

Driblando a violência através do esporte: tensões na abordagem de gênero com jovens de um projeto social

Dribbling violence through sport: tensions in the gender approach with young people from a social project

Regatear la violencia a través del deporte: tensiones en el enfoque de género con jóvenes de un proyecto social

Juliana Pelluso^{a*} , Fátima Cecchetto^b , Fernanda Mendes Lages Ribeiro^c 

Palavras-chave:

Programas sociais;
Capacitação
profissional;
Análise de gênero;
Esportes.

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever e analisar, à luz da pedagogia freireana, algumas tensões identificadas na abordagem das questões de gênero e violência por um projeto social no Rio de Janeiro. Ao longo da pesquisa de campo, verificou-se a dificuldade de aprofundamento dos temas, centrais à proposta, identificando-se um descompasso entre o formato de educação “bancária” adotado pela instituição responsável e a característica problematizadora e libertadora da abordagem teoricamente proposta sobre equidade de gênero e construção de masculinidades não violentas e mais inclusivas.

Keywords:

Social programs;
Professional training;
Gender analysis;
Sports.

Abstract

This article aims to describe and analyze, in the light of Freirean pedagogy, some tensions identified in the approach to gender and violence issues by a social project in Rio de Janeiro. Throughout the field research, the difficulty of deepening the themes, supposedly central to the proposal, was noted, identifying a mismatch between the “banking” education format adopted by the responsible institution and the problematizing and liberating characteristic of the theoretically proposed approach on gender equity and the construction of non-violent and more inclusive masculinities.

Palabras-clave:

Programas sociales;
Formación
profesional;
Análisis de género;
Deportes.

Resumen

Este artículo pretende describir y analizar, a la luz de la pedagogía freireana, algunas tensiones identificadas en el abordaje de las cuestiones de género y violencia por un proyecto social en Río de Janeiro. A lo largo de la investigación de campo, se observó una dificultad para profundizar en los temas supuestamente centrales de la propuesta, identificando un desajuste entre el formato educativo “bancario” adoptado por la institución responsable y la característica problematizadora y liberadora del enfoque teóricamente propuesto para la equidad de género y la construcción de masculinidades no violentas y más inclusivas.

^aFundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – ENSP, Grupo de Pesquisa Relações de Gênero da Educação Física. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^bInstituto Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – ENSP, Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli – CLAVES. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^cFundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – ENSP, Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli – CLAVES, Instituto Brasileiro de Medicina da Reabilitação – IBMR. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*Autor correspondente:

Juliana Pelluso
E-mail: jupelluso@gmail.com

Recebido em 25 de janeiro de 2021; aceito em 20 de agosto de 2021.

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e001021>

INTRODUÇÃO

A relação entre Educação Física (EF) e projetos sociais se expressa, mais comumente, por meio de um de seus mais conhecidos componentes: o esporte. Essa relação tem como base a representação social da prática esportiva voltada para populações marginalizadas como potencialmente salvadora. [Hartmann \(2001\)](#), na pesquisa sobre o “Midnight basketball”, pondera que, no cenário estadunidense, o foco da grande maioria dos projetos sociais era a prevenção da violência voltada à juventude urbana “em risco”. As competições de basquete à noite tinham como premissa a concepção de que uma das chaves para o problema da juventude pobre e de periferia era a ausência de atividades construtivas e seguras durante o horário que acreditavam ser de pico para a ocorrência de crimes.

Contrariando a ideia do esporte como salvação, [Kreager \(2007\)](#) sugere que o envolvimento em atividades esportivas falha em inibir a violência masculina e que especialmente as atividades de contato podem operar de forma inversa a esta ideia uma vez que há, na prática esportiva, o encorajamento de identidades masculinas baseadas na agressividade física e na dominação. A metáfora da salvação, comum ao contexto religioso ([Ribeiro e Minayo, 2018](#)), se estende ao discurso dos projetos sociais que reifica a ideia de que seu público-alvo precisa ser “salvo” do ócio destrutivo das ruas e do “envolvimento” com o crime, drogas e violência. Os clichês a respeito dos “benefícios” do esporte repetem que “esporte é saúde” e que “esporte educa” ([Neira, 2009](#)). Sob esta perspectiva, espera-se daqueles que o praticam a “[...] internalização de comportamentos sociais como a disciplina, perseverança, dedicação” ([Neira, 2009](#), p. 60), objetivos buscados pelas atividades esportivas propostas como metodologia de trabalho de projetos sociais como o que aqui analisamos.

A partir dos anos 1980, o Terceiro Setor, onde se aloca os “projetos sociais” ganha força no Brasil. No que tange ao uso do esporte como “ferramenta”, surgia um “novo conceito”, o de “esporte social”, originado a partir da ideia de responsabilidade social empresarial representada por personalidades como ex-atletas e ligada à noção de filantropia do capital, onde, devido às ações *caridosas*, crianças e adolescentes poderiam praticar esporte ([Melo, 2005](#)). O projeto Vencedores pelo Esporte (VE)¹ é uma iniciativa que tem as práticas corporais, a esportiva especialmente, como ferramenta de trabalho com crianças, adolescentes e jovens moradores de áreas de favela da zona sul do Rio de Janeiro, desenvolvido por uma Organização Não Governamental (ONG), aqui intitulada Virando o Jogo (VO), cujo tema central é a equidade de gênero e a prevenção da violência.

Contudo, observou-se, a partir de trabalho etnográfico, a existência de tensões relacionadas à abordagem dos temas centrais do projeto durante suas atividades. Chamou-nos atenção que sua proposta – a problematização de questões de gênero e a prevenção da violência –, na prática, muitas vezes, acabava por reificar justamente o que se propunha a desconstruir, a exemplo daquilo que se convencionou chamar de *papéis sexuais*, configuração sustentada por uma lógica binária, na qual ser homem e mulher são estados pré-determinados, “fixos por natureza” ([Connell e Pearse, 2015](#), p. 6). Discutiremos como hipótese que estas tensões estão condicionadas à lógica dos projetos como instrumento de controle social, cujas ações, conseqüentemente, não logram problematizar conteúdos previamente definidos ou gerar transformação social.

A despeito das diversas oportunidades de problematização que emergiam da realidade, esta postura não era adotada. Ao contrário, nas atividades em quadra as ações resumiam-se, basicamente, a receitas do tipo “pode x não pode” e “certo x errado”, tratando-se justamente da modelagem de comportamentos segundo a ordem social vigente, incluindo a de gênero. Este artigo tem por objetivo descrever e analisar, à luz da pedagogia freireana, algumas tensões identificadas na abordagem das questões de gênero e violência pelo VE.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo utilizou referencial teórico da antropologia cultural desenvolvida por autores como [DaMatta \(1993\)](#) e [Geertz \(2008\)](#), que preconizam a etnografia como um abordagem que privilegia a observação prolongada sobre o contexto e o comportamento das pessoas, com o intuito de perceber o ambiente e as interações para apreendê-los sob diversas dimensões. A experiência pregressa da primeira autora, com formação e vivência no campo da EF, foi utilizada como material para problematizar as práticas corporais, confrontando a visão do esporte como prática salvadora idealizada pelos projetos sociais, sustentada por uma ideologia do controle social das juventudes pobres.

Uma vez que o interesse era investigar o binômio masculinidade-violência, pousamos o olhar nesta ONG cujo tema central é justamente tais questões. A primeira aproximação se deu através de uma profissional de EF que facilitou o contato com seus dirigentes e, em seguida, vieram as primeiras reuniões presenciais com os técnicos do projeto, além da leitura de documentos institucionais. Na sequência, estreitou-se o vínculo com a equipe que iria a campo para o desenvolvimento das atividades.

A VOJ foi fundada no Brasil e tem atuação nacional e internacional com foco nas questões de gênero. Desenvolve diversos projetos, dentre eles o VE. A partir da análise dos documentos deste projeto, fornecidos pela VOJ, foi possível entender melhor sua proposta. Um deles, em suas primeiras linhas, afirmava que o esporte era a ferramenta principal para

¹ Tanto o projeto “Vencedores pelo Esporte” quanto a ONG “Virando o Jogo” são nomes fictícios dados pelas autoras a fim de preservar o sigilo sobre a instituição pesquisada.

o desenvolvimento de habilidades que permitissem aos jovens o uso de “estratégias de comunicação não-violenta” e que “estimulassem o protagonismo” e o “senso de pertencimento local”, transformando normas de gênero e combatendo a “violência baseada no gênero”.

O material aqui analisado compreende registros etnográficos em diário de campo das atividades de uma capacitação oferecida pela VOJ aos educadores que integrariam o VE, somados ao registro dos três meses de acompanhamento das atividades na quadra esportiva de uma favela na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Para o tratamento dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2000) em diálogo com os estudos de Gênero, Violência, Educação e Educação Física.

A atividade denominada pela VOJ como capacitação ocorreu por seis dias, de 10h às 16h, e tinha o objetivo de preparar os profissionais que atuavam no VE. Consistiu majoritariamente no oferecimento de palestras, no formato expositivo, ministradas por convidados com consistente formação e atuação, que fizeram apresentações sobre os programas da instituição e abordaram questões de gênero, masculinidade, violência e Estatuto da Criança e do Adolescente. Vale frisar que o termo capacitação foi utilizado pela instituição e, a partir de nossa reflexão, entendemos que remete a uma formação baseada no ensino de técnicas, o que vai em sentido oposto ao que se esperaria de trabalhos cujo objetivo é a problematização de categorias complexas tais como as abordadas pelo VE e pela VOJ. Apesar da curiosidade despertada em torno do termo, não identificamos nos documentos oficiais alguma referência ao que chamavam de “capacitação”.

Estiveram presentes, além do coordenador de projetos da VOJ e dos palestrantes externos, nove profissionais: dois professores e um estagiário de EF, uma assistente social, duas pedagogas, duas pessoas que não especificaram sua formação e um líder comunitário, cuja faixa etária variou entre vinte e quarenta anos. Na quadra, as práticas corporais do VE aconteciam duas vezes por semana, com duração de uma hora cada, divididas em três turmas: crianças (7 a 11 anos), adolescentes (12 a 16 anos) e jovens (17 a 21 anos). Apesar das aulas acontecerem de forma mista, a maioria era de alunos do sexo masculino sendo que, na turma dos jovens, não havia participação regular de meninas.

Nas atividades de quadra atuavam dois educadores. Um deles era um professor de EF de 35 anos, principal interlocutor no trabalho de campo, formado em 2005 e morador do local onde acontecia o projeto. Este professor havia participado de uma atividade promovida pela ONG há cinco anos e, desde então, trabalha para ela. Em sua casa ficavam guardados os materiais de aula e os lanches que seriam distribuídos para os alunos. O outro educador era um estagiário de EF, de 21 anos, morador de um bairro na área central da cidade, que atuava como auxiliar.

As idas à favela tiveram a duração de três meses, período em que foi possível observar tanto as atividades na quadra (atividades esportivas e rodas de conversa) quanto as interações (conflitos e alianças) entre professores e alunos, além de apreender aspectos das rotinas daquele universo tecidas em tramas polissêmicas como brincadeiras, brigas, circulação de homens armados e vigilância policial. A dupla inserção da primeira autora como pesquisadora e profissional de EF operou no decorrer da pesquisa como uma questão-chave: seu lugar de profissional não foi completamente abandonado enquanto realizava a observação participante já que em vários momentos era solicitada a “jogar” com os jovens. Gradualmente, esta foi ficando mais à vontade para transitar entre as identidades, aproveitando a formação como professora de EF para interagir no campo, ao mesmo tempo em que interpretava os sistemas de significados atribuídos pelos interlocutores às suas práticas e representações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Numa manhã da capacitação, o histórico distanciamento do homem dos cuidados com a saúde foi tema ressaltado pelo coordenador da atividade, que trouxe sua experiência com homens adultos, onde a maioria dizia ter procurado um serviço de saúde somente após os 40 anos devido à “obrigatoriedade” do exame de próstata. Um paralelo com o comportamento das mulheres foi traçado, sendo considerado “comum” que elas iniciassem na adolescência a frequência à saúde, especialmente ao ginecologista. Neste momento, questionamos ao grupo qual seria a especialidade correspondente ao ginecologista para os homens. O coordenador, prontamente, deu a seguinte resposta: “Supostamente, no senso comum, seria o urologista. Porém, como se sabe, esse especialista trata do aparelho urinário de homens e mulheres”. Antes que o coordenador pudesse concluir sua fala, iniciou-se um burburinho em torno de um expressivo relato de um participante sobre uma ida ao urologista. Segundo ele, ao chegar ao consultório, se deparou com uma médica, situação que lhe causou constrangimento, compartilhada também por outro paciente que, imediatamente, deixou o lugar.

O autor da história reiterou seu espanto, afirmando “você não vai chegar e dizer para uma mulher que pegou gonorreia, tem coisas que você só fala com homem”. Algumas falas dos presentes levantaram hipóteses acerca dos motivos do constrangimento, como a assimetria entre os lugares de poder ocupados por ele e pela médica ou uma projeção da figura materna sobre esta. A atividade seguiu para seu final sem que esses temas tivessem um tratamento específico. Esse relato – repleto de estereótipos de gênero teoricamente frutíferos ao debate -, ao invés de fomentar uma discussão, desdobrou-se apenas em brincadeiras com muitos risos e piadas. O caso, carregado de sexismo ao qualificar como algo surpreendente e constrangedor um encontro entre

uma médica e seu paciente, acabou não sendo, porém, o mais contraditório desta situação.

A abordagem aos processos de socialização que generificam desde brinquedos e vestuário até comportamentos e profissões, particularmente a partir da incorporação de normas rígidas numa dicotomia que polariza masculino x feminino, foi deixada de lado. O primeiro ponto fulcral para análise da contradição acima apontada encontra-se nesta cena: uma vez que estávamos em uma capacitação de profissionais para trabalhar com questões de gênero junto a crianças, adolescentes e jovens, por que justamente essas questões não foram problematizadas? Por que a dificuldade de abordar as masculinidades como uma construção social, cujos aspectos fazem com que homens se sintam constrangidos em procurar os serviços de saúde ou não se sintam ali pertencentes e, mais acentuadamente, temer as consultas com profissionais mulheres, não foi trabalhada? Por que o cuidar da saúde é tão assustador para o homem brasileiro, enquanto para a mulher é algo absolutamente normal, e mesmo exigido/imposto?

Contrariando as expectativas, reproduziram-se falas e opiniões desconexas às questões de gênero e que naturalizavam como um tabu o tema da saúde do homem. Os relatos dos participantes e seus comportamentos não foram contextualizados como pontos a serem discutidos pelos profissionais que ali estavam para oferecer a capacitação, justamente, sobre *gênero*. Assim, aos olhos da VOJ, a exposição de conteúdos de forma teórica abstrata compunha a capacitação, isto é, fazia parte da ação formadora/educativa. Porém, o mesmo tema, quando engendrado na experiência dos participantes não servia a esta função.

A capacitação consistiu em horas de apresentação de conteúdo, onde pudemos perceber que poucos participantes pareciam realmente prestar atenção, já que muitas vezes olhavam o celular ou conversavam. Em relação aos temas gênero, masculinidades, violência e juventude, as apresentações foram realizadas de modo superficial, em desacordo com sua complexidade, e sem discutir propostas didáticas cujo objetivo fosse pautar estas temáticas junto ao público da capacitação e do projeto a ser desenvolvido.

De fato, os conteúdos eram densos e os “[...] fenômenos complexos, situados em planos de causalidade e determinação complicados” (Da Matta, 1993, p. 18) para serem abordados no tempo e forma propostos. Não se tratava da transmissão de meras técnicas, mas da abordagem de temas que exigem reflexão, sobretudo por sua naturalização enraizada na sociedade brasileira. Tais processos formativos, pela densidade, complexidade e caráter contextual dos temas carecem de mais tempo de assimilação, assim como maior atenção às metodologias de ensino-aprendizagem.

Dito isto, como esperar que os profissionais pudessem trabalhar em quadra questões de gênero se os especialistas e gestores não conseguiam, eles

próprios, trabalhá-las no momento da formação de seus educadores? Não se trata de responsabilizar individualmente os profissionais, mas desvelar a existência de tabus em se trabalhar a categoria gênero como uma construção social, sobretudo nos segmentos populares, o que certamente não se obtém num curto prazo de tempo de duração dos projetos. De fato, essa discussão requer uma formação prévia capaz de proporcionar aos educadores um acúmulo sobre determinados conceitos e matrizes cruciais para a compreensão da ordem de gênero vigente e inspirar mudanças importantes em suas práticas e representações sobre a constituição das identidades de gênero como um conjunto de práticas historicamente engendradas e reproduzidas socialmente, repetidas nos processos de socialização de meninos e meninas, homens e mulheres (CONNELL; PEARSE, 2015; Salih, 2017; Tomazelli, 2013).

IMPASSES NA CAPACITAÇÃO, REPERCUSSÕES NA QUADRA

Em cena estão algumas tensões entre duas propostas de educação: uma centrada na perspectiva libertadora freireana e outra, considerada “bancária”, tendência esta que transpareceu ao acompanhar tanto a capacitação quanto as atividades em quadra. Na educação libertadora se propõe a superação das relações de opressão e subalternização dos sujeitos e de seus (não) saberes. A libertação se alcança através da práxis, que corresponde à relação dialética entre reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, conduzindo à desnaturalização das formas de aprender-construir-ser no mundo (Freire, 2005, 1984). Associada a esta perspectiva, está a relação também dialética entre teoria e prática, que visa superar a dicotomia do aprender-fazer e do agir-pensar e que tem a potencialidade de gerar transformação social. A construção da consciência crítica possibilita aos sujeitos reconhecer o espaço social ocupado e transformá-lo, uma vez que a realidade é construída através de práticas humanas (Cruz et al., 2018).

Já na concepção bancária predomina a ótica binária cuja finalidade é manter a divisão entre os “que sabem” e os que “não sabem”, tradicionalmente operada na instituição educação. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a concepção problematizadora fundamenta-se na relação não hierarquizada entre educador e educando: ambos aprendem juntos (Bornstein, 2013). Freire (2005) defende que as ações pedagógicas devem ser moldadas com base em um conjunto de intencionalidades e objetivos, os quais emergem da realidade e das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Além das situações já descritas anteriormente relativas à capacitação, outros episódios registrados ao longo da pesquisa ilustram conflitos entre educação libertadora e bancária do VE. Foi comum, principalmente durante as partidas de futsal, a observação de comportamentos agressivos – xingamentos, ameaças, faltas duras e

intencionais, brigas de socos, entre outros – sendo apenas repreendidos verbalmente ou por meio da marcação de faltas.

Em uma ocasião, ao se tentar resolver um conflito entre dois rapazes que haviam trocado xingamentos que colocavam em xeque a masculinidade de ambos, ambos foram colocados para fora do jogo com a seguinte recomendação: “vão lá pra fora e resolvam isso”. Percebe-se que os temas de trabalho do projeto eram “excluídos da quadra” e se desconsiderava a oportunidade de trabalhá-los a partir da vivência concreta dos sujeitos. Isto é, o conflito entre dois alunos absolutamente atravessado por questões de gênero e violência (Cecchetto, 2004; Elias, 1996; Elias e Dunning, 1992; Zaluar, 2012) não foi acolhido ao determinar-se que eles resolvessem sozinhos e fora do espaço do VE. Nesse sentido, perguntamos: como se esperava gerar reflexões sobre gênero e violência? Se os alunos deviam resolver “isso” sozinhos, a aula era apenas um espaço de lazer? O papel da instituição neste momento resumiu-se a reprimir e excluir uma situação caracterizada por dois de seus grandes temas: violência e gênero.

Em outra ocasião, na turma de adolescentes, um aluno que cometeu uma falta em um colega mais novo foi expulso, lhe sendo dito que só poderia dali em diante fazer aula na turma dos mais velhos. Novamente, observou-se uma lacuna na abordagem das questões de gênero e violência a partir da realidade dos participantes. Mesmo aparentando ser muito mais uma exceção do que a regra, algumas atividades tiveram como objetivo produzir reflexões, quando, normalmente, os educadores lançavam mão de rodas de conversa. Porém, em todas essas atividades, o debate não foi longo, a exemplo de uma brincadeira do tipo “verdadeiro ou falso”. Nesta, o educador lia frases perante as quais os alunos e alunas deveriam escolher entre “verdadeiro” e “falso”, correndo para a extremidade da quadra (marcada com “V” e “F”) correspondente à resposta que achavam correta. As frases incluíam temas como racismo, mulheres no esporte e direito das crianças e adolescentes e eram propícias a um bom debate, mas este foi breve, mesmo com os alunos e alunas falando e participando. Muitos souberam as respostas corretas e contextualizá-las, mas, novamente os ganchos não foram aproveitados e a conversa/debate pareceu algo pontual e sucinto.

Tanto os relatos dos participantes e as consequentes reações do grupo na capacitação, quanto algumas situações observadas na quadra, se caracterizaram como situações reais que faziam emergir temas relevantes ao universo dos sujeitos envolvidos. Porém, não foram usadas para acionar o sujeito concreto e seu contexto onde, de fato, estão colocadas as desigualdades de gênero e onde se reproduzem as violências. Ou seja, não se produziu o espaço para que os participantes fizessem conjuntamente as reflexões propostas e se desenrolasse a aprendizagem, uma vez que o conteúdo da ação educativa gravitava em torno das falas dos detentores do saber (coordenadores e palestrantes, nos momentos em quadra, educadores)

e era transmitido de forma descolada da realidade dos educadores e crianças, adolescentes e jovens. Mostrou-se notório que nas ações da VOJ os educandos não eram chamados a conhecer, “[...] mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (Freire, 2018, p. 96). Isto é, de acordo com a abordagem de Paulo Freire, em casos como estes, os educandos não praticam “[...] ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (Freire, 2018, p. 96).

É possível afirmar que a capacitação se desenvolveu nos moldes daquilo que Freire (2005) conceituou como educação “bancária”, na medida em que os palestrantes eram os depositantes convidados pela instituição para fazerem seus depósitos nos passivos profissionais que ali estavam e que “nada sabiam” acerca daquele tema. Estes, conseqüentemente, passavam a depositantes ao desenvolverem as atividades na quadra junto às crianças, adolescentes e jovens. Não podemos afirmar, a partir do material de análise, que gestores e educadores conseguiram criar um espaço para problematização e criticidade cujo objetivo seria a busca da “transformação social” a que discursivamente se propunha a VOJ e o VE – fosse em relação às questões de gênero ou à violência.

Em que momento a vida real, assim como vivida e significada pelos sujeitos – como nos papéis de gênero estereotipados que naturalizam o lugar “do homem” e “da mulher” e as violências verbal e física das brigas -, aparecia como material privilegiado de formação? É importante ressaltar que esta inviabilidade identificada extrapola a esfera individual, onde, de fato, existem agências e resistências da parte dos sujeitos, e diz respeito às práticas sociais. Logo, o que apontamos aqui é o desencaixe entre conteúdo e forma, isto é, entre temas extremamente complexos e espinhosos e a adoção do “bancaísmo” para abordá-los.

Sendo assim, apontamos uma contradição inerente entre temas complexos e processos rápidos e rasos de “capacitação”. Os primeiros requerem, para uma formação transformadora, outros processos formativos mais densos, interdisciplinares e contextualizados que demandam mais tempo destinado à abordagem dos conteúdos, assim como o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem pautadas numa concepção libertadora, problematizadora e dialógica. Porém, durante o trabalho etnográfico, o que foi observado nas ações da VOJ iam em sentido oposto, isto é, pautavam-se na educação tradicional. Nesta perspectiva, a partir de modelos aprendidos e seguidos como transmissão da verdade, o educador busca a modificação dos comportamentos e visões de mundo “erradas” dos alunos. Conforme observado, as ações do projeto não propiciaram, ou apenas raramente, momentos de problematização que poderiam ter sido usadas como ganchos às experiências cotidianas daqueles sujeitos relativas à masculinidade e à violência que, como registramos em quadra, eram abundantes.

Sinteticamente, capacitação e atividades de reflexão em quadra resumiam-se a alguns momentos reservados para narração/dissertação de conteúdos, em uma relação verticalizada onde cabia aos participantes - fossem profissionais ou crianças, adolescentes e jovens - apenas apreender e repetir o conteúdo narrado. Ao contrário do convite para conhecer juntos criticamente a realidade, se pedia passividade em relações estanques entre educadores (detentores do saber) e educandos (desprovidos do saber) que, ao contrário de transformação, resultam em ajustamento/adaptação ao mundo, operando uma manutenção de desigualdades e injustiças que estão postas no *status quo*.

A EF COMO INSTRUMENTO DO “BANCARISMO”

A capacitação pareceu não apresentar “nenhuma novidade” em relação às práticas instituídas no espaço universitário de formação profissional em EF, repetindo problemas relativos à formação inicial destes professores e professoras. Não à toa, a EF, por meio do esporte especialmente, passou a compor de maneira tão expressiva este cenário de projetos sociais. Ao recorrermos à história, vemos que a formação em EF esteve ligada a um caráter utilitário, eugênico e higiênico, viabilizada por militares e médicos (Souza et al., 2004).

Assim, em um primeiro momento de sua constituição, a formação em EF esteve caracterizada por um saber técnico e os conhecimentos para a área eram pautados principalmente em práticas da ginástica, esporte e conhecimentos anatomofisiológicos. Sobre este aspecto, por mais que as mudanças ocorridas na EF tenham tido como base principal a formação de professores, seu “[...] currículo reflete mais a formação de um ‘técnico’ (um perito na atuação de certa tarefa), que vai atuar em diferentes campos de intervenção” (Benites et al., 2008, p. 350). Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019) ainda persiste hegemonicamente uma perspectiva de formação inicial (licenciatura) pautada em debates relacionados à melhora da aptidão física e o ensino dos esportes, em detrimento de uma formação que abarque as discussões políticas da educação.

Podemos, então, concluir que tradicionalmente na EF existiu pouco espaço para discussões mais filosóficas, tendo sua formação estado ligada a processos apenas de reprodução, consequentemente carente de questionamentos (criticidade) fundamentais ao exercício da docência. No entanto, seria incorreto e injusto apontar a concepção bancária como se ela estivesse presente apenas em projetos sociais e ONGs ou na formação em EF, tendo em vista que ela se estende a praticamente todo o sistema educacional formal e não formal, caracterizando-se muito mais como uma regra do que exceção. De acordo com o que fora visto, na VOJ e no VE, o

“bancarismo” não pode ser abandonado, pois, enraizado, é o que sustenta a longevidade deste tipo de atuação.

Já as particularidades da gênese da EF no Brasil se aproximam bastante de ideais opressores, consequentemente ligados às pedagogias da transmissão e do condicionamento, concepção esta que ainda “assombra” essa área de conhecimento e, consequentemente, o processo formativo de seus professores apesar de toda denúncia existente na literatura especializada da área. O debate sobre a EF nos ajuda a pensar sobre seu campo e a formação e atuação docente atualmente, assim como sobre seus usos, neste caso em especial, pelos projetos sociais. Há pouquíssimos anos os professores de EF eram “técnicos”. Hoje, são docentes, com mestrados e doutorados. No entanto, a representação social do professor de EF é ainda a do técnico. Nesse sentido, indagamos: o processo de formação afirma diferente? Ou só o diploma? Parece impossível responder categoricamente, já que discutir a formação em EF não é algo fácil uma vez que sua estruturação se encontra em processo, não sendo possível afirmar a existência de um consenso no próprio campo.

O curioso continua sendo como os projetos sociais pretendem alcançar objetivos sociais profundos, como “equidade de gênero” e “comunicação não violenta”, por meio do “bancarismo” - particularmente por meio do ensino técnico de práticas corporais e esportivas. Como uma criança compreende as profundas iniquidades de gênero que formam o meio em que vive apenas jogando partidas de futsal antecedidas de atividades como queimado e gol-a-gol? Não queremos dizer que seja impossível a EF atuar afirmativamente junto a tais questões, muito pelo contrário. Mas é preciso intencionalidade pedagógica voltada para este objetivo e uma formação, tanto inicial quanto permanente, consistente, atenta a questões que atravessam as subjetividades dos que fazem parte da cena.

Como exemplo daquilo que viemos discutindo sobre o campo da EF, Araujo e Devide (2019) constroem um panorama da inserção dos temas gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em EF no Estado do Rio de Janeiro. Em todas as quatro universidades públicas pesquisadas foram identificadas quatro disciplinas que abordavam gênero, sendo duas delas da Universidade Federal Fluminense. Conclui-se que este é um assunto ainda pouco discutido e bastante marginalizado, o que é também corroborado pelos estudos de Araújo e Silva (2019), Correia (2008) e Correia et al. (2016).

Nos relatos do diário de campo encontram-se descrições de situações que exemplificam como a concepção bancária inviabiliza o processo formativo que viemos discutindo. Por fim, vale lembrar também que não se trata de negar ou invisibilizar a boa vontade e empenho dos profissionais do VE em trabalhar em prol do público alvo do projeto. Como Paulo

Freire mesmo nos disse: “[...] há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘bancarismo’” (Freire, 2018, p. 85). A própria tentativa de trazer as questões de gênero para os objetivos de trabalho do projeto pode ser lida como um exemplo deste empenho e boa vontade, mas que se tornam (parcial ou completamente) estéreis dentro de uma concepção bancária justamente porque carregam em si um ideal libertador de ordens opressoras, isto é, porque se chocam com a implícita função de ajustamento disciplinadora do projeto social. Ou seja, tais ações acabam por operar uma espécie de controle das juventudes potencialmente desviantes.

CONCLUSÃO

Em relação à formação em EF, em consonância com a literatura da área, corroboramos a necessidade de uma maior atenção ao processo formativo no que se refere a seus conteúdos e aspectos didático-pedagógicos, assim como aos temas educação, gênero e violência, dentre outros das Ciências Humanas e Sociais que atravessam os cotidianos educacionais formais e não formais. Esse apontamento se estende à formação permanente, como a oferecida pela VOJ, pois, como vimos, falar ou expor conceitos sobre gênero e violência não significa estabelecer processos educativos sobre eles. Ou seja, o bancarismo criticado por Freire precisa ser urgentemente alvo de atenção e superação. No contexto pesquisado, se encontrava estabelecida uma incompatibilidade entre conteúdo e forma, isto é: ao se lançar mão de uma concepção bancária, o trabalho com temas como gênero e violência torna-se apenas reprodução. A partir do trabalho etnográfico pode-se, inclusive, ir mais além e afirmar que, muitas vezes, a ação do VE extrapolava a concepção bancária, tratando-se do que podemos afirmar como uma “não educação” dada a total ausência dos temas centrais de trabalho.

Não há como discutir questões relativas à violência e às iniquidades de gênero de maneira descolada de uma discussão mais ampliada sobre desigualdades sociais, o que conseqüentemente demanda inúmeros questionamentos, de forma detida e aprofundada, inclusive a respeito da ordem de opressão à qual o projeto social mantém (ou tenta manter) seus participantes ajustados. Uma vez reconhecida esta função social, a EF tem grande possibilidade de produzir questionamento e transformação, identificando a cooptação operada pelos projetos como instrumento de pacificação, disciplinarização e salvação. Isto é, questionando a si e seus usos, a EF pode produzir o abalo necessário à reprodução da ordem social buscada pelo universo dos projetos sociais.

FINANCIAMENTO

Bolsa CAPES de mestrado acadêmico.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Programa de pós-graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz – ENSP/FIOCRUZ.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Araujo ABC, Devide FP. “Gênero” e “sexualidade” na formação em Educação Física: uma análise dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior Públicas do Rio de Janeiro. *Arq Mov.* 2019;15:25-41.
- Araújo GG, Silva AC. Gênero e sexualidade na licenciatura em Educação Física (EEFD/UFRJ): reflexões a partir do projeto político pedagógico. *Temas Educ Fis Esc.* 2019;4:36-59.
- Bagnara IC, Fensterseifer PE. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Rev Bras Ciênc Esporte.* 2019;41(3):277-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.013>.
- Bardin L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70; 2000.
- Benites LC, Souza S No, Hunger D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educ Pesqui.* 2008;34(2):343-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200009>.
- Bornstein VJ. Educação popular em saúde e o protagonismo dos sujeitos sociais. Rio de Janeiro: Curso Educação Popular em Saúde, ENSP; 2013. p. 35-47.
- Cecchetto FR. Violência e estilos de masculinidade no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora FGV; 2004.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global.* São Paulo: nVersos, 2015.
- Correia MM. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. *Rev Bras Ciênc Esporte.* 2008;29:15.
- Correia MM, Devide FP, Telles S CC, Lutz T, Murad M, Oliveira GAS. O discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. *Rev Salusvita.* 2016;35:17.
- Cruz P, Pereira E, Alencar I. Educação Popular: teoria e princípio ético-político do trabalho social emancipador. *Educação Popular em Saúde: desafios atuais,* São Paulo: Hucitec; 2018, p. 47-67.
- DaMatta R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social.* Rio de Janeiro: Rocco; 1993.
- Melo MP. *Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré.* Campinas: Autores Associados; 2005.
- Elias N, Dunning E. *A busca da excitação.* Lisboa: Difel; 1992.
- Elias N. *O Processo civilizador.* Rio de Janeiro: J. Zahar; 1996.
- Freire P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1984.
- Freire P. *Pedagogia do oprimido.* 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2018.

- Freire P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
- Geertz C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC; 2008.
- Hartmann D. Notes on midnight basketball and the cultural politics of recreation, race, and at-risk urban youth. *J Sport Soc Issues*. 2001;25(4):339-71. <http://dx.doi.org/10.1177/0193723501254002>.
- Kreager DA. Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence. *Am Sociol Rev*. 2007;72(5):705-24. <http://dx.doi.org/10.1177/000312240707200503>.
- Neira DMG. Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? *Movimento & Percepção*. 2009;10:8.
- Ribeiro FML, Minayo MCS. Sentidos del trabajo religioso en contextos marcados por la violencia: estudio en un complejo de favelas en Río de Janeiro. *Salud Colect*. 2018;14(2):273. <http://dx.doi.org/10.18294/sc.2018.1492>.
- Salih S. *Judith Butler e a teoria queer*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2017.
- Souza S No, Alegre A N, Hunger D, Pereira JM. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2004;25(2):113-28.
- Tomazelli LP. *Coeducação e gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico [dissertação]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2013.
- Zaluar A. *Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos*. *Dados*. 2012;55(2):327-65. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582012000200003>.