fair play, como eu posso dizer... ajuda, a ajuda que você pode influenciar os outros... que você que tem que ajudar o próximo... que nada de... que nada de ruim a gente deve passar para as outras pessoas, pelo contrário, se a gente ver que uma pessoa está passando por algo e a gente se importa, ou mesmo que a gente não conheça, a gente pergunta: então, você tá bem? O quê que tá acontecendo? Sempre ajudar essas pessoas. No esporte também, a pessoa caiu, você vai lá levanta ela, segue o jogo. Mas, na vida também, cê vê que, tipo, seu amigo tá machucado, cê vai lá pergunta, então, pelo que cê tá passando, quer ajuda? Então, isso é o que eles ensinaram bem pra gente e a gente acabou absorvendo. E que é algo que eu acredito que, sim, muitas pessoas devem levar isso pra frente para ter um país melhor.

(Graças a eles isso aconteceu...como é isso?)

A eles que eu estou me referindo são os professores, porque aos professores no geral e à ONG, também, porque a ONG, ela já vem com aquela ideia, de que nada é só o esporte, de que a gente tem que ter outros conhecimentos, de que a gente tem que conhecer outras coisas que, na vida, nem tudo vai ser esporte, você tem que saber de tudo, de tudo que irá te ajudar algum dia. E aos

professores porque os professores acabaram passando isso pra gente muito bem. Com eles, professores, é... a gente acabou tendo essa noção de que nem tudo é esporte, não é toda hora que você tem é... levar tudo na esportiva, que você tem que... lutar por outras coisas, não só esporte, nem tudo na vida vai ser só esporte. Tem coisa na vida que exige mais responsabilidades, tem coisas na vida que você precisa... ser... como eu posso dizer, mais... exigente, tem coisa na vida que você deve... é...

(Batem na porta uma vez. Continuamos a entrevista)

você deve... deixa eu ver, como eu posso dizer, controlar, controlar, num outro sentido... você deve controlar, mas não como se você estivesse no esporte e sim levando para um outro modo, né, levando para o seu modo mais pessoal, de você... para um modo mais...

(Batem na porta novamente)

tô vendo uma palavra certa... (risos).

(Paro o áudio, peço para Luiz aguardar. Era outro adolescente que seria entrevistado batendo à porta. Peço para aguardar e retorno à mesa. Repito para o Luiz o que ele disse sobre coisas que deve controlar, levando para um lado mais pessoal...).

É, então, como as pessoas já falam né, tem certos ensinamentos que já vem de casa e tem outros que a gente aprende decorrer é... no decorrer do tempo. E é... são esses ensinamentos que estou querendo dizer, que são esses ensinamentos com os professores, com a ONG que eu vou levar pra vida. Meus pais, também, me ensinaram muito bem, porque é... graças a eles eu já vim pra ONG, não como uma pessoa, sabe, é... não que não segue regras, essas coisas... eu não, eu levo muito a sério essa parte das regras, e... mas, o que eu tô querendo dizer é que a ONG e os professores acabaram relacionando isso com que a gente aprende em casa e acabaram atribuindo mais coisas ainda. Então, a gente teve uma... a gente teve uma coisa mais concreta, e isso sim ajudou bastante. E é só.

(Você falou que não era muito bom seu psicológico. Explique melhor isso)

Então, como eu já disse, antigamente, antes de eu entrar na ONG, o meu psicológico ele não pensava de... que a gente precisava de amigos, que era só eu, pra mim era só eu e acabou, não precisava de mais nada, eu e minha família, e eu tinha, o que, uns dois amigos de infância já, era só isso que importava pra mim. Mas, eu acabei vendo que isso não era verdade, com o decorrer do tempo, o passar dos anos, eu fui vendo que há coisas que sim eu devo me preocupar. Por exemplo, com a responsabilidade. Eu tô com um pé no mercado de trabalho. Ano que vem eu já vou começar a trabalhar. E eu tenho que ter uma responsabilidade pra conseguir segurar isso tudo. Porque é estudo, curso, trabalho, então tenho que ter muita responsabilidade. Em relação às amizades, é... eu vi que elas acabam sendo importante, que

você ter bastante amizades pode, sim, ser muito positivo. Algumas podem não te fazer muito bem, que é aquilo, né, que se é que não te faz bem você não deve continuar, mas outras me ajudaram em momentos muito difíceis na minha vida, como... quando eu tava muito triste com a perda de um parente, elas me ajudaram, né. E, elas acabaram sendo muito importante pra mim. E também outra coisa que eu pensava antigamente, sabe, eu não me esforçava muito com coisas, com oportunidades que eu tinha... é, quando tinha coisas na escola, ah, eu falava, ah, quem liga, eu não vou me importar muito com isso... mas... com esse tempinho aí, que eu fui pegando as coisas, né, eu percebi que a gente tem que se esforçar muito naquilo que é proposto pra gente, que a gente tem que aproveitar as oportunidades que é dada na nossa vida. E... diversas provas assim, é... valendo vaga pra outro país, escolas particulares, universidades, eu só fiz e não tava muito ligando pra isso, eu falava ah, vai ter mais oportunidade, mas eu vi que o mundo não é realmente assim, que oportunidades são poucas para a gente. E com isso eu aprendi a me esforçar mais e dar valor para aquilo que eu tenho.

(E isso você aprendeu na ONG?)

Isso, muito dessas coisas que eu já falei já vem de casa, né, mas a ONG acabou... como eu posso dizer, atribuindo e relembrando algumas das coisas, né, que eu não dei muita bola, que meus pais falavam e eu ouvia por um ouvido e saía pelo outro, e isso eles acabaram relembrando pra mim, isso tudo.

(Quais atividades você faz aqui?)

Eu fazia aula de música, só que o professor... não tem mais né, fazia aula de música, já fiz jiu-jitsu, só que também não tem mais. Artes, eu também fazia, não tem mais, eu fazia... até o ano passado eu fazia aula hip hop. Então, eu procurei sempre fazer muitas atividades, sempre experimentar coisas novas, teatro eu fiz um dia desses, fiz uma apresentação de teatro, musical, fiz uma apresentação de musical esses dias. Então, eu sempre... como posso dizer... eu sou muito curioso com as coisas, eu sempre quero mais, sempre tô querendo fazer coisa novas, descobrir novas coisas. Então eu procuro fazer de tudo um pouco.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Bom, acho que não, só agradecer mesmo... (risos)... por tudo que eles me proporcionaram até hoje.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Luiz. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 14

Mauro,
mente sã, corpo são!

ocupando projeto competir
 basquete minha
 faz comunicação venho
 tratar tranquilo sou
 muito gostar errada legal muda
 pessoas quero falando muitas mente
 legal...hum fazer ser respeito você escola casa
 vida pai jogam E.U. pessoa
 professores mãe conheço..eu sua tem
 agrega bem não jogando ter sabendo
 basquete...e gosto respeitar tenho relação
 boas...aqui saúde Boas videogame quieta
 jogar realmente concentrar exemplo...é...a
 gostei melhor entender
 Ocupar dizer preocupação
 esporte fazer

Mauro: tem 15 anos de idade e faz parte do projeto há dois anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

O projeto muda completamente a minha vida, porque invés de eu tá em casa, às vezes, sem fazer nada, eu tô ocupando a minha mente com alguma outra coisa. E... eu sempre gostei de esporte, sempre gostei de competir. E o basquete é isso, faz eu ocupar minha mente, eu gostar mais, é... de minha mãe ou meu pai não ter preocupação sabendo que eu tô no basquete... e é isso.

(Ocupar a mente... explique melhor como é isso)

Ocupar a mente é invés de eu tá na rua, às vezes, fazendo alguma coisa errada, ou então, às vezes, eu ficar jogando videogame em casa, sabe, coisas que não agrega. Eu tô no basquete, fazendo o que eu gosto, o que eu quero. Fazendo uma coisa que faz bem... fazendo esporte faz bem pra saúde.

(Como é jogar basquete aqui?)

Ah, legal... é... eu tenho pessoas que eu conheço aqui, por exemplo... é... a comunicação, é... é normal... os professores, também, são legais... então é tranquilo.

(O que é ser legal?)

Ah, ter um respeito, tratar bem as pessoas, às vezes, entender, sabe? É... às vezes, é... ser legal... hum... ser legal é respeitar os outros, as pessoas... ah... é isso.

(Como é sua relação com as pessoas aqui?)

Boas, boas... aqui no projeto eu sou uma pessoa muito quieta, que quando eu venho pro basquete, muitas das vezes eu deixo de ficar falando pra concentrar, realmente, no basquete. Mas, eu... tem algumas pessoas que são da escola, então eu já conheço... eu já chamei pessoas pra vim pra cá, também, que eu já conheço, que jogam basquete.

(Quais atividades você faz aqui?)

Só o basquete.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Mauro. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 15

Naila,
agora fala com todo mundo!

comunicar informática
 participação queimada gente
 chegava conversar ajudar
 pais incentiva selecionada todos conseguem
 todo elas pessoas tente evoluir
 projeto agradeço tenta ela desculpar
 dizer nervosismo consegue regras roda
 tudo melhorar participar vontade
 mãe vida jogando fazer falei
 jogar família várias cheguei conversa praticar
 bom menos ruim **EU** gosta pai consegui
 projetos conversou direto dia-a-dia
 jogo ajuda ver marcante coisa
 agora nada meus falavam ensina futebol
 converso melhor sentia muito rugby
 você dele apresentação todas irmã
 falava eles base incentivar ensinou
 emocionada muita trabalho atividades
 casa emoção... (sorriso)... cara ajudou
 significa mundo conseguiria vôlei
 comecei incentivava **falar**
 conseguia
 bastante

Naila: tem 16 anos de idade e faz parte do projeto há quatro anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Ah... a ONG significa muito pra mim... como a ONG significa uma casa pra mim. Porque com ela, ela me ensinou muita coisa aqui na minha vida... ela já me fez eu me comunicar bastante, só o nervosismo que ainda estão, né, aí... (risos). Mas, a ONG ela me ajudou bastante, ainda mais participar em não só dele, como participar de outros projetos que vêm, né? Então, é... a ONG significa muita coisa pra mim... uma casa. Que tem é... nos ajuda, não só aqui, no esporte, como no meio de comunicação... é... no meio de trabalho. E outras coisas aí... *(Explique melhor esse ser como uma casa)*

Porque... tipo... quando eu cheguei na ONG, tipo, pra mim... *(voz embargada, olhos marejados)* eu era muito nervosa... bastante... não conseguia nem falar com as pessoas... *(começa a chorar)*... então, tipo, nem conseguia nem mesmo falar com a minha mãe, né... isso me emociona demais... *(aumenta o choro)* e... então... eita... *(pausa 8'')* aí... é... quando eu cheguei na ONG, eu não conseguia falar com ninguém, então, tipo, a ONG me ajudou bastante nesse modo... *(aumenta o choro)*... que quando... *(suspiro e choro)* desculpa...

(Não tem por que se desculpar, fique à vontade)

Porque quando eu chegava em casa, não conseguia nem mesmo falar com meus pais, com a minha família, nem nada, somente com a minha irmã, com a mais velha, que agora ela não mora mais comigo. E, tipo, quando ela foi selecionada pra viajar, né, então eu tinha que ficar com meus pais, né, e tipo, eu não conseguia conversar com eles. E quando a minha irmã foi viajar, eu me sentia sozinha, né. Então, aí, como a ONG, ela é... causa que incentiva as pessoas, ela me incentivava a falar com todo mundo, conversar, né, quando, né, quando tem jogo a gente sempre conversa, faz uma roda pra conversar como foi o jogo, como se consegue melhorar alguma coisa, se tem algo que falar. Se foi bom, se foi ruim... então sempre eles falavam isso, então, tipo, isso me ajudou bastante, porque quando eu fui conversar né, eu falei pra minha mãe como era o meu dia, eu comecei a conversar com a minha mãe, aí eu comecei a conversar com eles. Aí foi aí que tornou... eu se aproximei mais da minha mãe do meu pai. Eu, agora comecei a conversar com eles tudo sobre a minha vida. Antigamente eu não falava nada que aconteceu na minha vida, no meu dia-a-dia, se foi bom, se foi ruim. Porque quando, sempre quando eu chegava em casa eu só ia direto pro meu quarto, não falava com a minha mãe, nem com meu pai, nem com ninguém, somente com a minha irmã. Então, é... a ONG me ajudou nesse modo... né... aí quando a minha irmã voltou, aí eu consegui conversar com todo mundo, até hoje, né... agora como a minha irmã foi embora né, agora eu consigo conversar

com meus pais... direito. Então a ONG me ajudou bastante, eu agradeço todos os dias a ela por conta disso, senão hoje eu não conseguiria nem mesmo trabalhar. Então a ONG, é algo marcante na minha vida. Não tem como dizer a ONG não ajuda, a ONG ajuda e ensina, muito mesmo.

(Como é essa ajuda?)

Ajuda é... eles conseguem nos ajudar a se comunicar, mesmo a gente estando, assim, tipo, nervoso, eles não vai com ignorância, nem nada, eles brinca, eles conseguem nos ajudar a se evoluir no meio de conversa. Porque eles falam pra gente falar, pra gente... antigamente a gente tinha sempre apresentação na aula de informática de slide, a gente tinha que apresentar em grupo, ou até mesmo em futebol, assim, a gente tem que conversar, fazer regras, somar regras... é isso.

(De onde vem essa emoção?)

Essa emoção... (sorriso)... cara, porque a ONG, mano, é tudo na minha vida, mano, porque uma pessoa que nunca conversou com ninguém, tinha medo de falar, praticamente, se não fosse agora, eu não conseguiria nem falar, nem um oi. Então, tipo, cara, a ONG é tudo, véi... Aí, tipo, quando era né, eu chegava, não falava com ninguém, só, tipo, balançava a cabeça pra sim e pra não. Nem falava oi, nem boa tarde. Hoje eu falo, tipo, com todo mundo, até pessoas desconhecidas eu converso. Então a ONG me ajudou nesse modo que era muito dificultoso... dificultoso pra mim, né? Então eu digo, mano, agradeço sempre à ONG.

(Quais atividades você faz aqui?)

Hoje a gente tá no projeto de rugby, então a gente tá jogando rugby é... futebol, handebol, base quatro, várias atividades assim, deixa eu ver, queimada, vôlei, todas as atividades que a gente joga.

(Como é sua participação nessas atividades?)

Eu tento dar o meu melhor em cada um, ou eu tento ajudar as pessoas também, que tem, assim, dificuldade, eu tento ajudar, incentivar elas a jogar, mesmo se elas não gosta, elas devem praticar um pouquinho pra ver se não é aquilo lá que... ah é chato, mas tenta... pelo menos, né... tá ali... é isso... (risos).

(Mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Ah, não... não... não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Naila. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 16

Olga,
por ela mesma!

eles melhor
 oportunidade minha
 brincadeira tenho nada
 liberdade expectativas Futebol
 professores xadrez extrovertida
 muito briguenta defender
 passar junto conflitos fazer esporte
 pessoa problemas diferenças gênero vejo
 meus pessoas trabalho professora
 mundo oportunidades forma amizade cooperação
 União casa sonho basquete briga educador
 informática rua gente
 solidariedade bem EU verdadeira coisas
 preciso ser jogando gosto fundamental
 vida amar errar valores ajudou
 Educação amor humano esportes amigos
 mais lugar orgulho aceito tudo não
 ela gratidão menina incrível considero
 culturas família todos ensinou paciência
 divertido brinca sou você nós cooperativa
 resistência experiência consigo amor colocar
 Argentina português dodgball
 atividades e...argumentar respeitar
 correção sorriso

Olga: tem 18 anos de idade e faz parte do projeto há dez anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

O que a ONG representa pra mim... o quê que é a ONG pra mim... Bom, eu levo muito a ONG como minha família, como parte de mim. Eu não levo, simplesmente, como uma ONG ou como uma instituição que eu venho, duas vezes na semana, pra praticar atividades física porque eu não tenho nada pra fazer. Não, não é por isso... (risos). Mas, é porque a ONG ela faz parte da minha família, ela faz parte de mim. Ela, não só eu vejo dessa forma, mas como todos os meus familiares, também. A gente tem um laço muito forte com a fundação... é... todos os meus irmãos já passaram pela Fundação, menos a mais nova. Já passaram e estão passando, menos a mais nova, que vai passar daqui alguns dias. Então, todos nós, é... já fizemos parte da fundação. Eu já tenho tios, também, tias que já participaram quando era associação e quando foi ONG também, quando a diretora assumiu a ONG, também, já tenho tios que participaram, então a gente já tem uma ligação muito forte com a ONG de anos. Só que isso se aprofundou mais agora. Então eu não vejo, simplesmente, a ONG como uma instituição, como uma ONG que eu venho aqui, mas eu vejo como a minha casa. Eu considero mais aqui minha casa do que minha própria casa. Então, eu vejo como isso, um lar, uma família. Eu não tenho amigos aqui, eu tenho irmãos, eu tenho... considero até os professores como pais e mães. Então, pra mim, isso tudo... essa daqui é minha realidade, a ONG é minha realidade. Eu tô aqui faz dez anos e... são dez anos que só agregaram coisas na minha vida, nunca me diminuiu ou me tirou nada. Sempre acrescentou e... acho que a ONG foi assim... um instrumento mais importante de Deus na minha vida, porque eu me transformei como pessoa através da ONG. Eu era uma pessoa totalmente contrário do que eu sou hoje... é... eu era uma menina muito briguenta, muito birrenta. Eu era uma garota muito violenta. Eu discutia por tudo, batia nos meus amigos, sempre arrumava briga, batia até em professores. Eu sempre tive muito essa questão de se barraqueira, em mim, porque as pessoas elas colocavam isso em mim e eu acabava sendo pra... porque as pessoas diziam que eu era. Então acabava sendo. E sempre foi uma forma de... por mais que não foi... hoje eu entendo que não era uma forma correta, mas era uma forma de eu me defender da sociedade por eu não ser aceita. Pelo meu jeito... de ser. Então, sempre foi uma forma que eu encontrei, uma autodefesa pra eu me incluir na sociedade. Eu me incluía, só que de uma forma negativa, de uma forma ruim. Então hoje eu vejo que nada disso me fez bem. E a ONG, ela foi me moldando com o passar do tempo, durante os anos que eu fui fazendo, fui participando. Os professores sempre tiveram muita paciência comigo, e sempre me ensinaram que não era assim, que não era dessa forma

que eu iria ser inclusa na ONG, não era dessa forma que as pessoas, elas iriam me aceitar. Ela... iriam me aceitar por quem realmente eu era, pelo... pela... meu caráter, pela minha índole, por aquilo que eu trago da minha família, por aquilo que eu trago de mim mesma. Então, sempre... sempre ia ser eu, era quem eu realmente era, a minha verdadeira identidade e não aquilo que eu iria formar para impressionar as pessoas. Então a ONG, a ONG ela sempre me ensinou muito isso, a ser transparente, a ser cooperativa, a ser solidária, a respeitar o próximo, a ter muita empatia. Eu me considero uma pessoa de com muita empatia. Às vezes... eu tô aprendendo, tudo é um processo, às vezes, é um tanto exagerado, porque eu sempre gosto de me colocar muito no lugar da outra pessoa. Às vezes, eu falho porque eu sou um ser humano como qualquer outro (risos), mas eu gosto muito de me colocar no lugar da outra pessoa. Gosto de sentir a dor da outra pessoa e a ONG, ela me ensinou isso, porque aqui a gente trabalha muito em equipe, e trabalho em equipe é isso, é você se colocar no lugar do seu colega, do seu parceiro. E a ONG me ensinou também que aqui nós não temos rivais, aqui nós temos companheiro, pessoas que vão nos auxiliar, pessoas que são diferentes de nós, com opiniões diferente de nós... das nossas, com temperamento diferente dos nossos, mas pessoas que a gente tem que saber lidar, que a gente tem que aceitar elas da forma que elas são, e que assim como eu serão mudadas com o tempo. Então a ONG, ela tem uma grande influência na... em quem eu sou hoje, no ser humano que eu venho me tornando e no ser humano que eu me tornei. Porque comparado ao que eu era antes, comparado ao que eu sou hoje eu mudei da água pro vinho, eu sou uma nova pessoa. Eu me considero uma nova Olga. Eu... eu me considero eu mesma, eu me aceito eu mesma, da forma que eu sou hoje e eu vejo que eu não me arre... eu me arrependo das coisas ruins que eu fiz, sim, só que eu não me arrependo de tudo que eu vivi, porque isso tudo é uma bagagem que eu trago hoje em dia, de experiências que eu tenho pra passar pra outras pessoas, porque eu pretendo um dia ser educadora. Eu tô fazendo Educação Física, eu pretendo ser educadora e... pretendo ser educadora aqui na ONG também, porque eu quero poder fazer por outras pessoas, por outros alunos por outros... sei lá... outras crianças o que fizeram por mim. E, eles sempre me ensinaram muito nunca foi pela marra, sempre foi pelo amor. Isso agregou muito na minha vida, porque eu vivi num lar muito conturbado quando, na minha infância... então, nunca me faltou amor, porém, às vezes, não era aquele amor que eu gostaria de receber, mas eu não culpo meus familiares, né, porque foi a forma no qual eles foram ensinados. Então, a gente nunca pode ensinar algo que a gente nunca aprendeu, a gente nunca pode passar algo que a gente nunca aprendeu. Então, eu não culpo eles, só que a ONG, ela teve esse zelo, ela teve esse cuidado e a partir daí, eu pude

compreender o amor dos meus pais, também, por mim, da forma que eles sabiam me amar. E a ONG, ela sempre me ensinou muito com amor, e por isso que hoje eu considero a minha casa aqui, eu quando venho pra cá eu me sinto uma pessoa totalmente diferente. Não que eu seja duas caras, não, mas porque aqui eu consigo ser eu mesma, sem nenhuma máscara, sem nenhuma autodefesa, sem ter que colocar nada, eu consigo ser completamente eu. E eu sempre procuro deixar os meus problemas lá do lado de fora no portão... e quando eu entro, eu entro sem eles, e aqui eu brinco, e aqui eu me divirto, aqui às vezes eu me estresso porque... (risos) normal, eu convivo com pessoas, eu estresso as pessoas também... aqui eu aprendo muito, aqui eu formo sempre novos amigos. Eu... não tem uma pessoa aqui que eu tenha rivalidade, ou que eu tenha raiva, que eu tenha mágoa, não tem nenhuma pessoa aqui... eu falo com todo mundo, eu sou muito interativa e a ONG me ajudou nisso também, a ser uma pessoa interativa, porque eu era muito retraída. Então, pra mim isso é importante, eu deixo meus problemas lá fora, eu entro e aqui eu consigo viver no meu mundo, na minha família, na minha casa. Então isso pra mim é fundamental. E eu sempre procuro levar isso pra fora, também, aqui eu também aprendi a arquivar os meus problemas, a arquivar melhor a minha vida, separar os problemas do serviço, de casa, da Fundação, da rua... e arquivando as coisas, cada coisa no seu lugar, e saber dividir, organizar, cada coisa com paciência pra não ter nenhuma confusão, pra não ter nenhuma reviravolta assim na mente, ou na vida. Então acho que isso é fundamental, a gente saber trabalhar de acordo com... com a situação. E pra mim, a ONG vai muito além disso, vai muito além disso tudo, porque o meu serviço... o serviço que eu tenho hoje, eu trabalhei... eu trabalho como jovem aprendiz no Colégio parceiro e foi a ONG que me proporcionou essa, essa oportunidade. Eu consegui ir pra Argentina, Buenos Aires no ano de 2017 com a ONG, um sonho assim que... foi o, assim, algo que foi incrível pra mim, experiência única. É... eu viajei junto com meu irmão, na ONG, eu e ele tivemos o privilégio de ir junto com a ONG junto pra Buenos Aires e outros amigos. Foi uma vivência assim, uma experiência incrível, que eu nunca vou esquecer. Novas pessoas, novas culturas. É, pessoas diferentes. E isso pra mim foi incrível porque eu achei que por mim nunca eu iria conseguir com 18 anos de idade, 17 anos de idade, eu iria conseguir sair do país pra poder fazer um intercâmbio cultural, eu nunca imaginei, e ainda mais representar a ONG no Futebol 3 (risos)... que eu sempre fui uma negação pra futebol. Só que até isso eu aprendi a gostar, o Futebol 3 eu aprendi a gostar através da ONG, porque foi algo que eu me senti diferente, eu consegui me sentir inclusa no Futebol 3, que é menino e menina jogando junto, sem essa de excluir ninguém, sem... não dividir nem por raça, não dividir por gênero, não dividir por nada.

É... é você, sendo um ser humano ali, jogando com outro ser humano, independente se é menino ou menina, independente se é negro ou branco, isso pra mim é algo incrível, algo fundamental, que todos deveriam levar pra vida. Eu amaria se tivesse milhares de ONGs espalhadas pelo mundo, eu acho que as pessoas, elas aprenderiam a ser mais seres humanos, porque foi isso que a ONG me ensinou, a ser mais ser humano, a me colocar mais no lugar dos outros. E é isso que eu quero passar pra outras pessoas. E quando eu fui pra Argentina, muitas pessoas perguntaram de que projeto eu era e eu expliquei, com uma grande dificuldade porque eles falavam espanhol e só duas ou três instituições aqui de Santana do... na verdade, do Brasil que falava português, então foi um pouco difícil pra gente se achar, mas a gente no fim, conseguiu. E muitas pessoas perguntavam e a gente respondia, e eles achavam incrível o trabalho da ONG e isso me alegra muito, porque eu tenho um orgulho imenso de carregar a ONG pra onde que eu vou. A ONG é marca registrada, é selo em mim, então isso pra mim é incrível (risos). Por onde que eu vou eu sempre tento levar a ONG junto porque faz parte da minha, é a minha vida, não só faz parte da minha vida, é a minha vida. Isso tudo aqui pra mim é... é a minha vida. Então, eu sempre sou muito grata a Deus pelas oportunidades que me deu através da ONG. Muita coisa eu conquistei, muita coisa eu aprendi, a pessoa que eu me tornei hoje, primeiramente, graças a Deus sempre, mas foi ele que me deu a oportunidade de ter a ONG como um instrumento pra trabalhar na minha vida através disso. Então, a ONG, ela é além de uma instituição pra mim, ela é uma família, ela é o meu lar, é a minha casa, é um pedaço de mim, muitas vezes longe e de mim, mas é um pedaço que eu sempre vou levar, e é o lugar que eu nunca gostaria de sair. Tudo bem que a gente tem que crescer, às vezes, a gente tem que se apartar um pouco da família, só que a gente sempre volta, né. Então, daqui a alguns dias eu tô saindo, eu tenho só semana que vem pra continuar até aqui, por conta da minha idade, só que eles que achem que eles vão deixar de me ver por aqui, que eles não vão não (risos)... eu sempre vou estar aqui. E eu sempre vou vim, ainda tenho meus irmãos que vão continuar fazendo, eu tenho um irmão que é monitor aqui na ONG. E pretendo eu, um dia, ser uma professora aqui na ONG. E o legado que eles me deixaram, eu não preciso trabalhar aqui pra mim passar pras pessoas daqui. Eu posso fazer isso muito bem sem ser uma professora, eu posso fazer isso muito bem sem ser uma monitora, uma educadora, eu posso fazer isso como pessoa e é isso que eu faço. Levar o legado, levar as lacunas que eles preencheram dentro de mim e tudo isso que transborda dentro de mim, é o legado que eles deixaram em mim, essa marca que eles deixaram em mim, eu pretendo colocar em outras pessoas, porque talvez, assim como a minha vida eles salvaram, porque eu considero que eles

salvaram a minha vida, de fato, é... assim como a minha vida eles salvaram, eu pretendo fazer isso com outras pessoas também. Eu pretendo salvar vidas, eu pretendo ajudar crianças, adolescentes a serem amados, a saírem das drogas, a se incluírem na sociedade sendo eles mesmos, sem precisar usar nenhuma autodefesa, por medo de mostrarem quem realmente são. Eu pretendo passar tudo isso e muito mais que a ONG em ensina, sendo uma pessoa normal, uma pessoa comum, que se relacionou com outras pessoas no dia-a-dia. Eu não preciso de nada que diga que eu sou alguém, eu só preciso que, eu só preciso de espaço... e quando eu tiver espaço eu sempre vou fazer questão de falar e levar a ONG junto comigo, porque é isso que uma família faz, né, eu acho que é isso que o integrante de uma família faz, mostra e fala de fato quem é sua família pros outros, sempre vai querer apresentar da melhor forma possível, e sempre mostrando as melhores coisas possíveis. Dificuldades aqui nós temos, é óbvio, só que nada se compara aos momentos bons, às coisas boas que a Fundação nos proporcionou. Até ainda agora na hora do lanche a gente, eu tava conversando com os pessoal, que hoje a gente come kit lanche aqui na ONG. Só que antes a gente comia era bolacha de maisena, bolacha de água e sal, com manteiga, suco e eu falei que pra mim, tipo, era os melhores momentos, pra mim era o melhor lanche, a gente tomava vitamina de abacate, comia gelatina, e era pra mim o melhor lanche, porque muitas das vezes a gente não tinha isso dentro da nossa própria casa e na ONG a gente conseguia ter... e lá a gente ficava disputando pra ver quem ia passar manteiga primeiro, e pra mim isso era ser criança, era ser saudável desse jeito, sabe. Com os meus amigos lá, e eu lembro que eu sempre fazia a brincadeira: o último a sair da mesa limpa. E daí eu sempre era a primeira a sair, e os meus amigos ficavam de último, aí no fim todo mundo limpava junto e isso era muito bom, porque isso era união. Era isso que a ONG, ela sempre tentou passar pra nós. União, família é... cooperação, serem amigos, além de tudo e deixar as diferenças de lado. Então isso pra mim, tipo, é o mais importante. Ah... não só vejo a ONG, como eu disse, não só como uma ONG, uma instituição ou então um lugar que eu vinha alguns dias pra participar, mas eu vejo a minha família aqui, isso pra mim é o fundamental. É isso (risos)...

(Você falou que a ONG foi moldando você. Explique melhor esse moldando)

Moldando? Hum... como eu disse, eu era uma pessoa muito briguenta, eu aprendi a não ser assim, porque tudo pra mim se resolvia na briga. Se você não brigasse, se você... se eu não... se eu tinha uma confusão com alguém e eu não consertasse aquilo de uma forma agressiva, pra mim aquilo nunca ia se resolver. E a ONG, ela me ensinou que não era daquele jeito. Agressão não leva pra lugar nenhum, a não ser a eu machucar alguém ou então, talvez, os

meus pais indo ter que responder por mim numa prisão (risos), porque eu machuquei alguém. Ah... era no diálogo, era conversando, ela me moldou nesse sentido. Hoje eu não preciso, eu sei, eu entendo, eu compreendo que eu não preciso brigar, eu não preciso bater pra mim resolver as situações da vida. Eu preciso sentar, respirar, conversar e colocar os pontos de vista das pessoas, das situações e... argumentar a respeito daquilo. O que é bom, o que não é, o que que a gente tira de bom daquilo, o que que a gente tira de ruim e o que que aquilo vai agregar na nossa vida. Será que uma briga agregaria algo na minha vida? Não. Uma conversa, um diálogo agregaria? Sim. Talvez, no lugar de uma inimizade criasse uma amizade. Então, eu falo moldando nesse sentido, transformando, tirando aquilo que era ruim, aquilo que era podre e colocando um fruto bom. Então, foi me transformando nesse sentido é... uma pessoa ruim que eu era, eu me transformei numa pessoa boa, porque ela foi me ensinando, através do esporte, que não era desse forma que se resolvia os problemas, os conflitos. Não era de uma forma agressiva, mas sim de uma forma pacífica, de uma forma argumentativa, através de um diálogo e não através de um monólogo, também, que era só eu falando. Eu tinha que aprender a ouvir, também, o que o outro tinha a dizer.

(Através do que do esporte?)

Eu acho que o que foi fundamental foi através do Futebol 3 (risos), porque o Futebol 3, ele ensina isso... é... ele é composto por três tempos, que o que a gente forma as regras, tem o que a gente desenvolve o jogo, com base nas regras que a gente fez e tem o terceiro tempo, que é o fundamental, que é onde que a gente discute tudo que aconteceu no jogo, a respeito das situações que ocorreram no jogo, através das regras e se todas as nossas expectativas nas regras foram cumpridas. E ali a gente avalia, é... o outro time, ambos os times eles se avaliam pra ver se corresponderam a todas as expectativas, todas as regras, e a gente soma o ponto no total, que é o menos importante são os pontos, mas sim o conceito, que a gente trabalha sempre em cima do respeito, da cooperação e solidariedade. E a gente agrega muitas coisas, alegria, essas coisas assim... a gente sempre procura uma regra pra cada... é... pra cada valor. E foi através desse esporte, do Futebol 3 que a gente aprende... é... que a gente, falo no sentido, não só eu, mas outras pessoas também, a gente aprendeu porque o futebol, ele, o Futebol 3, no terceiro tempo, ele desenvolve um diálogo entre os alunos, entre os alunos e os monitores, né, é pra que eles discutam, entrem num consenso a respeito do que aconteceu no jogo. E isso ajudou bastante, porque sempre quando um tentava se alterar o professor falava não é dessa forma, é assim que faz, e ele sempre auxiliava a gente a sempre puxar pelo diálogo, nunca pela agressão. E o Futebol 3 foi um dos fundamentais, todos os esportes que a

gente já passou aqui, é... todas as outras atividades... é... complementares que a gente já teve aqui, meio ambiente, sempre focaram nisso, em sempre argumentar, dialogar e expor e respeitar a opinião do outro.

(Você falou sobre aceitar você como você é, ser você mesma aqui. Como é isso?)

Eu sou uma pessoa muito extrovertida, eu sou uma pessoa... eu gosto de fazer as pessoas rirem, eu gosto de ver sempre as pessoas bem. Eu posso tá no meu pior dia, mas o importante do outro pra mim sempre vai valer a pena. É aquilo que talvez salve o meu dia, então eu sempre vou procurar fazer com que as pessoas sorrirem ao meu redor pra mim me sentir bem. E... sou uma pessoa... como eu disse, eu sou uma pessoa extrovertida, sou uma pessoa simpática, eu sou uma pessoa interativa, eu me considero uma boa líder. E foi através da ONG que eu consegui desenvolver isso em mim, uma boa liderança, e aqui eu consigo ser assim, aqui eu consigo ser quem eu realmente sou... é um pouco complicado de explicar (risos)... Eu consigo... sorrir sem medo, eu consigo falar sem medo... é... sem medo de errar, porque se a gente errar, a gente vai ter o respaldo daquilo, a gente vai ter uma correção daquilo da forma que se deve fazer, de uma forma carinhosa. Eu consigo esquecer os meus problemas, como eu disse, que é assim que eu gosto de ser, uma pessoa totalmente desligada dos problemas e totalmente focada na... no amor, na compaixão, na empatia, no... na ética, nos valores no total... no geral. E é assim que eu sou, uma pessoa bem simples, bem humilde e eu consigo ser assim, aqui na ONG, uma pessoa que um sorriso, pra mim, vale mais, do que qualquer outra coisa, do que qualquer outro bem material. E infelizmente, nem sempre a gente pode... a gente se sente à vontade de se mostrar assim no mundo, porque, às vezes, a gente é muito barrado por conta de diversos padrões que a gente vê por aí, sendo imposto todos os dias. Então, eu consigo vim aqui, às vezes, eu deito no chão e fico lá deitada com meus amigos, conversando, às vezes, eu... simplesmente, brinco com os professores, que a gente faz isso direto, aqui a gente tem essa intimidade, a gente brinca com os professores, nunca faltando com respeito, nunca com libertinagem, é... a liberdade que eles nos dão não é libertinagem, é uma liberdade pra ter uma intimidade entre um aluno e um professor. E seria bom se em todos os ambientes que a gente tivesse um educador fosse assim... porque assim a gente se sente mais confortável pra... pra ser nós mesmos e poder... aprender. A gente nunca vai ter uma resistência de aprender o novo, a gente nunca vai ter medo de aprender o novo, a gente sempre vai ter mais vontade de aprender o novo, quando a gente tem um educador mais próximo de nós... então... é isso (risos)...

(Quais são as atividades que você faz aqui?)

É... a gente faz atividades complementares que são informática, é... algumas dinâmicas no decorrer do dia, às vezes, a gente sempre tem atividades é... que nos ensina a como nos portar em uma entrevista de emprego, atividades profissionalizantes, a gente tem os esportes como os que são vôlei, o basquete, a gente sempre tem a vivência disso, de coisas diferentes, também. O nosso projeto desse... desse ano é ligado ao rugby, Rugby jogando junto, então o professor ele sempre forma atividades através do rugby, de uma forma adaptada pra gente, pra gente poder ter acesso a essas coisas, assim, que pra nós é um pouco diferente, que a gente não tem vivência, que a gente não tem vivência na escola ou por aí. Então a gente sempre tem rugby, basquete, é... dodgeball, queimada, a gente, às vezes, cria a nossa própria atividade, é... nós temos aula de meio ambiente também, muita das vezes, vai variando de acordo com a semana, de acordo com os planejamento dos professores, também, vai variando, e a gente sempre tem uma vivência de cada coisa... informática, xadrez, também, nós temos. É... aulas, também, reforço de matemática, português, e outras atividades (risos).

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Eu amo esse lugar (risos)... acho que não, acho que é só tudo isso (risos)... acho que eu já falei até demais (risos)... é só isso... gratidão é o que me define, gratidão e amor são as palavras que me definem eternamente aqui neste lugar, na minha casa... só isso, eu amo muito tudo isso (risos).

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Olga. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 17

Paulo,
inspirado pelos professores...

exemplo família esporte livre
 falou pensam professores
 significa essencial problemas mundo
 considerado estudos ser
 incentivar inspiração pais Ele sozinho
 converse alegria jogando você analiso
 enturmar adulto quero relaxar faço modo
 lado tudo sinto não
 aluno mãe esquecer pessoa comunicando demais
 brincar ponto gosto sabe momento
 minha parte dedicação irmãos
 vida estudante **EU** projeto inspira
 quer pratico amigo conselhos local
 espaço casa amigos ficar Bom
 lugar cada basquete conectado
 divertido Olhando lazer sentir professor
 deixa instruir fazer pode tenho brigar
 conselho particular consideração
 jogar incentivando melhor muitos
 ajudando apoiando
 eles pessoais tempo aula provoca
 Falando importar
 amizade

Paulo: tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há seis anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Bom, o projeto... pra mim... qualquer... muitos pensam que o projeto é só um modo de esporte, lazer, só pra... pra mim é como se fosse uma família. Tá aqui com meus amigos, fazer o esporte, uma dedicação... eu gosto muito do esporte. E quando eu pratico, também, eu gosto muito, me sinto como se eu estivesse em casa. Falando assim, o professor me inspira, o professor dá aqueles conselhos, sabe, de adulto. Eu me sinto como se eles fossem meus pais, uma mãe, irmãos... sempre ajudando, me apoiando. Eu levo muito isso em consideração quando eu faço algum esporte, porque eu analiso o local... e além disso, eu procuro fazer amizade, me enturmar mais, não gosto, assim, de ficar sozinho, odiaria brigar com algum amigo, nunca fiz isso, nunca quero fazer. Olhando assim o projeto significa como um meio de eu relaxar, esquecer meus estudos, sentir que eu sou... que eu tenho uma parte livre da minha vida, que eu tenho um espaço só pra mim. Pra mim o basquete, pode ser que eu tenha considerado um esporte, alegria, mas pra mim é como se fosse eu conectado com a minha família... eles são demais pra mim.

(Como é essa inspiração que o professor provoca em você?)

Ele me inspira, tipo, me incentivando a ser melhor, me dando conselho, me incentivar a ser melhor do que eu já sou, me instruir a ser uma pessoa que ele quer que eu seja, um estudante, um aluno, um amigo.

(Você falou que deixa tudo de lado quando está aqui. Como é isso?)

Bom, por exemplo, quando eu tô jogando, não tenho que me importar com problemas pessoais, minha vida particular... quando eu chego aqui, a única coisa que eu quero é jogar, brincar, me divertir... cada momento que eu tenho uma aula aqui, sinto como se eu tivesse meu lugar no mundo.

(O que tem aqui de significativo para você?)

Primeiro de tudo, amizade, que é muito bom você tá se comunicando, ter amigos, alguém que você converse, sempre é muito bom. E com o tempo, os professores, também, viraram meus amigos. Então é isso que eu acho um ponto essencial aqui do projeto.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

No momento, é só isso.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Paulo. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 18

Quênia
conseguiu, mesmo sendo difícil...

bons pessoas
dificuldade conseguir
comecei certo nós encontro
direitinho novo corretamente
ajudou amigas preconceito ficar Bom
conheço Explique desistir atravessamos esforço
querem além funciona ajuda abriu
tenho força você gente vamos
falhei fisicamente significativo desagradáveis modalidades
idade ruim exclui saúde melhores paciência
diferentes boa EU melhorar esportivas
irmã não considere percebe abrir práticas aceitar
dizer esportes adaptar direito autoajuda esporte
muitos praticar acontece legal tentar
entendeu eles projeto ajudar
ela já melhor explicar colesterol capacidade
bem amiga consegui entender atividade quisser
entende alunos enorme batalhando
batalhei objetivo possibilidades
alcançar mostrar
problemas
basquete

Quênia, tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há três anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Acho muito legal, me ajudou muito a me adaptar ao esporte, porque, tipo, eu sempre tive uma dificuldade muito enorme, então eu comecei é, a entrar no projeto, a começar a fazer basquete, abriu novas portas pra mim e, tipo, eu comecei a me abrir mais além do basquete, a todas... a outras modalidades esportivas. Só.

(Explique melhor esse abrir portas)

É que, tipo assim, é eu sempre eu me considerei sempre ruim em muitos esportes, então eu acabei me fechando a possibilidades de começar a praticar. Aí minha irmã, ela começou a praticar, devido a problemas de saúde, que ela tem, que o fígado dela não funciona direito, ela tem colesterol muito alto pra idade dela, que é nove anos. Aí eu comecei, ela falou que ela muito legal, eu falei, ah vou fazer, pra ver se, também, eu me dou bem, se eu conheço mais outras práticas, aí eu comecei a vim a outros esportes também.

(O que tem de significativo aqui para você?)

É... eu acho que a paciência que eles têm com a gente (risos), porque, sinceramente, eu como tenho uma dificuldade muito enorme, é, tanto física, até, às vezes, pra entender os termos do basquete, que são uns nomes bem diferentes, que eu acho, né? É... eles têm bastante paciência pra explicar, é... isso, tipo, você não entende e ele sempre vai falando de novo, de novo, pra você entender direitinho, é, fazer a atividade corretamente. Eu acho que é isso.

(Como é essa dificuldade enorme?)

É que, tipo assim, é fisicamente eu não tenho muita força, é, eu não sou tão rápida, aí muitas das vezes eu encontro muita dificuldade na hora do basquete, porque você tem que ter bastante força, é, ser rápida e tipo, eu tenho que ter um esforço muito maior que os outros pra conseguir o objetivo deles, né (risos). E, tipo, é essa a dificuldade que eu encontro. E, muitas das vezes, é, eu sou caracterizada como ruim no esporte, entendeu? É isso.

(Isso acontece aqui?)

Por algumas pessoas sim, porque você percebe que há um certo preconceito com você, porque quando, às vezes, cê sempre vê nos outros esportes, as pessoas querem sempre os melhores e ficarem te zoando por você não conseguir alcançar o que elas sabem, a força, a capacidade que elas têm, entendeu? É isso.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Bom, pra mim eles deviam meio que aceitar mais eu, tipo, eu e a minha amiga, tinha algumas amigas, né, porque a gente se tornou mais amiga, porque tipo a gente entendeu que nós

atravessamos a mesma coisa que, muitas pessoas fica muito boa, como eu já falei, e meio que exclui, entendeu? Aí a gente se tornou amiga, aí a gente se autoajuda. Pra mim eles deveriam começar, invés de ficar tipo, julgando a gente, tentar ajudar a gente, porque, não é criticando que a gente vai melhorar, entende?

(O que faz você voltar para o projeto?)

É mostrar... é que eu não vou desistir. Se eu quiser ser boa eu vou continuar batalhando. E uma hora eles vão ver que meu esforço, eu consegui ser boa porque eu batalhei, porque eu não me deixei levar pelas palavras deles, porque tem uns deles que são bons e ajuda a gente, mas outros que são muito, vamos dizer, desagradáveis, entende?

(Quem são esses eles?)

Principalmente o Túlio e o Cláudio.

(São alunos?)

São, do projeto. O Túlio, principalmente.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Quênia. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 19

Ruí,
antagonicamente complementar...

você professora
 amor meu
 pensamento atividades
 quero professor profissão
 não tudo nada olhando
 pouco eu espaço tempo
 sei ser minha
 gosto vida deixo
 gostar basquete
 muito
 gosta melhor
 descobri

Rui, tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há oito anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

É, eu gosto... não é pra minha vida que o basquete vai ser, eu quero ter outros... é... meu pensamento é em outras coisas. É um pouco de passar de tempo, também... não gosto muito, mas... ao mesmo tempo eu gosto. Não é profissão, sabe, é... não é aquele amor que eu tenho muito pelo basquete. Mas, eu gosto. Só isso.

(O que são outras coisas?)

É ser astrólogo e veterinário, um dos dois. Porque uma eu gosto muito de animal e esses dias aí eu descobri um pouco do espaço.

(Não gosta muito, mas gosta. Explique melhor isso. Pausa de 10". Explique um pouco melhor o que você gosta e explique um pouco melhor o que você não gosta)

Eu gosto é das atividades, do professor, da professora e o que eu não gosto, não sei... eu gosto, só mesmo...gostar de nada, deixo de lado, gostar eu gosto, de tudo.

(Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?)

Não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Rui. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Sara: tem 17 anos de idade e faz parte do projeto há um ano.

(O que significa para você participar da ONG?)

O projeto em si é como aquelas ONG que é para usuário, essas coisas, por causa que ajuda eles a criar um caminho e sair de algo ruim, no caso. Eu, lá em casa, as coisas não são muito fáceis e tal, aí aqui era muito meu refúgio, antigamente. Aí, eu não era de falar com as pessoas, eu não conseguia conversar, não conseguia me envolver com as pessoas, também. Aí aqui eu conseguia fazer atividades, aprendi a falar olhando pras pessoas, e conversar, a melhorar meu diálogo. Aqui eu fui... muito bom, muito bom mesmo. Então, um dos melhores projetos... que aqui é como uma família, o professor fala. Abraça a gente mesmo, uma coisa muito boa. Teve muita gente que eu vi, as pessoas podem se formar, arrumar trabalho, seguir outros rumos da vida, mas ninguém sai daqui. Sempre uma hora ou outra, pega um domingo, às vezes num sábado, sempre tão vindo aí bater bola, jogar lá fora, às vezes, aqui dentro, mas sempre vem com alegria, véi, é sempre... ninguém nunca... vi ninguém falando mal daqui. É sempre falam bem, sente saudade coisa e tals. É isso que a ONG representa pra mim.

(Você falou que as coisas não eram fáceis. Explique melhor)

É que eu cresci com madrasta, eu apanhei muito, muito, por questão disso é que ela me proibia de falar, essas coisas, então eu me privei muito. Aí, depois que ela foi embora, aí pra eu conseguir me adaptar em casa, também, foi uma coisa difícil, porque eu não cresci com a minha mãe. Aí ela voltou pra casa, só que ela tem problemas de dupla personalidade e depressão. Aí ela toma uns remédio, só que pra mim ter aceitado que eu tenho mãe, foi um período muito difícil. Aí com o basquete foi me ajudando a encarar isso de uma maneira melhor, de eu não ficar me isolando, de eu não acabar ficando com depressão, essas coisa. Aí me ajudou bastante. Aí hoje eu converso com minha mãe, eu consigo chamar ela de mãe mesmo, porque antes eu não conseguia falar isso. Aí me ajudou bastante mesmo.

(O que é significativo aqui para você?)

A união daqui é muito significativa, que é algo que cê não vê em qualquer lugar, as pessoas que vão te ajudar. Eu mesmo, tem vez que, às vezes, não dá pra mim comer em casa, por causa da pressa, de estar sempre treinando, daí, às vezes, um ou outro, às vezes, acaba me trazendo uma coisa pra comer, esses dias mesmo o professor me trouxe banana pra mim comer, porque eu tava fraca e tals. Aí então as pessoas, quando um... às vezes, teve... aconteceu uma menina, daqui também, que ela perdeu a mãe. Aí todo mundo se disponibilizou pra ajudar ela com a comida, com a casa, com os estudos, que ela estuda lá em

São Paulo e mora pra cá. Aí todo mundo se ajuntou pra que ela... aí... foi aí que eu vi que eu tenho motivos pra ficar.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Que esse é aquele lugar que marca a gente pra sempre, como uma coisa boa. Que me inspirou a querer, futuramente, a criar minha própria ONG pra ajudar as mulheres e... adolescentes e tais, que não entram muito no ramo de trabalho ou que não consegue muito patrocinadores e tais. Aí, futuramente eu pretendo conseguir ajudar elas.

(Como é essa marca?)

Essa marca... é inexplicável, não tem palavras. Não dá pra colocar em palavras uma coisa que é tão grande. É como, tipo, você é... é como o nome de Deus, não dá pra explicar, nem dizer, porque é uma coisa muito boa.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Sara. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 21

Tânia,
encantada!



Tânia, tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há seis anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

É muito mágico, porque, meu... cê não sabe, tipo, a emoção de tá aqui (risos). É, tipo, ah, sei lá, é muito bom tá aqui. Parece que, sabe, alguma coisa te motiva, os professores são muito bons, daí junta tudo, na hora do jogo a gente até fica meio com raiva, mas é normal (risos). Porque... mano... é muito bom tá aqui, sério de verdade, é muito bom. A gente briga... *(inaudível)*... por lá, a gente briga, mas é normal... assim, é muito bom tá aqui, gente, nossa, é muito bom (risos)... e é isso.

(Explique melhor esse mágico)

Ah, sei lá por que quando eu chego aqui, eu esqueço de tudo que tá acontecendo lá fora. Algumas coisas ficam na minha mente, tudo assim, mas daqui a pouco eu esqueço. Aí eu fico... gente, é muito bom, sério, cê esquece de tudo que tá acontecendo, só foca aqui dentro. É igual, sei lá, cê tá numa igreja, você esquece de tudo que tá acontecendo lá fora, você só quer saber daquele momento, aquele momento é seu, você vai conseguir. É isso (risos)...

(O que é significativo para você aqui?)

(risos)... meu Deus... então, significativo... assim, é... meu deus, agora como é que eu posso falar isso... é assim ó...como eu posso dizer... ah, eu não sei te explicar (risos)... eu não sei te explicar... sinceramente, por causa que... mano, é umas coisas que, sei lá, sabe, te motiva, é muito bom e muito importante pra mim tá aqui, porque, eu não sei se eu te contei, eu tinha problema sobre peso, tudo. Aí eu vim pra cá e olha só como eu tô hoje (risos), tipo, tô magra (risos) e tudo... Aí tipo, eles me ajudaram pra caramba, tinha colesterol acima de tudo, tudo era acima de mim (risos). Aí eu vim pra cá, agora tá tudo bem... tipo, aí eu vim... (risos)... ah, eu vou chorar...

(pode chorar, Tânia, não tem nenhum problema)

É muito bom tá aqui *(leve choro emocionado)*.

(Quando você diz “é muito bom estar aqui” você se emociona. Fale mais sobre isso)

Ah, porque assim, sabe, as pessoas te motivam porque, pra estar aqui. Mais que pai e mãe, mas assim, ah... cê tá aqui pra jogar bola, mas aqui não é assim. A gente pega pai, pega mãe, junta todo mundo pra fazer reunião, depois tem brincadeira, aí junta tudo, eu gosto dessa parte do basquete, que junta todo mundo, ninguém é excluído, joga todo mundo. Eu gosto dessa parte, tipo... aí beleza... é isso.

(O que você quer dizer com junta pai e mãe e é tudo isso?)

É porque é assim ó, em todas as nossas reuniões, tem umas brincadeiras, tem sorteio, aí pega... aí os pais e as mães vão pras reuniões, aí a gente faz, junta todos os pais, todas mães na reunião e a gente faz brincadeiras. Inclusive teve um dia que a minha mãe fez uma cesta (risos) linda, que, olha, eu fiquei impressionada (risos)... que ninguém conseguia fazer aquela cesta, aí eu ganhei o quê? Um short... e também, ganha prêmio, ganha bastante coisa... (risos)... e é isso.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Sim. Tem muitas coisas (risos)... é, então, é ultimamente, aqui no basquete, mano, tá sendo muito bom. Mas, gente, tipo, na hora do jogo a gente briga, fica nervosa, mas mesmo assim a gente tá ali, tipo, não, tipo, na hora do jogo a gente briga, briga mesmo, por que cê não passou a bola pra mim (risos), tudo, mas é normal... a gente fica por que cê não passa bola, por que cê não fez isso (risos), por que... mas daqui a pouco a gente esquece, já tá todo mundo amigo de novo (risos)... igual briga de irmão, que a gente briga, briga, briga, daqui a pouco tá junto, ninguém se mete? É isso. A gente briga, cada vez mais a gente fica lá brigando, aí, aconteça o que acontecer, a gente tá junto de novo, não importa. É isso que eu queria falar.

(Gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Não... (risos)... não.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Tânia. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Sim.

(Durante a escuta, disse duas vezes que sua voz não tinha ficado boa. Ao terminar, pediu para gravar novamente. Relembrei-a que o áudio não seria usado, somente o texto com a transcrição da entrevista. Mesmo assim, ela insistiu em gravar.).

Então, é... pra mim tá nesse projeto é mágico, porque você chega aqui... é muito bom, fico até sem palavras pra dizer (risos), porque, gente, cê chega aqui, você esquece de tudo que tá acontecendo. Olha, mas os professores são muito bons, são ótimos eles, porque, cê chega aqui, parece que, sei lá, outra coisa acontece, parece que, sabe, uma coisa te motiva, não fica só aquela coisa, tipo, só bate bola, fica por aí, não, eles também dão lições de vida (risos). A gente fala é isso, isso e isso. Também, o professor dá uns puxada de orelha na gente, a gente aceita...(risos)... na hora a gente fica, tipo, com raiva, mas depois a gente fala assim, isso é pro meu bem, tenho certeza que é pro meu bem. É igual tipo, pai e mãe, dá uns puxão de orelha, mas depois... daqui a pouco... a gente também, fez na hora certa... a gente... e é isso que eu queria falar (risos)... e o professor, gente, pensa num homem top mesmo, é sério (risos), ele é

muito bom, como professor e como pessoa também, porque, tipo, ele só não fica aqui como profissional, ele ajuda também a gente, tipo, quando precisa ele tá ali, ajuda pra caramba. Mas, é lógico, tipo, num tempinho, tipo, não agora, tipo, tempo pra fazer certa coisa, e depois ele vai lá, pega a pessoa e fala, no tempo livre dele, quando não tiver nada pra fazer, ele vai lá (risos). É isso que eu queria falar (risos). E... é isso (risos)...

(Como é essa ajuda?)

É, tipo, ele sempre me ajuda com boas palavras, tipo, Tânia você vai conseguir, não importa o que aconteça, você vai conseguir. Ele sempre me dá boas palavras, às vezes, tipo, puxão de orelha (risos), mesmo (risos), mas sempre ajuda, tipo, ó, pensa bem, calma. Na hora do jogo, meu, pensa num homem dez barra dez, que é muito bom a ajuda dele. Porque ele dá um puxão de orelha em cada um, tipo, olha o que você fez, pensa nisso, no que você fez (risos). Aí fica, tipo, gente ele é um professor muito bom. E é isso que eu queria falar (risos).

(Mais alguma coisa, Tânia, que você gostaria de falar?)

Sim e não (risos). Então... meu... meu deus, como eu posso falar isso (risos)... é, é o seguinte, eu tô aqui no basquete seis anos, e tudo...é seis anos, né, cheguei aqui, tipo... seis não... é... seis anos, que eu tô aqui no basquete e nunca, tipo, vi o professor gritando com ninguém, sinceramente, ele é um professor, tipo, gente, parece que abre a mente de todo mundo, ele fala de tudo, com a gente, é tipo, muito aberto. E eu quero ser o professor da vida (risos). Que é tipo, ele não pega só aquela pessoa e fala com aquela pessoa. Se envolve todas as pessoas ele fala, tipo, na roda mesmo, ele joga e fala. A gente discute também, fala sobre tudo. E é isso que eu queria falar sobre o professor. E eu fiz uma outra entrevista e eu queria falar sobre aquela outra, pode?

(Pode)

É... queria falar que, assim, você perguntou pra mim o que é ser muito bom. E esse muito bom pra mim é, tipo, é um lugar especial porque, assim, eu quero cuidar muito desse lugar... tipo, se acontecer alguma coisa eu não sei o que acontece comigo (risos)... olha, até cuspi agora (risos), mas tudo bem... É... aconteceu várias coisas nesse tempo pra cá... eu era gordinha, eu tinha sobrepeso, tudo, aí o professor me ajudou, a professora também, que é uma professora super boa, pra caramba, e no basquete a gente só não fica só, tipo batendo bola. Tipo, só assim, bate bola, faz cesta, arremessa, não. A gente, parece que sei lá, é tudo amplo, não fica só aquela coisa chata, tipo, a gente tem jogos, tem um monte de coisa pra gente fazer. Aí, ou seja, cada dia é um pouquinho, pouquinho de cada, mas sexta tem mais jogos pra gente e eu amo sexta-feira (risos), sinceramente, eu, sexta-feira pra mim é a melhor coisa que tem no

mundo. Porque a gente joga mais. Inclusive hoje eu nem entrei na quadra... fiquei com raiva do menino porque eu não entrei (risos)... mas, tudo bem... eu quase bati nele, ele bateu em mim, mas ok. E agora a gente tá amigo de novo. Acabei de falar com ele, falei que não gostei disso, disso e disso que ele fez, ele também não gostou disso e disso... falou que não gostei, ele falou que não gostou em mim, a gente falou tá bom. A gente falou em, tipo, diálogo, com a pessoa. A gente não chega dando uns murro com a pessoa, tipo, eu vou te bater, ah... (risos)... não, a gente fala tipo, ó eu não gostei disso, disso e disso que você fez, e a pessoa tá bom, eu vou tentar melhorar. Aí é isso... (risos).

(Você quer dizer mais alguma coisa?)

Não (risos)

Figura 22

Ulisses,
abriu-se para o mundo!



Ulisses: tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há oito anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Quando eu comecei a participar do projeto eu era, meio, muito tímido. Aí o... eu acho que o bom do projeto é que quando você entra, você faz novas amizades, o professor, também, é muito extrovertido. Eu entrei, eu não me lembro qual era a primeira professora, mas era uma moreninha e ela era bem extrovertida e isso que eu gostava dela. E foi a partir dela que eu comecei a me sentir mais aberto, assim. Então, quando eu comecei a participar do projeto, eu comecei a aprender mais na escola também, porque aqui eles não ensinam só basquete, eles também ensina a vida lá fora e etc. Então eu gosto muito de participar desse projeto, porque também, o jeito que o professor fala também ele me incentiva, porque ele fala com a voz clara e como ele bota autoridade, dá pra você entender o que ele tá falando. Aí eu percebi isso, porque tipo, na escola, às vezes, eu apresentava algum trabalho e tinha pessoa que, sei lá, não ligava pro meu trabalho, ela ficava conversando, ou, sei lá, alguma coisa assim. Aí quando eu vi o professor prestando atenção daquele jeito, eu comecei a investir mais nessa parte do falar, tanto que minhas apresentações agora são muito melhores do que antigamente.

(O que é significativo para você aqui?)

A união dos professores, dos amigos. Por exemplo, eu tava falando sobre um aluno. Tipo, ele era, meio, como é... fofinho, obeso, coisa assim. Só que mesmo assim, os amigos, eles, eles não caçoavam com a cara dele, eles viram que ele precisava de alguma ajuda. E por isso eles, estava sempre ao lado dele. Então, acho que o melhor disso é a união do projeto, ele faz com que você sinta mais grudado assim com seus amigos. Por exemplo, teve uma vez que eu cheguei aqui era, no treino, era duas e meia, eu fui pra casa seis hora, eu nem percebi o tempo passando, porque eu gosto de jogar com eles, eu gosto de conversar, falar etc.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Não, acho que não, se alguma coisa vier à cabeça eu falo, mas acho que agora não tem mais nada pra falar.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Ulisses. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 23

Vânia,
parece que não é tudo, mas é...



Vânia, tem 16 anos de idade e faz parte do projeto há três anos e meio.

(O que significa para você participar da ONG?)

O... eu não diria que é tudo pra mim, mas, tipo, se tornou parte da minha rotina. Então, é igual minha mãe me disse, quando eu sair do projeto, porque a gente sai quando a gente completa 18 anos, ela falou que eu vou morrer, porque se eu chego atrasada um dia ou se eu tenho alguma lição pra fazer na escola, tipo, eu faço antes de vim pro basquete só pra não faltar, porque eu não gosto de faltar, porque, tipo, se tornou parte do meu dia-a-dia. Então, quando eu tô muito estressada, triste ou com raiva, eu venho pra cá e, tipo, eu começo a jogar, e tipo, eu concentro no jogo. Eu esqueço dos problemas, sabe, tipo, principalmente, por causa dos meus amigos, assim, eu fiz bastante amizade, também, o professor é como um segundo pai pra mim, a professora é como uma segunda mãe e tinha o André, também, que era nosso outro professor, só ele tá fazendo intercâmbio em Portugal. Ele, também, tipo, era como um irmão mais velho pra mim, porque tipo, ele nem era tão velho assim (risos) igual o professor. Aí... aí, tipo, significa muito pra mim. É igual minha mãe diz, eu acho que quando eu sair, eu vou sofrer muito, não que eu vou deixar de falar com meus amigos ou manter... ou não vou deixar de manter contato com meus professores, mas é porque, tipo, não vai fazer mais parte do meu dia-a-dia. Posso jogar uma vez ou outra na semana, só que não vai ser a mesma coisa, né? Porque eu não vou tá presente com eles a todo momento e nem eles comigo. Só, tipo, a gente vai tá conversando, por mensagem, às vezes, a gente vai se ver... e, tipo, a gente cresce, né? Tenho que me acostumar com isso...

(Explique melhor quando você diz que significa muito para você)

Ai... tipo, era, tipo, algo que quando eu entrei eu falei, ah eu vou fazer só por diversão, pra, por fazer por fazer. Mas, acabou se tornando algo que eu gosto e que eu quero, como que eu posso falar, eu quero mostrar pras pessoas que pode mudar a vida de uma pessoa, tanto para uma pessoa que é depressiva, quanto pra uma pessoa que tipo, que vai entrar no mundo das drogas ou, tipo, no mal caminho e o esporte pode ajudar. Ele, tipo... eu não passei por nenhum momento desses, tipo, de drogas ou depressão. Mas é porque, tipo, eu queria algo que melhorasse a minha saúde, que eu não tivesse sedentarismo, essas coisa. Então foi algo que mudou a minha vida e, tipo, de não significava nada antes, passou a significar muito pra mim, tipo, ter importância.

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

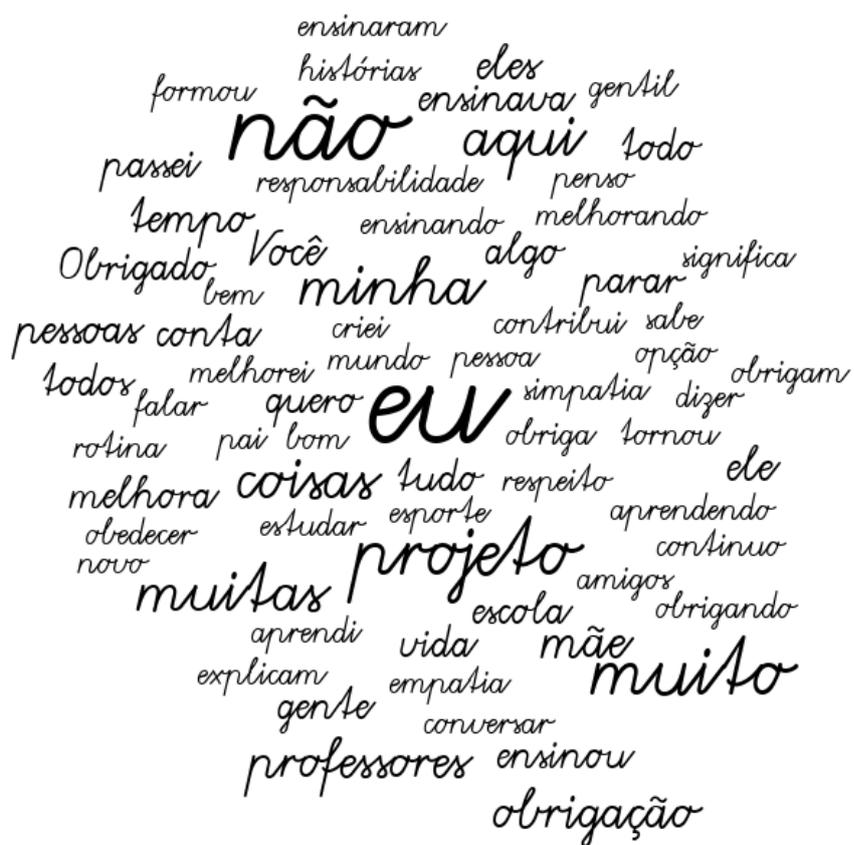
Não *(suspiro profundo)*

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Vânia. Você gostaria de ouvir a gravação da sua entrevista?).

Não.

Figura 24

Xavier,
gosta e vai porque quer!



Xavier, tem 14 anos de idade e faz parte do projeto há oito anos.

(O que significa para você participar da ONG?)

Esse projeto, ele significa muito pra mim... como eu tô nele há mais... há mais tempo da minha vida, né, ele já se tornou algo de rotina, não tenho, não tenho a opção não ir pro projeto, eu tenho que ir pro projeto. Não, não seria mais ... é tipo, que nem na escola, é uma obrigação minha ir pra escola estudar, como é uma obrigação minha, pra mim, ninguém me obriga, mas é minha, eu venho e vou pro projeto. Eu tô aqui esse tempo todo e eu não penso em sair do projeto. E, e eu aprendi muitas coisas aqui, muitas, muitas mesmo, com o professor e com todos os professores, a Cláudia, a Lúcia, todos os professores que passaram aqui me ensinaram muito. E eu, também, eu sempre passei, passei algo pra eles. E... muito bom eu tá aqui, eu quero... não quero parar de fazer esporte... O professor me ensinou muita coisa... é... o que eu tenho mais pra falar? É... eu acho que... resumidamente é isso.

(Como é essa obrigação de vir pra cá?)

Obrigação, eu que criei pra mim, não é as pessoas que me obrigam. É um... eu vou fazer, não tem um parar... é de mim mesmo, não é ninguém me obrigando, é vim aqui fazer o projeto, e ninguém... é isso, pra mim é isso.

(Explique melhor essas muitas coisas que você disse ter aprendido no projeto)

Muitas coisas? Muitas coisas foi conversar com as pessoas, é... ser gentil com as pessoas... empatia, simpatia... que mais, respeito... é... obedecer... é... que mais... é... responsabilidade... e essas coisas assim... bem de mãe mesmo, sabe, mãe e pai ensinando, é isso.

(Você não sabia dessas coisas antes de vir pra cá?)

Não... não, eu sabia, minha mãe me ensinava, minha mãe me ensinou tudo, só que como eu era muito novo aí eu não me lembro muito mais. Me ensinava mas, quando eu vim pra cá, aí eu melhorei muito, e ainda continuo melhorando como pessoa.

(O que contribui para essa melhora?)

É o professor, o professor e os professores, eles explicam muito sobre vida. Por isso que a gente melhora muito. E as histórias que o professor conta, que os professores conta, aí a gente vamo aprendendo, ao passar do tempo... com eles...

(Você gostaria de dizer mais alguma coisa?)

Obrigado por tudo, do projeto, que ele formou, obrigado professor, coordenadora, Cláudia, todo mundo, e os meus amigos que tão aqui.

(Obrigada por contribuir com a pesquisa, Xavier. Você gostaria de ouvir a gravação?).

Não.

Apêndice 3 – Termos de Assentimento e Consentimento Livres e Esclarecidos



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO FORA DA ESCOLA: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS**”.⁶⁹ Este documento serve para você nos dar a certeza de que quer participar de maneira voluntária. O responsável por você permitiu sua participação, mas você só participa se quiser e estiver à vontade para isso.

A pesquisa acontecerá assim: será feita uma pergunta sobre a sua participação na ONG e você dirá o que realmente quiser. Durante o encontro, sua opinião será gravada pelo celular, somente o áudio, sem imagem, para que eu não esqueça de nada que você disser, pois tudo que você manifestar será importante para minha pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Vamos usar as informações que você nos dirá para verificarmos se isso ocorre em outros lugares e com outras pessoas, mas ninguém saberá que foi você quem disse. Para isso, nós trocamos o nome ou simplesmente, indicamos por uma letra ou símbolo, a pessoa que nos respondeu, pois nosso interesse é conhecer o que pensam as pessoas que participam do projeto de esporte. Se tiver alguma dúvida ou pergunta, pode entrar em contato direto comigo:

Ângela de Carvalho Bernardes

Celular (11) 98571-1013

E-mail angeladecbernardes@gmail.com

Assinatura da Pesquisadora

() **SIM**, aceito participar, ouvi tudo o que a responsável leu e explicou e sei que quando não quiser mais participar é só falar não, em qualquer momento. E recebi uma cópia deste papel.

() **NÃO**, não quero participar.

Assinatura do Participante

⁶⁹ Os termos foram feitos com o primeiro título sugerido para a pesquisa, diferente do atual. Após ajustes no objeto de investigação, chegou-se à denominação que se apresenta na dissertação. Entretanto, não houve alteração no procedimento metodológico, e foram mantidas as entrevistas com adolescentes e a busca pela opinião desses sujeitos a respeito das ONGs.



TCLE - Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa de Educação

Nome do/a Voluntário/a: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____

E-mail: _____

1. Título do Trabalho Experimental: Educação Fora da Escola: Perspectivas e Contradições na Aprendizagem de Adolescentes em Organizações Não Governamentais.

2. Objetivo: A pesquisa busca saber o que pensam os/as adolescentes que participam de projetos de esporte fora da escola, para verificar o significado desses trabalhos para cada um/uma.

3. Justificativa: Adolescentes têm o direito de ter acesso à prática de atividades esportivas que sejam adequadas para sua idade e respeitem a condição de cada um (a). Essas atividades, quando ocorrem, relacionam-se diretamente com a educação e o desenvolvimento dos praticantes. A pesquisa quer saber a opinião desses/dessas adolescentes sobre o projeto esportivo que participam.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Entrevista individual com adolescentes que aceitem participar voluntariamente da pesquisa. Será feita uma pergunta sobre a participação do/da adolescente no projeto de esporte. Será gravada pelo celular sua resposta, para que nenhum detalhe de sua opinião seja perdido. A entrevista se encerrará quando o/a adolescente estiver terminado sua fala, a qualquer momento.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Será reforçado com todos/todas que não existe nenhuma relação da pesquisa e/ou pesquisadora com a instituição a qual fazem parte. O adolescente, contudo, poderá sentir algum constrangimento ou vergonha ao narrar suas experiências. O benefício é somente o interesse em produzir conhecimento científico sobre a opinião de adolescentes que fazem parte dessas atividades.

6. Métodos Alternativos Existentes: Não existe outro método para participar da pesquisa. Quem quiser participar, será entrevistado/a e suas respostas constarão no estudo.

7. Retirada do Consentimento: A qualquer momento da pesquisa, seja durante a entrevista ou depois, caso o/a adolescente sinta-se desconfortável, por quaisquer motivos que possam ocorrer, ele/ela poderá retirar seu consentimento para uso da sua opinião, o que será prontamente respeitado.

8. Garantia do Sigilo: Todas as informações coletadas durante as entrevistas serão utilizadas somente para fins de produção de conhecimento acadêmico, sem nenhuma identificação da pessoa que forneceu as informações, respeitando o sigilo exigido em situações de pesquisa científica.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não haverá despesas em relação à participação na pesquisa. A entrevista acontecerá no próprio local onde o/a adolescente participa do projeto esportivo, em algum dia, a ser agendado de comum acordo, que ele/ela já tenha atividade.

10. Local da Pesquisa: A pesquisa será desenvolvida no endereço da ONG.

11. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientador e Alunos) para Contato: Prof. Dr. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – (11) 99605-2049

Aluna: Ângela de Carvalho Bernardes – (11) 98571-1013

12. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 13 de março de 2019.

13. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do Participante

Assinatura do Responsável

14. Eu, _____, (Pesquisadora responsável), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;
- c) A resolução CNS nº 466/12 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujo procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice 4 – Mensagens e combinados

As mensagens abaixo mostram os contatos realizados com os responsáveis pelas ONGs, por meio eletrônico, desde a apresentação da pesquisa até os agendamentos das visitas e entrevistas. As mensagens são descritas em ordem cronológica.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> Sex., 13 de abr. de 2018 20:46 Para: Secretaria Executiva da REMS: William, Ana.

Caro e cara. Daqui a pouco, imagino que no segundo semestre, eu terei que identificar quais ONGs poderão me receber para a realização da minha pesquisa de mestrado em Educação. Contando um pouquinho aqui antes, trata-se de uma investigação sobre processos de aprendizagem de adolescentes, a partir de 14 anos, nas ONGs que participam. Precisarei de 3 ONGs que trabalhem com Educação e atendam adolescentes. Gostaria de contar com a ajuda dos membros da REMS/SP, caso alguma delas se interesse em me receber. Meu trabalho na instituição contará com: - análise de documentos pedagógicos (planejamentos, relatórios e registros de aulas e diversos, dentre outros)-entrevistas com a equipe pedagógica e os adolescentes investigados. Este processo deverá acontecer no segundo semestre deste ano ou no início do próximo, mas caso já tenham voluntários identificados, posso tentar já validar com minha orientadora. Posso enviar um e-mail para o grupo REMS/SP? Obrigada, antecipadamente. Bjks. Ângela

De: William <william@passedemagica.org.br> 14 de abr. de 2018 16:25 Para: eu, Will, Ana.

Ângela. Pode sim minha querida. Esta aproximação com a academia é uma das metas da REMS e produzir conhecimento ilumina ainda mais este trabalho bacana que acontece. Sem falar que vc é mais que especial nesta jornada. Abração e avante. Bj Will.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> Ter., 17 de abr. de 2018 09:56 Para: REMS/SP.

Prezadas e prezados. Desde o início de 2018, tenho me dedicado à pesquisa acadêmica em Educação, ingressa no mestrado da Uninove (Universidade Nove de Julho). Contando um pouquinho aqui, trata-se de uma investigação sobre processos de aprendizagem de adolescentes, a partir de 14 anos, nas ONGs que participam, onde buscarei conhecer, um pouco mais, quais práticas pedagógicas são identificadas como positivas para a aprendizagem, tanto pelos educadores quanto pelos adolescentes. Precisarei de 3 ONGs que trabalhem com Educação e atendam adolescentes. Serão validadas, posteriormente, por mim, pela orientadora e pelo grupo de pesquisa, mas já gostaria de saber se neste grupo REMS/SP, existem organizações interessadas e disponíveis para receber esta pesquisa. O trabalho na instituição envolverá, basicamente: - análise de documentos pedagógicos (planejamentos, relatórios e registros de aulas e diversos, dentre outros), e - entrevistas com a equipe pedagógica e adolescentes. Favor responder aqui mesmo. Agradeço, imensamente e antecipadamente, a colaboração. Um grande abraço e até breve. Ângela Bernardes

De: Amanda Bush <amandabush@passedemagica.org.br> Ter., 17 de abr. de 2018 13:18 Para: eu

Ângela, boa tarde. Acredito que o Instituto Passe de Mágica possa compartilhar estas informações e contribuir para a sua pesquisa. Vou alinhar com o William, mas de antemão, pode contar conosco. ;). Se tiver algum material ou instrumento “oficial” para eu encaminhar para a diretoria, me envia, assim eu já dialogo tbm com o Ismar, nosso novo diretor. Beijós

De: Gastão <gastao@fundacaotenis.org.br> 17 de abr., de 2018 22:21 Para eu.

Angela, Eu acho muito interessante. Gostaria de participar. Entretanto, preciso levar o assunto para a minha superintendência para te dar um retorno oficial institucional. Na Fundação Tênis esse tipo de permissão precisa passar pelo conselho. Te mantenho informada. Gastão Englert

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> Qua., 18 abr. de 2018 12:02 Para: eu

Olá Ângela. Bom Dia. Aqui é o Thom da Fundação EPROCAD. Tudo ok ? Espero que sim. Primeiramente parabênzo a iniciativa e o início no mestrado, sempre um momento de grande dedicação e empenho tanto em nossa vida profissional quanto também pessoal. A partir do e-mail recebido e breve descrição por ti colocada, acreditamos que esta pesquisa seria muito bem recebida na Fundação EPROCAD. Já que seria de grande valia uma análise de nossas intervenções por outros atores além da nossa realidade. Contudo temos alguns pontos que nos preocupam e gostaríamos de maiores informações acerca do processo de desenvolvimento da pesquisa, se possível. Pois possuímos uma equipe enxuta e nos preocupamos em não poder atender com excelência e atenção devida as necessidades da pesquisa. Em cópia no E-mail seguem o Gérson Fonseca (Consultor da Instituição) e o Robson Costa (Supervisor Pedagógico), que também poderão contribuir para/no desenvolvimento deste processo. No aguardo de novas informações e de antemão nos colocamos a disposição. Forte abraço ..

Em 17 de abril de 2018 10:07, gerson fonseca <gerson.fguimaraes@gmail.com> escreveu:

Robson e Thom! A Ângela é uma das grandes referências de profissionais que eu tenho no Terceiro Setor... Acredito que a Fundação EPROCAD pode contribuir para a pesquisa e a pesquisa com o desenvolvimento da área pedagógica da instituição. Se acharem interessante, entrem em contato com ela. Se precisarem de alguma ajuda é só me avisar! Abs,

De: Eduardo Pacheco <edupacheco@hurra.org.br> 23 de abr., de 2018 10:48 Para: eu

Bom dia Angela, Temos uma atuação com foco no professor de educação física, sendo que os alunos são beneficiários indiretos. Mesmo assim, acredito que poderíamos fazer parte do seu estudo. Acho que vale uma conversa pra ver se nos encaixamos no objeto de sua pesquisa. Estamos à disposição. HURRA! Eduardo Pacheco e Chaves

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 7 de ago., de 2018 18:22 Para: Thom, Robson

Oi Thom, olá Robson, tudo bem? Retomando o assunto minha pesquisa, estou refinando as possibilidades junto à minha orientadora e devemos decidir por ONGs de esporte que tenham viés educacional :) Vi, pelo site que vocês atendem adolescentes a partir de 14 anos em alguns projetos, correto? Acha que será viável alguns jovens serem entrevistados em algum momento? Documentos a serem analisados: planejamento pedagógico, instrumentos avaliativos. Caso haja alguma outra necessidade, aviso vocês. Na próxima semana (quinta) devo ter mais algum detalhamento. Ainda não tenho um documento formal, mas posso providenciar. Por enquanto, estou em fase de decidir quais ONGs investigaremos. Se ajudar, tenho 2 questões a serem respondidas na pesquisa: 1) Quais metodologias são utilizadas pelas ONGs para favorecer as aprendizagens dos adolescentes e quais são consideradas mais eficazes? 2) Quais ações que as ONGs oferecem aos (às) adolescentes que eles identificam como significativas para seu aprendizado? Vamos nos falando. Obrigada, novamente. Grande abraço. Ângela

* A mensagem acima foi enviada a todas as ONGs interessadas, aos cuidados de cada responsável. Seguem as respostas.

De: Amanda Bush <amandabush@passedemagica.org.br> 08 de ago., de 2018 14:54 Para: eu

Oi Ângela, tudo bom ? Bom, pelo que entendi tem tudo a ver com nosso projeto sim. Temos 4 núcleos em SP que atendem esse público e acredito que podem contribuir com a sua pesquisa. Eles poderão ser entrevistados nos dias das aulas e acho que será mais interessante para termos o comparecimento deles. Assim que tiver algo mais formal me encaminha por favor, porque precisamos fazer o pedido oficial pra diretoria do IPM, vc sabe ne? De qq jeito, se eu puder ir contribuindo de alguma forma neste processo, me avisa. bjos

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 16 de ago., de 2018 15:07 Para eu, Robson

Olá Ângela. Boa tarde. Tudo Ok ? Espero que sim. Legal o prosseguimento do processo de mestrado. E ficamos felizes pelo contato. Peço desculpas pela demora na resposta. Estamos em processo de implementação de um novo núcleo e as coisas acabaram ficando bem atribuladas. Atendemos Sim. Em um primeiro momento acreditamos que não haveria dificuldades no processo de entrevistas com os educandos. Tendo apenas que verificar quais seriam os protocolos seguidos e as necessidades enquanto autorizações para isso. Outro ponto que talvez demande preocupação é o quanto de tempo nos demandaria nos processos, até para não acabar frustrando suas expectativas para o desenvolvimento do trabalho. Mas estaríamos dispostos a auxiliar de acordo com o possível. Vamos conversando. Até + !!

De: Ângela Bernardes <angeladebernardes@gmail.com> 17 de ago., de 2018 11:14 Para: Thom

Olá Thom. Que bom! Obrigada pela resposta e informações. Tive ontem outra supervisão e acho que será mais tranquilo que eu pensava. As entrevistas devem acontecer ano que vem, talvez no primeiro semestre, mas perto do meio do ano, pois preciso, até lá, estruturar melhor o objeto de pesquisa. O mínimo de documentos que caracterizem a instituição e, talvez, as atividades, mas essa parte é bem tranquila. Vamos pensar o número de adolescentes que serão entrevistados. Talvez, possamos tentar um dia que eles tenham disponível para permanecer no projeto por mais tempo, assim, não atrapalharia a participação nas atividades, mas isso, também, poderá ser facilmente combinado e ajustado. Você precisará de algum documento oficial da Uninove que comprove minha pesquisa ou tem algum modelo de documento necessário para receber o estudo? Se tiver, posso pedir para minha orientadora providenciar. Se não tiver, pensamos aqui, também, que tipo de informação deve ter nesse documento. Continuaremos a trocar figurinhas por aqui. Muito obrigada novamente, Thom. Grande abraço. Ângela

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 23 de ago., de 2018 16:28 Para: eu

Olá Ângela . Bom dia. Tudo Ok ? Espero que sim. As respostas aos e-mails estão chegando com certo atraso, mas vamos dialogando na medida do possível. Temos aulas respectivas a temas transversais (ATC) durante o projeto, poderíamos utilizar algum tempo dentro destas aulas desde que não impacte no planejamento dos educadores para realização das entrevistas. Além de convidá-los em outros dias que não executam atividades pelas atividades, serem no contraturno escolar. Estou levantando internamente a necessidade deste documento. Como acabei me inserindo na área pedagógica ao longo do ano, estou até mesmo me apropriando dos processos desenvolvidos .. porem creio que seja a primeira experiência que a Fundação EPROCAD tenha nestes moldes. Abaixo na assinatura do e-mail segue meu celular. Caso considere necessário entre em contato comigo, creio que será mais ágil. Assim que tiver maiores informações compartilho com você. Abraço ..

De: Ângela Bernardes <angeladebernardes@gmail.com> 27 de ago., de 2018 12:21 Para: Thom

Oi Thom, bom dia. Puxa, que bacana, Thom, acho que será uma experiência rica para todos os envolvidos. Acredito que essa entrevistas sejam feitas somente o início do próximo ano, pois ainda estamos definindo objeto de pesquisa exatamente como queremos, e depois, organizaremos as entrevistas, propriamente ditas. Muitas leituras para a compreensão teórica e depois vamos à vida ;) Gostaria de ter um tempo para conhecer o projeto antes disso, talvez, ainda esse ano, se for possível

para você. Na verdade, meus horários são bem poucos, mas acho que consigo dar um jeito. Aí combinamos e vou, só para conhecer mesmo. Vamos nos falando. Sempre grata por sua atenção e disponibilidade. Um grande abraço. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 27 de ago., de 2018 12:28 Para: REMS/SP

Olá pessoal. Dando um retorno sobre minha pesquisa de mestrado, gostaria de agradecer imensamente a todos e todas que se dispuseram a participar, recebendo a pesquisa. Estou em contato direto com o Thom / Eprocad e a Amanda/ IPM. Eduardo / Hurra e Gastão/ Instituto⁷⁰ Tênis também se interessaram. Para o estudo, achamos promissor diversificar as modalidades, para uma maior diversidade de adolescentes. Continuaremos nos contatos diretos. Meu sincero agradecimento a vocês! Um grande abraço. Ângela Bernardes

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 10 de set., de 2018 15:56 Para: eu

Olá Ângela. Boa Tarde. Tudo Ok ? Espero que sim. Como comentei contigo, acabo demorando um pouco mais do que imagino para a resposta via e-mail. Mas estamos à disposição para recebê-la. Verificamos a possibilidade de sua visita conciliando com a minha presença na unidade Centro. Segue meu contato na assinatura do e-mail para facilitar o diálogo. Assim que tiver uma data vamos continuando nossa conversa. Abraços.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 29 de out., de 2018 12:55 Para: Thom, Amanda, Eduardo, Gastão

Cara e caros, olá. Gostaria de retomar o contato com vocês para confirmar a realização da minha pesquisa de mestrado junto a adolescentes que vocês têm nos projetos. Até o momento, temos o seguinte: - objeto de pesquisa: adolescentes (a partir de 14 anos) que participam de projetos esportivos - objetivo: investigar o significado o sentido da participação deles nesses projetos - metodologia: entrevistas semiestruturadas, com uma pergunta. As entrevistas acontecerão individualmente e deverão ser gravadas (somente áudio) para transcrição e futura análise - referencial teórico: o pensamento complexo, de Edgar Morin. Esse teórico entende os saberes interligados, antagônicos e complementares, foca o individual no todo, e o todo como mais que a soma das partes, ou seja, há algo mais do que várias individualidades juntas quando se tem um "todo", e alguns outros conceitos que usarei para entender esse objeto de interesse. Ainda esse ano, acho que consigo conhecer o projeto de vocês. Um dado importante: quem convidará os adolescentes para as entrevistas deverá ser eu, para que não entendam como uma "obrigação" ou compromisso vinculado ao projeto. Tem que ser voluntariamente a adesão. Na visita, levarei um termo de consentimento para a participação. Também, ainda não sei quantos serão entrevistados, perguntarei à minha orientadora e informo. Talvez, façamos com quem se interessar ;) Bom, acho que por hora é isso. Vamos tentar uma agenda para minha visita? Me digam quais dias seria melhor pela manhã, de preferência. Um grande abraço. Ângela Bernardes

De: Eduardo Pacheco <edupacheco@hurra.org.br> 29 de out., de 2018 14:24 Para: eu, Sergio

Bom dia Angela, Estamos à disposição. O Sérgio aqui copiado pode ser a pessoa de contato da HURRA! para agendar as entrevistas e tudo mais. Vamos poder falar desse assunto assim que passar o prazo de inscrição de projetos da SELJ. Obrigado, HURRA!

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 31 de out., de 2018 12:45 Para eu

⁷⁰ O nome da ONG foi escrito erroneamente. O nome correto é Fundação Tênis.

Olá Ângela. Bom Dia. Tudo Ok ? Espero que Sim. Que Legal. Vamos estreitando sim os próximos passos. No período da manhã nossos grupos não possuem tantos adolescentes como no período da tarde. Para esta primeira visita creio que não haveria problema, até mesmo para você conhecer melhor a Fundação EPROCAD. Porém para a parte "mais prática" de sua pesquisa creio que o período da tarde seja mais proveitoso. Existe uma previsão de data para que esta visita aconteça (ex: Próximos 15 dias, Mês de novembro .. Dezembro). Para mim as quintas-feiras pela manhã seria um melhor cenário. Vamos mantendo o diálogo. Qualquer dúvida estamos à disposição. Abraço.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 5 de nov., de 2018 17:21 Para: Thom

Oi Thom. Legal. Acho que será em dezembro, assim terei mais disponibilidade a tarde. Seria bacana ver as atividades dos jovens tbm. Te aviso então com antecedência, ok? Sempre obrigada. Bjks Ângela

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 19 de dez., 2018 10:47 Para eu

Olá Ângela. Bom Dia. Tudo Ok ? Espero que sim. Estamos encerrando nossas atividades neste ano de 2018. Retornamos na semana do dia 07/01. Vamos mantendo diálogo para agenda as visitas ao qual comentou nos e-mails anteriores. Atenciosamente.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 19 de dez., 2018 11:36 Para Thom

Oi Thom, tudo bem? Claro, e foi viagem minha achar que conseguiria uma visita ainda em dezembro, sei que é loucura, até pra mim que estou resolvendo coisas infinitamente...rs. Janeiro combinamos. Estou ansiosa para conhecer o projeto. Obrigada e bom final e início de ano para você. Bjks. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 13 de jan., de 2019 19:59 Para: Thom, Amanda, Eduardo, Gastão

Prezada e prezados. Com desejos de um feliz 2019, retomo o contato para tentarmos agendas, quando acharem possível. Minha intenção é visitar os núcleos de vocês, já que não conheço nenhum, onde as/os adolescentes participam das atividades, num primeiro momento. Se já tiverem retornado às práticas, melhor, pois podemos aproveitar e fazer o convite para a participação na pesquisa. O que e como será investigado: - o significado e as expectativas que as/os adolescentes têm em relação ao projeto que participam; - adolescentes entre 14 e 17 anos - por meio de entrevistas semiestruturadas, onde será feita uma pergunta desencadeadora para que respondam livremente. Após esse contato, agendaremos os encontros individuais para as entrevistas. Haverá um documento de livre consentimento que entregarei para cada um/uma assinar e levar para o responsável assinar, também. O mais importante, é que a participação na pesquisa seja totalmente voluntária e sem nenhum impedimento ou indicação, por isso devo ser eu a pessoa a convidá-los (as). Sempre grata pela disponibilidade e interesse de vocês. Bjks Ângela.

De: Amanda Bush <amandabush@passedemagica.org.br> 14 de jan., de 2019 17:25 Para: eu

Olá Ângela, como vai? Feliz ano novo! As atividades do IPM voltam apenas na primeira semana de Fevereiro. Dos núcleos de atendimento, 2 em Diadema e 1 no Grajaú atendem à sua necessidade. Caso tenha interesse e disponibilidade, também tem os núcleos de Piracicaba que atendem a faixa etária. Bom, quanto às questões que levantou, pode ficar tranquila, vou conversar com a equipe e quando vc disser os dias que vai, faremos "surpresa", normalmente a participação de todos é bem alta, principalmente no retorno. Comunicamos que é uma visita conhecendo o projeto e você poderá conhecer e conversar com as/os adolescentes. Você pode me enviar um email junto com o termo pra eu poder encaminhar para a diretoria comunicando sobre a pesquisa, por favor? Abaixo seguem as datas e horários de atendimento: Portinari – Diadema: Avenida Casa Grande, 483, Jardim Portinari, Diadema/SP Cep: 09.961-350 – Quarta e sexta - 14h30 às 16h45. Senai – Diadema: Rua Guatemala,

19, Canhema, Diadema/SP Cep: 09.941-140 – Quarta e sexta – 8h às 9h30 / 14h30 às 17h. Bororé – Grajaú/SP - Rua Giuseppe Benito Pegoraro, nº 93 - Jd. Lucélia - CEP: 04852-228 – Terça e quinta – 9h30 às 10h30 / 14h30 às 15h30. Abraços,

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 14 de jan., de 2019 17:52 Para: Amanda

Olá Amanda, puxa que legal. Acho que consigo nos três núcleos que você sugeriu, Diadema e Grajaú. O limite de entrevistas será limitado pelo tempo que terei, mas até o momento, quanto mais, melhor. Claro, vou incluir o resumo que tenho, por enquanto, da pesquisa, que inclui objeto e metodologia. Te mando amanhã. Talvez, possamos agendar para a segunda semana, já que na primeira todos estarão se readaptando, o que acha? Pensando como coordenadora de projetos, não tem jeito...rs. Vamos combinando. Um grande abraço. Ângela

De: Amanda Bush <amandabush@passedemagica.org.br> 16 de jan., de 2019 12:02 Para: eu

Oi Ângela, boa tarde! Claro, faz todo sentido ir na segunda ou até na terceira se achar melhor. Me diga em quais as datas vc irá em cada um pra eu avisar os educadores e eles planejarem de acordo. Você precisará de quanto tempo? Na primeira visita vc fará esse levantamento e depois irá para a pesquisa certo? Ah, uma coisa que é muito importante: No senai a quadra é aberta, logo, se chover no final da tarde, pode ser que tenhamos faltas, então, a gente pode deixar agendado, mas é bom conferir no dia a previsão. Rs. Bom, vamos alinhando.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 16 de jan., de 2019 22:10 Para: Amanda

Olá Amanda. Ótimo. Isso mesmo, primeiro a ideia é conhecer o projeto e se der, já aproveito para me apresentar e dizer que gostaria de convidar quem quiser para participar da pesquisa. Se já tiverem voluntários, entregamos o termo. Estou te mandando os dois anexos, mas incluirei os dados da pesquisa, só baixei o arquivo. Um já inclui, é o dos adolescentes. O outro é para o responsável. O resumo que tenho até o momento é esse, mas vou te pedir para somente mostrá-lo a quem precisar, pois não podemos e não devemos divulgar nada da pesquisa antes de defendê-la. Só quero adiantar para você ir conversando aí. Pode usar como quiser, só não repasse o arquivo, ok? Acho que dá para ter uma ideia da pesquisa. Devo encontrar minha orientadora na última semana de janeiro e saberei quais dias poderei ir às ONGs. TE aviso até lá. Vamos nos falando. Bjs. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 06 de fev., de 2019 10:51 Para: Gastão

Bom dia, Gastão, tudo bem? Envei alguns e-mails sobre minha pesquisa de mestrado, copiando você, já que inicialmente, havia demonstrado interesse em receber o estudo na Fundação Tennis. Estou agendando minhas visitas aos núcleos e gostaria de saber se ainda há interesse, sem nenhum compromisso ou preocupação, caso não haja. Gostaria de definir isso essa semana, se possível. Obrigada e um grande abraço. Ângela

De: Gastão <gastao@fundacaotennis.org.br> 06 de fev., de 2019 15:54 Para: eu

PQP Ângela. Havia esquecido de responder a você. Vamos adiante sim. Estamos com aulas regulares, apesar de haver ainda alunos em férias. O que você precisa neste momento? Só ir ao núcleo? Beijo. Gastão Englert

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 06 de fev., de 2019 16:06 Para: Gastão

rs...tudo bem, sempre é tempo :) Obrigada por sua disponibilidade. Sim, nesse momento, pretendo conhecer os espaços, se possível, nos horários em que os adolescentes estiverem participando. A ideia é, nesse primeiro contato, me apresentar, contar um pouco (brevíssimo) sobre a pesquisa de mestrado e perguntar quem gostaria de participar das entrevistas. Posteriormente, enviarei um termo de livre

consentimento para que assinem e seus responsáveis, também. Em seguida, agendamos um horário para a entrevista com eles/elas. Estou organizando o resumo da pesquisa e vou te enviar para ter um pouco mais de conhecimento do meu objeto de estudo. Meu intuito é ouvir os/as adolescentes sobre suas expectativas e significado da ONG para eles/elas. Enviarei um e-mail a todos já já. Continuaremos os combinados. Um grande abraço, Gastão e obrigada, novamente, por seu interesse. Ângela

De: Gastão <gastao@fundacaotenis.org.br> 06 de fev., de 2019 16:14 Para: eu

Perfeito Angela, Coloquei a Marina em cópia, pois ela como coordenadora dos núcleos de São Paulo é a melhor pessoa para te orientar sobre horários e locais que atendam sua demanda. Marina, A Angela (creio que você já possa ter conhecido através da REMS) está com um projeto de mestrado bem legal e vamos ser parceiros para a pesquisa dela. Nos e-mails a seguir ela vai explicar com mais detalhes pra gente. Neste momento ele precisa já visitar os núcleos e ja iniciar os contatos. Angela, Vamos falando, daí agora sempre com a Marina junto, pois assim não truncamos o processo.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 06 de fev., de 2029 16:14 Para: Gastão, Marina

Que ótimo, Gastão. Olá Marina, obrigada pela atenção. Acabei de enviar um outro e-mail para os outros parceiros, sobre o início do agendamento dessas minhas visitas. Incluirei você, Marina, nas próximas conversas. Um grade abraço. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 08 de fev., de 2019 09:51 Para: Amanda, Thom, Eduardo, Gastão

Bom dia, prezadas e prezados. Conforme solicitado, segue o resumo que temos, até o momento, da pesquisa, com algumas informações a mais sobre o processo que será realizado em vossas organizações. Pretendo conseguir visitar os núcleos do Instituto Passe de Mágica em Diadema e Grajaú, na terça e sexta próximas. Vocês poderiam me passar os horários de atividades dos adolescentes para que tentemos uma agenda de visita? Minha orientadora está em cópia, assim, se houver alguma dúvida institucional, ela poderá nos ajudar a sanar mais rapidamente. Sempre agradecida. Abraços. Ângela

De: Sérgio Andrade <sergio@hurra.org.br> 11 de fev., de 2019 18:43 Para: eu

Boa tarde Ângela, tudo bem? Desculpe a demoram em te responder. Os projetos da Hurra acontecem em EMEFs e CEUs. As atividades ainda não voltaram normalmente devido a greve dos professores da rede municipal. O outro núcleo que atuamos fora das escolas, tem poucos alunos na faixa de 14 a 17. Tem um mínimo para realizar a pesquisa? Assim que as atividades se normalizarem, envio as sugestões de locais e datas para visita. Grande abraço

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 11 de fev., de 2019 19:14 Para: Sérgio

Olá Sergio. Fique tranquilo, entendo perfeitamente esses imprevistos. Agradeço suas informações. Seria bom se eu pudesse contar com, pelo menos, 5 adolescentes de cada instituição, totalizando 20 entrevistas. Se tivermos mais que isso, veremos, eu e minha orientadora, a viabilidade das análises. Essa semana estarei nos núcleos do IPM e posso tentar ir às outras instituições primeiro, se for melhor assim. Um grande abraço e vamos nos falando. Sempre agradecida pela disponibilidade e atenção de todos e todas vocês! Ângela

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 12 de fev., de 2019 11:30 Para: eu

Olá Ângela .. Bom Dia. Tudo Ok ? Espero que sim .. Desculpe a demora no contato. Retornamos em meados de janeiro com as atividades. Porém efetivamente apenas agora neste início de fevereiro, quando os educandos retornaram das férias escolares e iniciaram as aulas regulares. Nossas atividades com grupo de adolescentes em nossa sede acontecem as Segundas e Quintas-feiras das 08:30h as 11:30h e das 13:30h as 16:30h. Tendo maior número de adolescentes no período da tarde, pois no município de Santana de Parnaíba em sua grande maioria, concentram os estudos nesta idade pela manhã ou a noite .. Creio que as Quintas-feiras fique mais fácil conseguir atender e recepcionar em sua visita. Porém fique à vontade para verificar sua disponibilidade .. Agradeço o contato e vamos mantendo diálogo. Até + !! Abraços

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 13 de fev., de 2019 08:28 Para: Thom

Olá Thom, bom dia. Obrigada pelas informações, não tem por que se desculpar, entendo perfeitamente o início das atividades. Nesta quinta não poderei, mas podemos tentar na próxima, dia 21, período da tarde, conforme você sugeriu. Caso haja algum imprevisto, tentamos uma outra data. Um grande abraço Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 16 de fev., de 2019 16:09 Para: Amanda, Thom, Eduardo, Gastão

Prezados e prezada. Na próxima semana, terei disponibilidade de ir até os núcleos de vocês, para conhecer o projeto, caso seja possível. Amanda, pensei em terça (12) pela manhã ir até o Grajaú e na sexta (15), tarde, nos dois núcleos de Diadema, se não atrapalhar as atividades dos professores lá. Nesse primeiro contato, minha intenção é dar um "oi" para os adolescentes, me apresentando e contando, muito brevemente, o que será a pesquisa, já deixando o convite para quem quiser participar. Enviarei, posteriormente, o Termo de Livre Consentimento para que cada um assine e seu responsável, também. Depois, agendaremos as entrevistas, em um outro dia, que for possível e não atrapalhe as atividades dos núcleos. Estou aguardando um retorno da minha orientadora para enviar a vocês o resumo da pesquisa, que conta um pouco mais sobre o objeto de estudo, referencial teórico e metodologia, que incluirá as entrevistas semi-dirigidas com os/as adolescentes. Me digam, por gentileza, quando é possível que eu vá até vocês e combinamos. Grandes e fortes abraços. Ângela

De: Thom Freitas <thomfreitas@eprocad.org.br> 18 de fev., de 2019 11:59 Para: eu

Olá, Ângela. Bom Dia. Fico tranquilo que a demora não acarretou em nenhum desdobramento. Deixamos estipulado então a sua visita para as 14:00h da próxima quinta-feira (21.02). Aonde lhe aguardo aqui em nossa sede (endereço abaixo). Tentarei ao longo dos próximos dias compartilhar as ideias com os educadores que acompanham as atividades dos adolescentes, para nos auxiliar de acordo com a dinâmica que estipular no dia. Local: Rua Pérola, nº 251 | CEP: 06501-200 | Jardim Parnaíba | Santana de Parnaíba - SP | Brasil. Vamos mantendo diálogo. Abraço ..

De: Sérgio Andrade <sergio@hurra.org.br> 18 de fev., de 2019 18:53 Para: eu

Ângela, Pelo número de adolescente que precisa, pode ser no núcleo que temos no Grajaú! Copio a Letícia da Hurra que pode te ajudar no agendamento, ok? bj

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 18 de fev., de 2019 19:35 Para: Thom

Olá, Thom. Tudo certo, então, confirmado para quinta, 21/02, às 14h. Qualquer imprevisto, nos falamos. Obrigada e um grande abraço. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 19 de fev., de 2019 19:41 Para: Sérgio, Letícia

Olá Sergio. Obrigada pelas informações. Olá Letícia, tudo bem? Podemos tentar uma agenda para eu conhecer o núcleo onde os adolescentes que vocês atendem participam das atividades? Nesta quinta (21), tarde, estarei em Santana de Parnaíba, conhecendo a Fundação Eprocad e na sexta (22), em Diadema. Me diga os dias e horários e tentamos combinar. Muito obrigada e um grande abraço. Ângela

De: Letícia <leticia@hurra.org.br> 19 de fev., de 2019 19:23 Para: eu, Sérgio

Oi Ângela. Tudo bem e você? Sexta de manhã temos jovens para a entrevista no Instituto Anchieta Grajaú. Está agenda cabe com na sua programação? Att

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 19 de fev., de 2019 19:44 Para: Letícia

Olá Letícia, obrigada pelo retorno. Cabe sim, que bom. Nessa sexta estarei em Diadema, conhecendo os núcleos do Instituto Passe de Mágica. Podemos tentar na sexta da próxima semana, dia 01/03, o que acha? É véspera de Carnaval, me diga se manterão as atividades. Por mim, sem problemas. Nessa primeira visita, meu intuito é conhecer o espaço e, se possível, me apresentar aos/às adolescentes, contando um pouco sobre a pesquisa, para que, se tiverem interesse, se voluntariem a participar. Num segundo momento, agendaremos as entrevistas com eles/elas. Só preciso de alguém para me receber e chamar os/as adolescentes para conversarmos uns 10 minutos, será suficiente. Vamos nos falando. Muito obrigada por sua disponibilidade, Letícia. Um grande abraço. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 26 de fev., de 2019 12:49 Para: Letícia

Olá Letícia, tudo bem? Podemos confirmar minha visita ao núcleo nesta sexta-feira, dia 01? Preciso que você me oriente em relação ao endereço e horário, além de saber quem eu devo procurar no local. Muito obrigada. Abraços. Ângela

De: Letícia <leticia@hurra.org.br> 26 de fev., de 2019 13:09 Para: Ângela

*Oi Ângela. Mil desculpas, fiquei de responder e acabei esquecendo. Essa sexta é o desfile de carnaval do Instituto, então todos estarão na rua. Pode ser na outra sexta? Instituto Anchieta Grajaú
Endereço: Av. Alziro Pinheiro Magalhães, 580 Grajaú – SP Contato lá: Marilene Gomes ou Felipa Soares (já estão cientes e vão te receber). Me confirma a data. Att,*

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 26 de fev., de 2019 14:03 Para: Letícia

Oi Letícia, sem problemas, tudo certo. Marcamos na sexta dia 8. Anotado o endereço. Qual melhor horário para eu chegar? Tenho conversado com os adolescentes antes das aulas, uma rápida apresentação minha e da pesquisa, 10 minutos no máximo. Obrigada, novamente. Abraços

De: Letícia <leticia@hurra.org.br> 01 de mar., de 2019 15:24 Para: eu

Oi Ângela, tudo bem? As 9:00 da manhã está ok. Att,

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 01 de mar., de 2019 15:48 Para: Letícia

Olá Letícia. Está ótimo. 9h estarei lá. Muito obrigada pela organização junto aos professores. Um grande abraço e bom feriado. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 26 de fev., de 2019 12:56 Para: Marina

Olá Marina, tudo bem? Gostaria de aproveitar essa semana para conhecer o núcleo de vocês, onde atendam adolescentes na faixa etária de interesse da minha pesquisa, de 14 a 17 anos. Vocês têm

núcleos em Pirituba e Santana de Parnaíba, correto? Em Pirituba seria possível? Digo isso porque a Fundação Eprocad também está participando da pesquisa e eles estão em Santana de Parnaíba. Pensei, por uma questão geográfica mesmo, que seria interessante abrangermos uma região diferente. Mas, se não tiver, nenhum problema. Se houver alguma possibilidade de me receberem no núcleo, sem prejuízo de atividades, seria ótimo. Obrigada. Abraços. Ângela

De: Marina <marina_sp@fundacaotenis.org.br> 27 de fev., de 2019 15:41 Para: eu

Oi Ângela, tudo bem sim, e você? Desculpe, eu não vi seu email antes porque ontem tive alguns problemas pessoais e estive fora. As aulas em Pirituba são 2as e 4as, ou seja, não seria mais possível nesta semana. Teremos aula em Santana de Parnaíba na sexta, se você quiser, podemos te receber sim. Caso prefira Pirituba, para variar as localidades, podemos marcar para depois do carnaval. É só me dizer o que acha melhor, ok? Abraços!

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 27 de fev., de 2019 15:59 Para: Marina

Olá Marina. Tudo bem, marcamos depois do carnaval. Que bom que atendem adolescentes em Pirituba, acho que será mais abrangente incluímos outra região. Podemos deixar pré-agendado para segunda, dia 11/03, então. Até lá, confirmamos e você me passa o endereço. Obrigada e até breve. Abraços. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 12 de mar., de 2019 15:52 Para: Amanda, Thom, Leticia, Marina

Prezados e prezadas. Primeiramente, agradeço, mais uma vez, a gentileza e receptividade de todos e todas quanto às visitas realizadas em vossos projetos. Dando continuidade, preciso agora enviar a vocês os termos de livre consentimento e assentimento, que deverão ser assinados pelo responsável e pelo/pela próprio/a adolescente, antes da realização da entrevista. Conforme sugerido, pensei em enviar a vocês pelo correio, se for possível que vocês façam chegar esses documentos aos núcleos, conseqüentemente, aos adolescentes interessados. Sem os documentos assinados, não será possível a realização da entrevista. Caso tenham alguma restrição a esse procedimento, podemos pensar em outras alternativas. Se concordarem, peço a gentileza de me enviarem vossos endereços para que eu envie o mais breve possível, contando com um prazo hábil para a coleta das assinaturas. Vamos nos falando. Sempre à disposição para quaisquer esclarecimentos. Um grande abraço. Ângela

De: Gastão <gastao@fundacaotenis.org.br> 12 de mar., de 1039 16:34 Para: eu

Ok Angela, Meu endereço: Rua Tabapuã, 266 apto 62 Itaim Bibi - SP Cep. 04533-000 Gastão Englert

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 12 de mar., de 2019 16:46 Para: Gastão

Oi Gastão, legal, obrigada. Deixei pré-agendado com a Marina a visita no núcleo Pirituba, no dia 20/03. Pensando agora, como eu já terei o termo pronto, acredito que posso levar pessoalmente e entregar a ela, o que acha? Para as outras ONGs terei que enviar mesmo. Enviarei a você, também, por arquivo, para que conheça os termos. Muito obrigada, novamente, Gastão. Um grande abraço. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 17 de mar., de 2019 17:17 Para: Marina, Gastão

Boa tarde, Marina, tudo bem? Confirmando a visita pré-agendada para a próxima quarta-feira, dia 20/03, no núcleo Pirituba, Rua Belo Jardim, 674 - Jd. Mutinga, SP, às 12h (um pouco antes do início da aula de 12h40). Você pode me passar o número de adolescentes dessa turma, por gentileza, para

que eu leve os termos de consentimento e assentimento para a realização das entrevistas, caso já tenham interessados? Muito obrigada. Um abraço. Ângela⁷¹

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 18 de mar., de 2019 19:54 Para: Marina, Gastão

Olá Marina. Registrando nossa conversa pelo whatsapp, confirmada a visita à Fundação Tênis, núcleo de Pirituba, R. Belo Jardim, 674 - Jd. Mutinga, na próxima quarta-feira, dia 20/03, às 11h20. Levarei os termos pessoalmente, caso já tenhamos algum interessado em participar da pesquisa. Mais uma vez, grata pela disponibilidade e atenção. Bjs. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 16 de abr., de 2019 19:52 Para: Marina

Olá Marina, tudo bem? Retornando às atividades de campo, você tem algum retorno sobre os termos que deixei com os/as adolescentes para que assinassem e seus responsáveis também, a fim de realizarmos as entrevistas? Estou tentando uma agenda para a próxima semana, se for possível'. Vamos nos falando. Um grande abraço. Ângela

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 25 de mar., de 2019 12:35 Para: Amanda, Thom, Eduardo, Marina

Bom dia, prezadas e prezados. Atualizando os próximos passos da pesquisa, todos vocês já estão de posse dos termos que serão assinados pelos/as adolescentes e seus/suas respectivos/as responsáveis. Assim que receberem de volta, agendamos minha ida aos núcleos, novamente, para a realização das entrevistas com eles/elas.

Estou em curso nesta semana, até quarta, dia 27, tenho disponibilidade quinta e sexta (28 e 29/03). Na próxima semana, primeira de abril, tenho mais disponibilidade, de acordo com os horários das aulas de vocês. Na semana de 8 a 12/04 estarei fora, em atividade acadêmica, não poderei, mas na volta, novamente, terei total disponibilidade. Contem com essa agenda para pensarem o melhor momento para as entrevistas. Vamos nos falando. Fortes abraços. Ângela

De: Amanda Bush <amandabush@passedemagica.org.br> 26 de mar., de 2019 08:34 Para: eu

Angela, bom dia! Vou fazer o levantamento com meus educadores e solicitar que retornem até sexta. Vamos nos falando. Beijos

De: Letícia <leticia@hurra.org.br> 03 de abr., de 2019 12:27 Para: eu

Bom dia Ângela. Desculpa a demora, estava em organização de evento e tomou muito tempo. A Mari disse que as autorizações estão prontas. Acho que agora podemos já ir direto para as entrevistas. beijos

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 21 de abr., de 2019 16:29 Para: Marina

Boa tarde, Marina, tudo bem? Gostaria de retomar com você a organização para realizar as entrevistas com os adolescentes do núcleo de Pirituba. Para isso, eles devem ter entregado os termos de consentimento e assentimento assinados por eles e pelos responsáveis. Deixei com cada um quando fui até a escola. Você já tem algum retorno sobre isso? Vamos tentar uma agenda? Preciso finalizar essa etapa de coleta de dados e se for o caso, poderíamos agendar para a próxima semana, o que acha? Um grande abraço e obrigada, mais uma vez. Ângela

⁷¹ A coordenadora Marina sugeriu utilizar o aplicativo whatsapp para facilitar a comunicação com ela. As combinações feitas por esse veículo foram, posteriormente, formalizadas via correio eletrônico.

De: Ângela Bernardes <angeladecbernardes@gmail.com> 12 de mai., de 2019 19:05 Para: Marina, Gastão

Olá Marina. Conforme conversamos via whatsapp, formalizo a interrupção do processo de pesquisa de mestrado com a Fundação Tênis, uma vez que após o momento de convite e manifestação de interesse em participar, por parte dos adolescentes, não houve continuidade no processo de assinatura de documentos necessários e, talvez até, interesse, também, por parte deles ou de seus responsáveis. Agradeço, novamente, toda a atenção e organização de vocês. Um grande abraço. Ângela.