

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**O ensino do esporte em uma perspectiva da diversidade:
desafios e possibilidades**

Matheus Henrique de Freitas

Bauru - SP
2025

MATHEUS HENRIQUE DE FREITAS

**O ensino do esporte em uma perspectiva da diversidade:
desafios e possibilidades**

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Bauru, Departamento de Educação Física e Curso de Educação Física como um dos requisitos para a obtenção do título de bacharel em Educação Física.

Bauru - SP
2025

Freitas, Matheus Henrique de.

O ensino do esporte em uma perspectiva da diversidade: desafios e possibilidades / Matheus Henrique de Freitas, Lilian Aparecida Ferreira. - Bauru, 2025

104 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharel - Educação Física)-Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Lilian Aparecida Ferreira

1. Handebol. 2. Intergeracionalidade. 3. Marcadores sociais 4. Afetividade. 5. Memória. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meus pais, minha vovó, minha irmã e meu amado Jeff pelo apoio inesgotável, fé e confiança em meu potencial, sem eles eu não teria trilhado absolutamente nada do que consegui trilhar. Me considero uma pessoa forte porque tenho pessoas muito fortes e comprometidas com meu bem estar ao meu redor.

Agradeço à minha professora Lilian pelo suporte, paciência e amizade. Esperei um ano para ser orientado por ela e não podia ter feito escolha melhor. Você é uma referência de profissional e pessoa, professora.

Agradeço ao bairro onde realizei essa pesquisa, aos líderes comunitários, crianças e à comunidade, ao pessoal do projeto de extensão, pelo tempo e possibilidade de partilha, pelas memórias que jamais poderei esquecer, dos bons momentos construídos ali.

Agradeço às professoras que vão compor minha banca, Suzi e Fernanda, por toparem fazer parte do encerramento desse ciclo. Vocês são especiais, grandes figuras de exemplo e de admiração para mim.

Agradeço a todos os professores que contribuíram de alguma forma para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço aos meus amigos por estarem sempre ao meu lado. Agradeço à universidade pública pelas oportunidades privilegiadas que me foram concedidas neste espaço, e é por elas que desejo ser um profissional consciente e comprometido com a transformação social.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as implicações de um projeto esportivo de extensão universitária, pautado por uma perspectiva da diversidade, para as aprendizagens dos/as participantes e para os sentidos atribuídos à prática corporal e esportiva em contextos comunitários. A pesquisa foi sustentada pela abordagem qualitativa e por uma caracterização de natureza descritivo-interpretativa, envolvendo 15 participantes de um projeto de extensão dedicado ao ensino do handebol. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação das aulas, registrada em diário de campo, e entrevistas semiestruturadas com três participantes. Os resultados indicaram quatro categorias temáticas: (1) intergeracionalidade, (2) marcadores sociais, (3) afetividade e (4) memória. De um modo geral, o estudo evidenciou que o cenário das aulas se configurava como um território pedagógico de resistência e dignidade, no qual o esporte era ressignificado como linguagem ética e como instrumento de transformação social. A prática do handebol favorecia o diálogo intergeracional, contribuindo para o reconhecimento da diversidade, para a elaboração afetiva dos conflitos e para a construção de uma memória coletiva que fortalecia o pertencimento comunitário. Nesse sentido, o projeto operava como um laboratório ético e educativo, no qual a convivência democrática e a solidariedade se sobrepunham à lógica competitiva, reafirmando a potência da extensão universitária como agente de transformação social.

Palavras-chave: Handebol. Intergeracionalidade. Marcadores sociais. Afetividade. Memória.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the implications of a university extension sports project, guided by a diversity-oriented perspective for the participants' learning processes and for the meanings attributed to bodily and sporting practices in community contexts. The research employed a qualitative approach with a descriptive-interpretative design, involving 15 participants from a handball teaching extension project. Data were collected through class observations, recorded in a field diary, and through semi-structured interviews with three participants. The results indicated four thematic categories: (1) intergenerationality, (2) social markers, (3) affectivity, and (4) memory. Overall, the study showed that the class environment functioned as a pedagogical territory of resistance and dignity, in which sport was re-signified as an ethical language and as a tool for social transformation. The practice of handball fostered intergenerational dialogue, contributing to the recognition of diversity, to the affective processing of conflicts, and to the construction of a collective memory that strengthened community belonging. In this sense, the project operated as an ethical and educational laboratory, where democratic coexistence and solidarity prevailed over competitive logic, reaffirming the potential of university extension as an agent of social transformation.

Keywords: Handball. Intergenerationality. Social markers. Affectivity. Memory.

ABREVIACÕES E SIGLAS

PEI (Programa Esporte Integral)

LGBT+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis e mais)

ECEF (Estudos Culturais da Educação Física)

PELC (Programa Esporte e Lazer da Cidade)

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE	10
1.1 Intergeracionalidade	12
1.2 Gênero	14
1.3 Classe social	21
1.4 Relações étnico-raciais	26
2 O ENSINO DO ESPORTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE	33
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	52
3.1 Características da pesquisa	52
3.2 Contexto da investigação	54
3.3 Técnicas de coleta de dados e participantes do estudo	56
3.4 Análise dos dados	59
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62
4.1 Intergeracionalidade	65
4.2 Marcadores sociais	73
4.3 Afetividade	81
4.4 Memória	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE 1 – TALE	99
APÊNDICE 2 – TCLE	100

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco analisar as implicações de um projeto esportivo de extensão universitária, pautado por uma perspectiva da diversidade, considerando as aprendizagens construídas pelos/as participantes e os sentidos atribuídos à prática corporal e esportiva em contextos comunitários. A motivação para esta investigação emergiu da experiência que vivi em campo, durante o período de 2023, em que minha participação enquanto bolsista no projeto possibilitou a construção do elemento de memória, essencial para a construção do vínculo e da escuta ativa com as crianças e demais sujeitos envolvidos (Camargo, 2017). Essa vivência prática foi fundamental para compreender o papel social, educativo e político do esporte quando mediado por princípios de inclusão, afeto e diálogo.

A relevância do tema se ancora na compreensão de que o esporte, enquanto fenômeno social e cultural, pode ultrapassar as fronteiras da técnica e do rendimento, e se configurar como um potente instrumento de formação humana e cidadã (Melo, 2008). Ao longo das últimas décadas, as práticas corporais e esportivas têm se constituído como importantes espaços de convivência e mediação social, especialmente em comunidades marcadas por desigualdades socioeconômicas, geracionais e raciais (Somavilla, 2009). Refletir sobre o ensino do esporte sob uma ótica da diversidade representa um movimento de resistência e de afirmação ética, que busca questionar modelos hegemônicos e promover novas formas de inclusão e reconhecimento (Marani et al., 2021).

A fundamentação teórica que sustenta esta investigação está ancorada nos pressupostos dos Estudos Culturais da Educação Física (ECEF). Essa perspectiva transcende a visão meramente biológica e mecanicista do corpo, compreendendo-o como lugar privilegiado de inscrição das relações de poder, das identidades sociais e das tensões políticas que atravessam o tecido social. Conforme Irber, França e Marani (2024), o corpo deve ser compreendido como um espaço radicalmente político, onde se materializam “as múltiplas operações do poder social”, e a partir do qual emergem novas

possibilidades de pensar gênero, raça e justiça social. Nessa mesma direção, Silveira e Marani (2025) destacam que a análise da diversidade, na Educação Física, desafia as concepções tradicionais de corpo e cultura, reafirmando a necessidade de abordagens que valorizem a diferença.

O corpo que se move, que joga, que interage e que ocupa espaços no projeto social esportivo é um corpo carregado de significados, atravessado por códigos de classe, raça, idade e gênero. Para Marani et al. (2021), a experiência formativa na Educação Física brasileira é constantemente atravessada por relações de poder e por disputas simbólicas que evidenciam como as práticas corporais são também práticas culturais e políticas. Assim, a diversidade não é tratada como um conceito harmonioso ou apenas celebrativo, mas como uma chave de leitura crítica que tensiona as estruturas sociais e educacionais, denunciando desigualdades naturalizadas no cotidiano (Silveira & Marani, 2025).

Partindo dessa concepção, o problema de pesquisa que orienta este estudo está centrado na seguinte questão: de que maneira um projeto esportivo de extensão universitária, desenvolvido sob a perspectiva da diversidade, contribui para as aprendizagens éticas, sociais e afetivas de seus/as participantes? Essa indagação emerge da necessidade de compreender o esporte não apenas como prática física, mas como campo de produção simbólica e de construção de subjetividades, em que convivem tensões e possibilidades pedagógicas. Apesar de existirem estudos que discutem o papel do esporte em contextos de vulnerabilidade social, ainda há lacunas sobre como esses espaços podem efetivamente promover aprendizagens significativas ancoradas nos marcadores sociais da diferença: idade, gênero, sexualidade, expressão de gênero, identidade étnico-racial e na afetividade.

A justificativa deste trabalho reside na urgência de repensar o ensino do esporte a partir de uma abordagem crítica, que considere as múltiplas dimensões da diferença como constitutivas da experiência humana. Investigar essa temática é relevante sob três dimensões principais: (a) teórica, pois contribui para ampliar o debate sobre os Estudos Culturais da Educação Física e a Pedagogia Social do Esporte, problematizando as relações entre corpo, poder e cultura; (b) prática, ao oferecer subsídios para que projetos esportivos universitários e comunitários possam repensar suas metodologias, tornando-as

mais inclusivas e sensíveis às diferenças; e (c) ética e política, ao reafirmar o compromisso social da Educação Física com a transformação da realidade e a promoção da justiça social.

Autores como Bersch et al. (2021) e Melo (2008) defendem que os projetos sociais esportivos devem ser compreendidos como espaços de emancipação e de fortalecimento comunitário, desde que pautados por práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade e combatam os mecanismos de exclusão. Para Nunes (2024), a intergeracionalidade constitui uma dimensão essencial da pedagogia social, na medida em que favorece trocas de saberes e experiências entre sujeitos de diferentes idades, ampliando as possibilidades de aprendizagem e convivência. Do mesmo modo, Allet (2023) demonstra que a participação de mulheres em projetos sociais esportivos revela trajetórias de resistência e de afirmação identitária, indicando que o esporte pode ser um espaço de reconfiguração das relações de gênero e poder.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as implicações de um projeto esportivo de extensão universitária, pautado por uma perspectiva da diversidade, para as aprendizagens dos/as participantes. Para alcançar esse propósito, o trabalho investiga como as experiências corporais, as interações afetivas e as dinâmicas intergeracionais se entrelaçam na constituição de saberes e práticas que ampliam o sentido do esporte como instrumento de emancipação.

A estrutura deste texto foi organizada de modo a possibilitar um percurso teórico e metodológico coerente com a proposta de pesquisa. O Capítulo 1, intitulado Perspectivas de ensino para a diversidade, apresenta a fundamentação teórica que sustenta o trabalho, discutindo o ensino do esporte a partir dos marcadores sociais da diferença, intergeracionalidade, gênero, classe social e relações étnico-raciais. O capítulo explora como esses marcadores se inter cruzam e configuram as práticas pedagógicas e os modos de existência dos sujeitos, ressaltando o papel do corpo como espaço de inscrição das experiências e das desigualdades.

O Capítulo 2, denominado O ensino do esporte na perspectiva da diversidade, aprofunda a discussão anterior e propõe uma reorientação epistemológica e metodológica no ensino do esporte, com base nos princípios dos Estudos Culturais da Educação Física e nas práticas observadas no campo. São analisadas as dimensões intergeracionais, de

gênero e étnico-raciais no contexto das práticas corporais, evidenciando como o esporte pode ser mobilizado como linguagem de reconhecimento, diálogo e justiça social.

O Capítulo 3 descreve a trajetória metodológica da pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa e descritivo-interpretativa que orientou o estudo, bem como os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados, incluindo observações de campo e entrevistas.

O Capítulo 4 apresenta e discute os resultados, organizados em quatro categorias temáticas: intergeracionalidade, marcadores sociais, afetividade e memória. Cada categoria é analisada à luz da fundamentação teórica e das narrativas construídas pelos participantes, revelando as implicações formativas e os significados atribuídos à experiência vivida no projeto.

Por fim, as considerações finais sintetizam as principais contribuições deste estudo retomando a relação entre esporte, diversidade e formação humana, e destacando a importância da extensão universitária como espaço de diálogo, convivência e construção coletiva de saberes.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE

Neste capítulo, apresentamos o ensino do esporte a partir de uma perspectiva da diversidade, ancorada em quatro marcadores sociais que estruturam o presente trabalho: intergeracionalidade, gênero, classe social e relações étnico-raciais. A escolha por esses marcadores se justifica pela centralidade que ocupam na construção das identidades sociais dos sujeitos e pelas formas como atravessam, organizam e delimitam o acesso ao esporte e à Educação Física nas mais diversas realidades.

Reconhecemos que a diversidade não é um conceito neutro, muito menos meramente celebrativo. Ao contrário, ela aparece principalmente enquanto crítica, que tensiona as estruturas sociais e educacionais e denuncia as desigualdades naturalizadas no cotidiano escolar, no trabalho, nas famílias e em todo e qualquer outro espaço social. O ensino que se deseja construir neste trabalho parte de uma epistemologia comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados, inspirada nas pedagogias críticas e nos Estudos Culturais da Educação Física (Freire, 1996; Marani et al., 2022; Sarmiento, 2021).

Ao tomar como referência os Estudos Culturais da Educação Física (ECEF), compreendemos o corpo como lugar de inscrição das experiências sociais. O corpo que pratica esporte carrega em si não apenas códigos de movimento e habilidades, mas também gênero, raça, idade, classe, território e memória; por isso, “[...] a diversidade precisa ser compreendida como campo de disputa e de produção de sentidos, e não apenas como um conjunto de diferenças harmônicas” (Marani et al., 2021, p. 28).

Compreendemos que as definições de envelhecimento ou juventude, categorias com forte peso biológico em sua formulação, são insuficientes para abarcar a complexidade das relações geracionais. As gerações, assim como os demais marcadores sociais, são construções atravessadas por discursos, práticas e relações de poder. Nesse aspecto, a contribuição dos Estudos Culturais da Educação Física (ECEF), conforme proposto por Marani et al. (2021), é fundamental para reconhecer o corpo como lugar de

inscrição dessas marcas sociais. O corpo que envelhece, que se move, que dança ou que participa de práticas esportivas carrega consigo não apenas uma idade, mas uma história, uma identidade e uma posição social. Essa percepção permite tensionar discursos normativos sobre o corpo e construir leituras que acolhem suas multiplicidades e experiências em diferentes fases da vida.

A intergeracionalidade, portanto, só pode ser compreendida em sua plenitude quando entrelaçada à interseccionalidade. Essa última, desenvolvida por Crenshaw (2002), permite visualizar como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, classismo, capacitismo e homofobia, não atuam de forma isolada, mas se combinam e se reforçam mutuamente.

Assim, as experiências intergeracionais não são iguais para todos. Uma mulher negra, lésbica, idosa e de periferia vivencia a intergeracionalidade de maneira distinta de um homem branco de classe média, jovem e heterossexual. As trocas entre gerações estão imersas em relações assimétricas de poder que afetam a escuta, o reconhecimento e a participação dos sujeitos nos processos sociais (Teófilo; Silva Júnior, 2022).

Assim, ao optar por trabalhar com os marcadores de intergeracionalidade, gênero, classe social e relações étnico-raciais, buscamos ampliar o entendimento sobre como as práticas corporais, neste caso especialmente os projetos esportivos, podem tanto reproduzir opressões quanto promover espaços de resistência, diálogo e transformação. Essa escolha está alinhada a um projeto ético-político de Educação Física que reconhece os sujeitos em sua complexidade e valoriza as múltiplas formas de existir, mover e aprender (Freire, 1996; Sarmiento, 2024; Falcão & Fernandes, 2023).

Cada marcador será abordado em uma subseção, com a intenção de construir uma base teórica sólida para pensar o ensino do esporte como prática inclusiva, crítica e transformadora. Parte-se da premissa de que não há neutralidade nas relações pedagógicas e que o esporte, como prática social, está atravessado pelas disputas de poder que conformam as relações sociais mais amplas (Crenshaw, 2002; Marani et al., 2021).

1.1 Intergeracionalidade

O conceito de intergeracionalidade tem ganhado visibilidade crescente em pesquisas acadêmicas, políticas públicas e práticas educativas, especialmente em contextos sociais marcados pelo envelhecimento da população e pela fragmentação das relações humanas (Camargo, 2017).

A intergeracionalidade é um conceito que descreve as relações e interações entre pessoas de diferentes gerações. Essas relações desempenham um papel crucial na transmissão de valores, conhecimentos e experiências, contribuindo para a construção de uma sociedade mais integrada e solidária (Nunes, 2024; Sarmento, 2024).

As formas de existência da intergeracionalidade são diversas e se manifestam em vários espaços sociais. No contexto familiar, por exemplo, ela se concretiza por meio das relações entre avós, pais e filhos, sendo o ambiente doméstico um dos primeiros espaços de socialização intergeracional (Camargo, 2017).

No entanto, nas sociedades modernas e urbanizadas, observa-se uma tendência ao distanciamento entre as gerações, frequentemente influenciado por mudanças no estilo de vida, no mercado de trabalho e nas dinâmicas de moradia. Essa realidade evidencia a importância do papel desempenhado pelas instituições sociais e culturais na criação de espaços de encontro e convivência entre as gerações, resgatando práticas coletivas e comunitárias que promovam o sentimento de pertencimento e comunidade (Melo, 2008).

Em cenários de desigualdades e exclusões em diversas dimensões, a busca por formas de aproximação, convivência e diálogo entre diferentes gerações emerge como um caminho necessário para a construção de uma sociedade mais atenta às demandas coletivas. Nesse sentido, a intergeracionalidade transcende a noção de um ideal abstrato, configurando-se como uma prática de ação concreta que demanda expressão em diversas esferas da vida, sejam elas social, cultural, esportiva ou educativa (Nunes, 2024; Sarmento, 2024).

Compreender a intergeracionalidade sinaliza para o reconhecimento de que as relações entre as gerações sempre integraram a estrutura social e cultural das comunidades humanas. Essas relações manifestam-se no cotidiano das famílias, nas escolas, nos espaços públicos, nas instituições e nos projetos sociais (Camargo, 2017).

De acordo com Nunes (2024), a intergeracionalidade pode ser entendida como uma relação pedagógica, política e social em que pressupõe a convivência entre sujeitos

de diferentes idades, em processos de transmissão, partilha e criação de conhecimento entre diferentes gerações, em coexistência pacífica e, por vezes, conflituosa.

Defender a intergeracionalidade como um campo fértil para os processos educativos entre as pessoas se orienta pela valorização das experiências vividas, da solidariedade e da coeducação, conforme propõe Paulo Freire (1996).

A proposta de intergeracionalidade representa, portanto, um caminho que não se limita à experiência e convivência simultânea de diferentes idades em um mesmo espaço, mas sim como uma forma de organização que busca estabelecer uma prática fundamentada no diálogo, no reconhecimento da diversidade e no compromisso com a inclusão (Nunes, 2024; Sarmiento, 2024). Trata-se, assim, de romper com a lógica da segregação etária e do preconceito geracional, buscando construir vínculos sociais alicerçados no respeito mútuo, na escuta sensível e na coautoria dos processos educativos (Camargo, 2017)

Como afirma Nunes (2024), no interior da convivência com as diferenças, a intergeracionalidade é também um campo de tensões e conflitos, pois envolve diferentes modos de ver, viver e se posicionar no mundo. É nesse espaço da diversidade que reside o potencial e qualidade educativa da convivência intergeracional.

Nunes (2024) destaca a importância de refletir sobre a intergeracionalidade nos processos educativos, considerando a diversidade de faixas etárias dos sujeitos envolvidos em diferentes tempos e espaços. A autora ressalta a necessidade de reconhecer as diferentes fases do ciclo de vida nas relações intergeracionais, compreendendo como as gerações se relacionam, transmitem conhecimentos e vivenciam a coexistência. Essas relações são permeadas por embates atrelados à transversalidade da singularidade daquele sujeito em sua experiência histórico-temporal, o que significa que nem sempre serão encontros harmoniosos, mas repletos de desafios e lições.

No âmbito do contexto educacional, Sarmiento (2024) salienta que as escolas são comunidades intergeracionais por natureza, tanto entre os professores quanto entre estes e os alunos, e que as escolas assumem um papel fundamental como espaços de promoção da convivência entre gerações.

A convivência entre diferentes gerações, por si só, não assegura a efetivação de práticas intergeracionais. Isso ocorre porque as relações entre as gerações são

influenciadas por distintas concepções de infância e educação, que nem sempre se alinham de forma estrita com as faixas etárias (Camargo, 2017; Sarmiento, 2024). Para promover a intergeracionalidade faz-se necessário um planejamento pedagógico intencional e uma abertura para o diálogo entre diferentes perspectivas geracionais.

Nesse contexto, a intergeracionalidade se configura como um campo epistemológico e político dinâmico, onde saberes, valores e identidades são confrontados e reconstruídos (Camargo, 2017; Nunes, 2024).

Tendo em vista a percepção da intergeracionalidade como um caminho viável e potente para o fortalecimento das relações sociais, a promoção da inclusão e a transformação de práticas educativas, culturais e esportivas (Ojeda et al., 2013; Somavilla, 2009), ela se caracteriza como uma urgência. Essa urgência demanda que a intergeracionalidade seja vista não apenas como um conceito teórico, mas como uma diretriz para ações concretas que promovam o diálogo, a cooperação e o respeito entre gerações (Nunes, 2024).

Nesse sentido, as políticas públicas, os projetos sociais e os espaços educativos precisam ser ressignificados com base nessa perspectiva, reconhecendo a riqueza que emerge desses encontros (Camargo, 2017). A promoção de ambientes que valorizem a troca de experiências e saberes entre diferentes faixas etárias é fundamental para a construção de sociedades mais coesas e solidárias (Sarmiento, 2024).

1.2 Gênero

A tessitura do campo dos projetos de esporte e lazer enquanto espaços de intervenção social, pedagógica e cultural exige, como premissa epistemológica inegociável, uma análise rigorosa e profundamente crítica do marcador social do gênero. Longe de ser compreendido como uma simples dicotomia biológica ou uma característica inata, o gênero constitui-se como uma intrincada, fluida e historicamente determinada construção social e cultural, que se estabelece como um dos eixos primordiais de diferenciação, hierarquização e, fundamentalmente, de imposição de limites e possibilidades às experiências corporais e às trajetórias de vida dos sujeitos (Wenetz et al., 2020).

Esta lente de análise, que obrigatoriamente articula o gênero à sexualidade, torna-se um imperativo para desvelar o esporte, tanto em sua forma institucionalizada de alto rendimento quanto em sua manifestação nos projetos de base comunitária e espaços escolares. Ela atua como um poderoso dispositivo na produção e na vigilância contínua das normas que definem o que é aceitável, possível e socialmente legítimo para corpos femininos, masculinos e, de forma veemente, para aqueles corpos e identidades que ousam subverter a rígida matriz binária e heteronormativa imposta pela sociedade (Marani et al., 2021; Wenetz et al., 2020).

Wenetz, Athayde e Lara (2020) defendem o compromisso ético-político no debate sobre gênero e sexualidade. Os autores indicam que ele ultrapassa a mera descrição da presença de gênero e sexualidade nas práticas corporais, ao envolver como estes marcadores atravessam e conformam as instituições sociais e educacionais, impondo um desafio constante e cotidiano aos profissionais da área.

O esporte, desde sua gênese moderna, foi moldado e estruturado sob os pilares da masculinidade hegemônica. Essa matriz cultural definiu que valores como força bruta, agressividade, competitividade e resistência seriam os critérios supremos de excelência atlética, elevando-os à posição de norma e, conseqüentemente, marcando-os como características "próprias" e "naturais" do masculino (Teofilo & Silva Junior, 2022).

Essa estrutura binária, no entanto, se materializa nas práticas pedagógicas pela segregação das modalidades, exemplos, o futebol e as lutas para os meninos, a dança e o voleibol para as meninas. Essa divisão atua num poderoso mecanismo de reprodução da ordem social de gênero, que limita o leque de experiências corporais e ensina, desde cedo, os papéis de gênero esperados e permitidos a cada um (Wenet et al., 2020).

A segregação, todavia, é apenas um dos mecanismos de opressão, uma vez que a exclusão e a marginalização se manifestam de forma ainda mais insidiosa através do escrutínio moral e estético imposto ao corpo da mulher no esporte (Marani et al., 2021).

O sucesso, a habilidade ou a performance de uma atleta ou participante de um projeto social é frequentemente ofuscado e relativizado por uma atenção desproporcional à sua aparência, à sua feminilidade e à sua adequação aos padrões estéticos socialmente aceitos (Marani et al., 2021). Essa vigilância contínua opera como uma tática de poder que visa manter o corpo feminino em um estado de controle, desviando o foco da

excelência atlética para a sexualidade e a beleza, e reforçando a ideia de que o esporte, em sua essência de confronto e competição, pertence intrinsecamente ao universo masculino (Marani et al., 2021; Wenzel et al., 2020),

A crítica ao binarismo de gênero, inerente à perspectiva dos ECF, é inseparável do desafio à heteronormatividade compulsória que historicamente sustenta a cultura esportiva (Wenzel et al., 2020). A presunção da heterossexualidade como única forma legítima de orientação, combinada com a matriz binária de gênero, tem resultado na sistemática invisibilização e violência dirigida a corpos e identidades que escapam a essa norma, notadamente a pessoas lésbicas, gays, bissexuais e, de forma ainda mais violenta, a pessoas trans e não-binárias (Wenzel et al., 2020).

O debate sobre a participação de atletas transexuais nas categorias esportivas, por exemplo, tem sido cada vez mais fomentado pela mídia. Trata-se de um tema que não envolve somente uma disputa sobre vantagens biológicas, mas, essencialmente, uma disputa ideológica e política (Marani et al., 2021). A mobilização discursiva da biologia é uma tática de poder que visa preservar a pureza e a hegemonia da divisão sexual no esporte, funcionando como um claro mecanismo de transfobia estrutural (Marani et al., 2021). Para dismantelar essa estrutura e promover espaços verdadeiramente inclusivos, Dornelles (2020) salienta que a intervenção pedagógica deve adotar uma postura ativamente desestruturante, incorporando as ferramentas que possibilitem a preposição de uma ruptura com a lógica identitária, trazendo para o centro do debate as temáticas que o atravessam:

[...] ao investirmos em gênero como heteronorma, propusemo-nos: a) problematizar as ligações entre sexo-gênero e sexualidade produzidas nos contextos que pesquisamos; b) desnaturalizar os produtos binários masculino e feminino como bases deste modelo de inteligibilidade e como produto destas relações de poder; c) tensionar as relações dicotômicas produzidas entre heterossexualidade versus homossexualidade também como produto deste modelo heteronormativo; d) evidenciar a relação norma-abjeção. (Dornelles, 2020, p. 8)

A assertiva de Dornelles (2020) é programática e definidora de uma ação que busca reorientar o foco do debate, estabelecendo que a abordagem de gênero e sexualidade não pode ser tratada como um "acréscimo" ou um "tema transversal" dentro dos projetos. É, ao invés disso, uma estratégia política e metodológica que deve utilizar

as práticas corporais, o esporte e o lazer para subverter a norma e a (re)invenção dos sujeitos, desestabilizando as identidades rígidas e compulsórias impostas pela modernidade. O educador, nesse sentido, é convidado a ser um mediador de conflitos e um incentivador da ruptura da matriz heteronormativa.

O marcador de gênero não se apresenta de forma isolada na experiência concreta dos sujeitos (Crenshaw, 2002). A lente da interseccionalidade, cunhada por Crenshaw (2002), revela os diferentes eixos de opressão, como o racismo, o sexismo e o elitismo, reconhecendo que não se somam, mas se combinam e se reforçam mutuamente, na experiência em sua complexidade multifacetada (Teofilo; Silva Junior, 2022). Nesse sentido entendemos que o gênero de uma mulher negra e pobre, moradora de um contexto periférico, é vivido de maneira radicalmente distinta de uma mulher branca de classe média. A opressão que ela enfrenta é uma resultante potencializada desse cruzamento de marcadores, uma experiência de marginalização que é simultaneamente racializada, classificada e generificada.

Essa dinâmica se torna dolorosamente visível no contexto esportivo, no qual a violência é frequentemente articulada e dirigida de forma composta aos sujeitos que ocupam posições marginalizadas nesse sistema de desigualdades (Teofilo Silva Junior, 2022). A ofensa dirigida a um atleta pode ser simultaneamente racista e homofóbica, ou, ainda mais complexo, pode carregar o peso do elitismo junto ao preconceito de gênero, como demonstrado por Soares e Mourão (2020):

Sim, era isso que eu ia falar... se você já é gay e é também negro, é mais um motivo pras pessoas terem tipo um duplo preconceito to... mesmo que velado. Digo do negro. Do gay o preconceito será aberto, mas do negro é mais velado. Só que quando junta os dois passa a não ser mais tão velado e fica mais clara ainda a má vontade, os olhares... tipo, é preto, é bicha e que depende de ajuda de custo no clube... Esse vai ter que jogar mesmo e mostrar resultado pra justificar tanto investimento (Soares; Mourão, 2020).

O trecho é de uma eloquência brutal, pois desvenda a violência como um ataque composto que atinge o sujeito em múltiplos eixos (raça, sexualidade e status socioeconômico), evidenciando a problemática em analisar as opressões de forma isolada. Ao mesmo tempo, a citação aponta para o elemento mais crucial na perspectiva crítica: a capacidade de agência e resistência dos sujeitos marginalizados. O ato de sofrer

a violência é ressignificado, e a experiência da opressão é apropriada como forma de luta, permitindo que as atletas criem espaços de "liberdade" onde os olhares coercitivos são desafiados.

A intervenção pedagógica nos projetos sociais, portanto, não pode se contentar com ações que apenas busquem a igualdade de gênero formal. Ela deve ser intrinsecamente interseccional em seu planejamento, reconhecendo que a luta por justiça social exige estratégias que considerem a raça e a classe para serem efetivas, transformando a prática esportiva em um palco ativo de luta por reconhecimento e justiça social. O fracasso em reconhecer essa articulação resulta em políticas que beneficiam apenas a mulher branca de classe média, deixando as experiências das mulheres negras, indígenas ou pobres à margem da intervenção.

A atuação dos projetos sociais esportivos no Brasil é frequentemente pautada pela identificação e intervenção sobre os sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade social (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O marcador de gênero, sobretudo quando em intersecção com a classe social e a raça, é um dos principais fatores que levam à rotulação de meninas e mulheres como público-alvo prioritário, vistas como sujeitos em risco, com acesso limitado a direitos e oportunidades (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). Contudo, essa categorização deve ser lida com extrema cautela, pois o discurso da vulnerabilidade, embora bem-intencionado, pode configurar-se como uma invenção biopolítica, um mecanismo de governo e regulação que categoriza populações sob o signo da carência para justificar a intervenção e, em última instância, o controle (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

Gonçalves, Hecktheuer e Silva (2013) oferecem uma crítica a essa categorização, argumentando que a vulnerabilidade é menos um estado objetivo e mais uma virtualidade construída pelo discurso das políticas sociais:

Como resultados, destacamos o deslocamento do reconhecimento representativo dos vulneráveis dos PSE para uma lógica de produção de sentidos, o que nos possibilita suspeitar da existência do vulnerável como uma virtualidade que só tem seu sentido nas imprecisões que indicam a potencialidade do indivíduo ser o que ainda não é. (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013, p. 1)

A suspeita epistemológica levantada por esta citação obriga o pesquisador e o educador a questionarem a lógica do "resgate" e da "proteção" das meninas, que pode, paradoxalmente, reforçar uma perspectiva de “passividade” e “dependência”. O foco na virtualidade da “vulnerabilidade”, o risco de vir a ser “vulnerável”, desvia a atenção da potencialidade e da agência imanente desses sujeitos (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). A intervenção de gênero nos projetos sociais esportivos deve, portanto, se desvencilhar da missão de "tutelar" para se concentrar no fortalecimento da agência, revertendo a lógica da carência para a lógica da potência e da transformação social. A pedagogia de gênero responsável é aquela que utiliza o esporte não para preencher uma lacuna de carência, mas para potencializar uma força transformadora já existente nos sujeitos (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

A busca por mecanismos práticos que efetivamente desconstruam o binário de gênero no esporte nos leva a analisar metodologias alternativas, como o Futebol Callejero, implementado em projetos sociais. O Callejero, com sua base em princípios como a autogestão, o foco na mediação de conflitos (o "gol vale menos que o diálogo") e a intencionalidade na inclusão de grupos marginalizados, surge como uma estratégia de ruptura com a cultura hegemonicamente masculina e competitiva do futebol tradicional (Allet, 2023).

Apesar de sua proposta intrinsecamente inclusiva, a inserção feminina mesmo no Callejero não é isenta de turbulências, o que atesta a profundidade da opressão de gênero na cultura esportiva (Allet, 2023). A trajetória das mulheres nesses projetos, especialmente quando ocupam posições de referência técnica e liderança, é marcada por tensões e questionamentos à sua competência. Contudo, é exatamente nesses momentos de crise que reside a força pedagógica da metodologia. O conflito de gênero, a resistência masculina e o desafio à autoridade feminina são encarados como material didático, como o próprio objeto de intervenção, e não como um desvio ou um fracasso do projeto (Allet, 2023). É nesse ponto que a crise se torna oportunidade:

Pensar os momentos de crise não como algo ruim, mas ao contrário, enquanto oportunidades de desconstruções e construções de novas visões de mundo, de desestabilizar coisas tidas como já dadas nas vidas das participantes, entendemos que foi um dos grandes aprendizados nesse trabalho. (Allet, 2023, p. 51)

Allet (2023) oferece uma diretriz incontornável, já que o educador deve ver o conflito de gênero como o catalisador da mudança. A mediação desses embates, inerente à metodologia de exemplos como a proposição do Callejero, é o que permite a desestabilização das "coisas tidas como já dadas" às normas de gênero internalizadas. Ao negociar as regras e ao exercer a liderança em um espaço que se auto-redefine, as mulheres não apenas praticam um esporte, mas ativamente promovem a desconstrução prática das normas de gênero e redefinem as noções de competência e poder (Allet, 2023). O esporte, nesse contexto, opera como uma pedagogia da agência e da ruptura, na qual o corpo feminino se manifesta em toda a sua potência, utilizando o jogo como ferramenta para forjar novas visões de mundo (Allet, 2023).

O estudo aprofundado do gênero nos projetos de esporte e lazer impõe uma responsabilidade inadiável ao pesquisador e ao profissional, a de reconhecer o esporte como um campo de lutas ideológicas. O corpo, atravessado pelo gênero em sua intersecção com raça e classe, é o texto no qual se inscrevem as opressões, mas também a ferramenta de resistência, agência e emancipação (Teofilo; Silva Junior, 2022). A intervenção pedagógica deve ser interseccional, antirracista, antitransfóbica e desestruturante, utilizando o esporte não como uma finalidade, mas como um meio poderoso para a formação crítica dos sujeitos.

Portanto, o compromisso ético-político do profissional de Educação Física no desenvolvimento do esporte deve ser o de atuar como um intelectual transformador, utilizando a prática corporal para forjar caminhos rumo à justiça social e à plenitude democrática, voltada à diversidade de corpos, gêneros e sexualidades seja plenamente reconhecida e celebrada.

1.3 Classe social

A análise aprofundada dos projetos de esporte e lazer na contemporaneidade brasileira, em sua dimensão de intervenção social e pedagógica, impõe o reconhecimento do marcador da classe social como o eixo estruturante. Trata-se da matriz de onde se origina e se reproduz toda a arquitetura de desigualdade e exclusão (Melo, 2008).

A classe social, longe de ser apreendida como uma mera variável econômica mensurável pela oscilação da renda familiar ou pela posse de bens, é compreendida como uma complexa e determinante relação social de produção e reprodução que estabelece os modos de apropriação dos bens materiais, a distribuição do capital simbólico e cultural (Melo, 2008).

Para o campo do lazer, a própria disponibilidade de tempo e o acesso a espaços e práticas corporais socialmente prestigiados (Dumazedier, 1974). A posição de subalternidade na estrutura de classes é o fator que, em última análise, dita a negação sistemática ou a fruição plena do que a Constituição Federal Brasileira, em sua promessa de direito social, estabelece como lazer (Melo, 2008).

Os projetos sociais esportivos, ao se dirigirem explicitamente e com foco quase exclusivo às populações de baixa renda, moradoras de territórios periféricos e historicamente marginalizadas pela ausência de políticas públicas estruturantes, estabelecem-se como intervenções de caráter compensatório ou paliativo (Melo, 2008). A intervenção pelo esporte e lazer emerge, nesse sentido, como uma resposta do Estado ou da sociedade civil à falência estrutural em garantir direitos básicos de forma universal, transformando-se em uma estratégia de gestão social da pobreza e da juventude periférica (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

A história dessas iniciativas no Brasil demonstra que elas nunca foram neutras, carregando desde o seu nascimento uma forte marca de intervenção política no cotidiano das classes populares (Melo, 2008). Segundo Melo (2008), ao traçar a trajetória dessas ações desde o início do século XX, sublinha como o lazer foi incorporado como ferramenta de intervenção:

No Brasil, desde o final da década de 1920 e início da década de 1930 já podemos identificar a existência de projetos e programas que têm o esporte e as diversas linguagens artísticas (compreendidas enquanto atividades de lazer) como motivos/estratégias principais de intervenção, destacando-se as experiências pioneiras das cidades de Porto Alegre... A partir da década de 1970, podemos identificar um grande crescimento dessas iniciativas, na esteira das campanhas "Mexa-se" e "Esporte para Todos", programas que, a despeito das muitas polêmicas que desencadearam, em função dos supostos usos políticos do esporte no contexto do regime de exceção ditatorial que se abateu sobre nosso país entre os anos de 1964 e 1985, certamente constituem-se em marcas de uma nova estruturação de projetos dessa natureza. (Melo, 2008, p. 1)

Esta contextualização revela que o crescimento dos projetos sociais esportivos na contemporaneidade não é um fenômeno isolado, mas sim a continuidade de um processo histórico, pois o esporte foi sendo politicamente instrumentalizado, ora para a manutenção da ordem ora para mitigação de riscos sociais (Melo, 2008). O esporte é vendido como o caminho para o "desvio de rota" e o "protagonismo social", desresponsabilizando o Estado pela desigualdade de classe e validando um discurso meritocrata da conquista pela ascensão (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

Essa lógica de intervenção atinge seu ponto mais crítico na forma como a população de baixa renda é categorizada, notadamente pelo discurso da vulnerabilidade. O sujeito pertencente à classe subalterna é rapidamente enquadrado como "vulnerável", o jovem "em risco", o idoso "carente", um conceito que, embora pretenda mapear a carência social, opera como uma invenção biopolítica (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). Ele se transforma em um operador político-administrativo que permite a regulação e o governo da vida das populações pobres. A crítica acadêmica, neste ponto, obriga-nos a questionar se o foco está na emancipação ou na produção discursiva de um tipo de sujeito, cuja fragilidade justifica a tutela. Gonçalves, Hecktheuer e Silva (2013) oferecem uma desnaturalização eloquente desse rótulo ao questionar a virtualidade da vulnerabilidade e consequentemente lançar o olhar sob o que de fato deveria ser observado quando falamos de vulnerabilidade.

A classe social é o fator que autoriza essa lógica de governo, transformando a vida e o corpo da população pobre em um alvo de intervenção que, sob a bandeira da inclusão, pode, paradoxalmente, reforçar a dependência e a subalternidade. A superação dessa lógica exige que o projeto social se desvincule da missão de "tutelar" para se concentrar no fortalecimento da agência, revertendo o foco da carência para a potência transformadora. (Gonçalves, Hecktheuer e Silva, 2014)

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), como uma das mais significativas políticas públicas federais voltadas para a democratização do lazer, é um estudo de caso paradigmático da intersecção entre classe e intervenção social (Secco, 2019). Sua formulação visava corrigir a escassez de equipamentos e oportunidades que atingia as classes populares, mas sua implementação revelou a distância entre a formulação idealizada (o direito) e a execução material (a prática). Secco (2019), ao analisar o PELC

em São Bernardo do Campo, buscou confrontar a intenção da política com sua materialidade no cotidiano das periferias.

Nesse contexto, a referência a Marcellino (1983) ajuda a explicitar que os obstáculos de acesso ao lazer são estruturalmente produzidos pelas desigualdades sociais. Ao mencionar as barreiras enfrentadas por mulheres, crianças e idosos, Marcellino evidencia que o lazer não é impedido apenas por falta de equipamentos, mas por condições de vida que restringem tempo, autonomia e mobilidade. Trata-se, portanto, de um argumento que reforça como o lazer, mesmo quando oferecido como política pública, continua sendo atravessado por marcadores sociais que definem quem pode, de fato, usufruí-lo. Como apresenta Secco (2019, p. 38):

Outro aspecto apontado por Marcellino (1983) diz respeito à interferência de inúmeras barreiras sociais, como por exemplo, a dificuldade que as mulheres encontram para acesso ao lazer em virtude de sua jornada dupla de trabalho; as limitações ao lazer vivenciadas pelas crianças na escola e no espaço urbano; o campo restrito de oferta aos idosos, os quais, em função da falta de oportunidade, na juventude, para o aprendizado sobre a utilização do tempo livre; e em virtude da dedicação de toda a sua vida ao trabalho, quase sempre não dispõem de conhecimento e autonomia para utilizar o tempo livre da aposentadoria em benefício próprio, entre outros obstáculos. (Secco, 2019, p. 38)

Ao contextualizar Marcellino, torna-se possível compreender que sua crítica não se dirige apenas ao lazer em si, mas a uma estrutura social que impede que ele se realize como direito pleno. A busca por identificar o que a política representa na vida cotidiana dos sujeitos de classe subalterna é o que permite a crítica. Ela expõe as fissuras na execução, indicando que o lazer não se consolida como direito pleno, mas como uma oferta frágil, esbarrando na descontinuidade administrativa e na dificuldade de transcender o assistencialismo (Secco, 2019).

A desigualdade de classe impõe que o projeto social não possa ser apenas um espaço de prática corporal, mas que precise englobar a luta pela garantia de direitos básicos, atuando como um centro de intersetorialidade radical com outras esferas, como saúde, educação e segurança alimentar (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

A prática docente e a gestão dos projetos, nesse contexto de desigualdade de classe, exigem uma postura pedagógica que seja inerentemente complexa e multifacetada (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). A classe social é o que define o próprio espaço da

prática, que é frequentemente o único equipamento público digno na comunidade (uma quadra em uma praça marginalizada, por exemplo). Segundo Ojeda, Quadros e Castilhos (2013), a atuação em comunidades tradicionais, por exemplo, precisa transformar a prática em uma luta pela ressignificação do espaço público,

O Programa Esporte e Lazer da Cidade Povos e Comunidades e Tradicionais Quilombolas e Rurais tem como objetivos desenvolver ações que possibilitem a participação das comunidades quilombolas e rurais, de diversas idades, ao acesso a conhecimentos e práticas de esporte e lazer. Além de ser constituído como um laboratório de práticas pedagógicas, que abrange reuniões pedagógicas e grupo de estudos, os quais proporcionam leituras e discussões sobre temas emergentes das aulas, relato de experiências, reflexões sobre sua prática docente e processo formativo. Sendo assim, a prática docente no Programa revela-se um espaço para prática pedagógica supervisionada e reflexão sobre a formação inicial onde se desenvolvem diferentes conteúdos da educação física, a intersectorialidade, a ressignificação de espaços e a intergeracionalidade. (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013, p. 1)

O trabalho do educador ao lidar com a classe em suas especificidades territoriais (comunidades rurais e quilombolas), deve ser um laboratório de práticas pedagógicas que não se limitem ao ensino do gesto motor (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). A ressignificação de espaços e a intersectorialidade tornam-se conteúdos em si, pois a luta pelo uso democrático do espaço público e a conexão do lazer com a saúde e a educação são lutas intrínsecas à condição de classe (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). A pedagogia de classe, nesse sentido, é aquela que utiliza a prática corporal para mobilizar o protagonismo social da comunidade na gestão do seu próprio tempo e território (Melo, 2008).

A desigualdade de classe impõe, ainda, uma dinâmica particular à organização do tempo livre que se manifesta na esfera da intergeracionalidade nos projetos sociais. Diferentemente das classes de maior poder aquisitivo, que podem segmentar o lazer por faixas etárias em clubes privados e academias especializadas, a classe popular, pela escassez de espaços e recursos, tende a aglutinar diferentes gerações (crianças, jovens, adultos e idosos) nos mesmos locais e horários de prática. Essa convivência entre gerações é um reflexo direto da exclusão de classe, mas o projeto tem a responsabilidade ética de transformá-la em um princípio pedagógico. Somavilla (2009) problematiza a dificuldade de transformar essa realidade social em uma intencionalidade:

O envelhecimento da população mundial é um fato incontestável. Se durante muito tempo, o tempo destinado ao trabalho foi o maior referencial na vida das pessoas, verificamos que no século XX, um novo tempo passou a ser bastante significativo. O emprego do tempo disponível de trabalho em atividades de lazer passou a fazer parte do cotidiano do homem moderno, independente da classe social, sexo e idade. Nos interessou em especial apresentar o que nos levou a questionar a inclusão de intervenções intergeracionais no campo das políticas públicas de esporte e lazer no caso específico do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) da cidade de Santa Maria. Um projeto que se propõe a atuar numa perspectiva intergeracional, emancipadora, crítica e criativa na construção das relações e práticas sociais e humanas, no entanto não é possível visualizar efetivamente a intergeracionalidade. (Somavilla, 2009, p. 1.)

O questionamento de Somavilla (2009) revela que, quando a intergeracionalidade emerge como um fato social imposto pela carência de classe, e não como um princípio pedagógico conscientemente planejado, a política pública corre o risco de falhar em potencializar essa convivência. Nesse sentido, o argumento dialoga com Sarmento (2024) ao indicar que a presença do idoso ao lado da criança na quadra constitui uma oportunidade de partilha de saberes e de resistência cultural que precisa ser mediada intencionalmente pelo profissional, para que se converta, de fato, em um processo educativo.

Camargo (2017), ao investigar as práticas corporais e envelhecimento em projetos sociais, aponta que o longo tempo de participação e a convivência no espaço produzem um cotidiano ressignificado pela interação social e pela sensação de pertencimento, elementos vitais para a classe que tem seus laços comunitários constantemente ameaçados pela violência e pela precarização da vida.

Como pudemos ver, a classe social é a matriz que estrutura a distribuição do lazer no Brasil e condiciona a própria existência dos projetos sociais esportivos. Estes, embora sejam intervenções necessárias, operam em um campo minado entre a promoção do direito e a reprodução de uma lógica de governo e de controle da vida da população pobre, mascarada pelo discurso da vulnerabilidade (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

As ações nesse cenário, necessitam que se desnaturalize a carência, se promova a ressignificação dos espaços públicos e mobilize os sujeitos a exercerem seu protagonismo social na luta pela plena efetivação do lazer como um direito humano fundamental, livre

do estigma da vulnerabilidade. A luta pela democratização do esporte e lazer é, inseparavelmente, uma luta pela transformação da estrutura social de classes.

1.4 Relações étnico-raciais

A análise dos projetos de esporte e lazer na contemporaneidade brasileira, para ser honesta em seu propósito social, precisa obrigatoriamente incluir as relações étnico-raciais como a lente de desvelamento da sua principal contradição (Melo, 2008).

O marcador da raça, no Brasil, não é uma variável acessória, mas sim a estrutura fundacional que define os limites da cidadania, da distribuição de bens e da fruição do tempo livre, revelando que a desigualdade que estes projetos buscam mitigar é, antes de tudo, racialmente codificada (Teofilo; Silva Júnior, 2022).

O corpo negro e o corpo indígena, alvos históricos de um sistema que lhes negou a humanidade plena, chegam aos espaços dos projetos sociais carregados de uma história de expropriação que se manifesta na ausência de infraestrutura em seus territórios e na própria invisibilidade de seus saberes (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

O primeiro imperativo teórico-político reside na necessidade de dismantelar o mito da democracia racial, essa ideologia perversa que, ao celebrar uma suposta harmonia entre as raças, atua como um poderoso dispositivo de invisibilização do racismo estrutural que define o cotidiano da população não-branca em todos os espaços sociais possíveis (Teofilo; Silva Júnior, 2022).

No universo do esporte e do lazer, essa ideologia se traduz na exaltação acrítica dos poucos ícones negros que alcançam o topo, apresentados como provas de uma ascensão social irrestrita que desobriga o Estado de promover políticas de reparação (Melo 2008).

O corpo negro, nesse contexto, é submetido a uma lógica de exploração biopolítica no sistema esportivo hegemônico, onde ele é hiper-valorizado em sua potência física e atlética, mas simultaneamente desvalorizado em sua potência intelectual e gerencial (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). A figura do atleta negro é desejada para a performance, para a execução motora que gera lucro e espetáculo, mas é sistematicamente excluída dos espaços de gestão, planejamento e deliberação dos próprios projetos sociais (Secco, 2019).

Essa exclusão se aprofunda na forma como a população de baixa renda é categorizada, notadamente pelo discurso da vulnerabilidade, um rótulo que, embora pareça neutro, é profundamente racializado no contexto periférico brasileiro (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). A vulnerabilidade se transforma em um operador político que autoriza a intervenção e a tutela, desviando o foco da agência e da potência inerente aos sujeitos negros, que se veem constantemente monitorados sob o risco de "vir a ser" desviantes (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

A superação dessa lógica exige uma pedagogia descolonizadora que utilize o projeto social como um espaço de resgate da epistemologia do corpo negro, que valorize e centralize os saberes e as práticas corporais de matriz africana e indígena, reconhecendo-os como o verdadeiro patrimônio cultural e epistemológico do projeto (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). Tal perspectiva é corroborada pela necessidade de o profissional refletir sobre a própria formação inicial, desvinculando-a da matriz eurocêntrica que historicamente definiu os conteúdos da Educação Física (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

Para compreender a profundidade da opressão racial faremos novamente uso da lente da interseccionalidade, que revela como a raça não atua isoladamente, mas se combina e se potencializa com o gênero e a classe social, gerando formas compostas de desvantagem. O ataque sofrido pelo sujeito negro e periférico é sempre um ataque composto, direcionado à totalidade dos seus marcadores marginalizados, fazendo do seu corpo a arena onde todas as violências estruturais se manifestam (Teófilo; Silva Júnior, 2022).

A brutalidade dessa violência composta é capturada de forma eloquente pela pesquisa que revela o ataque triplo e indivisível no contexto esportivo: "É preto, é bicha e que depende de ajuda de custo do clube" (Teófilo; Silva Júnior, 2022, p. 71-72). Essa injúria, ao atingir a raça, o gênero/sexualidade e a dependência de classe, demonstra a brutalidade analítica do racismo, que busca negar a humanidade plena do sujeito por meio da sua totalidade de marcadores (Teófilo; Silva Júnior, 2022).

Contudo, a mesma análise interseccional revela a capacidade de agência dos sujeitos, que se apropriam e ressignificam a opressão como uma forma de resistência, evidenciando que os projetos sociais podem ser espaços onde se aprende a articular a

identidade e a construir ativamente "zonas de liberdade" contra os olhares coercitivos (Teófilo; Silva Júnior, 2022). A prática pedagógica, nesse sentido, deve mediar o conflito para transformar a injúria em material de reflexão e mobilização política, utilizando o esporte como um palco de luta pela justiça social e cognitiva (Melo, 2008).

A questão racial se torna intrinsecamente ligada à luta pela terra e pelo território quando o foco se volta para as comunidades tradicionais, exigindo que a política pública de lazer adote uma abordagem territorializada. O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), por exemplo, ao se propor a atuar em Comunidades Quilombolas e Rurais, estabeleceu a necessidade de uma intervenção que se configura como um verdadeiro laboratório de práticas pedagógicas, adaptando-se à etno-cultura local (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

Nesses contextos étnicos específicos, a prática docente não pode ser a mera transposição de modelos hegemônicos urbanos e brancos, mas precisa articular a intersectorialidade e a ressignificação de espaços, alinhando o lazer com a luta pela manutenção do território e o reconhecimento da identidade étnica (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

O esporte e o lazer, para as comunidades Quilombolas, transformam-se em ferramentas de etno-desenvolvimento e de soberania territorial, onde o corpo que joga ou dança está reafirmando sua existência e seu direito à terra (Nunes 2024).

A análise do tempo de permanência em projetos sociais, embora centrada no envelhecimento, também revela a importância dos laços comunitários e da sensação de pertencimento para a população negra e periférica, cujos laços sociais são constantemente ameaçados pela precarização e pela violência racial. A longevidade da participação garante um cotidiano ressignificado pela interação e pelos vínculos de amizade que se estabelecem, elementos vitais para a resistência psicológica e social da classe racializada (Camargo, 2017).

A falha na implementação de políticas públicas, como o PELC, em visualizar efetivamente a intergeracionalidade, mesmo quando ela se manifesta como um fato social imposto pela desigualdade de classe, demonstra a incapacidade do Estado de dialogar com as especificidades da organização social e do tempo livre da população negra e

pobre. Essa incapacidade de visualizar as dinâmicas sociais internas dessas comunidades reproduz a negação epistemológica do racismo institucional (Somavilla, 2009).

O racismo institucional por sua vez se manifesta de forma clara na sub-representação de profissionais negros em cargos de liderança, gestão e planejamento nos projetos sociais, reforçando a hierarquia que associa a inteligência e a capacidade de *pensar* a branquitude, e o trabalho de *execução* à negritude (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). A luta pela democratização dos quadros de profissionais nos PSE é, portanto, uma luta antirracista fundamental, que busca garantir que a potência intelectual negra seja reconhecida e valorizada em todos os níveis da intervenção (Secco, 2019).

No cotidiano dos projetos, a microagressão é o principal vetor do racismo, manifestada em comentários sutis e naturalizados que comunicam hostilidade à identidade racial do participante (Teofilo; Silva Júnior, 2022). Seja no estereótipo do "instinto selvagem" no futebol, seja na piada sobre o cabelo ou na cobrança de um padrão estético de "asepsia", essas microagressões têm um efeito cumulativo e corrosivo sobre a autoestima e a autopercepção da criança ou do jovem negro (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

A prática pedagógica, nesse cenário, deve adotar uma escuta radicalmente politizada para as microagressões, transformando cada evento em uma oportunidade de reflexão e conscientização crítica, um processo que exige do educador não apenas a competência motora, mas a habilidade de ser um mediador de conflitos raciais e um agente de desconstrução da linguagem (Nunes, 2024). Essa mediação deve buscar articular a experiência vivida com a história coletiva da opressão, fortalecendo a resiliência e a agência do sujeito (Camargo, 2017).

A luta pela cidadania física se torna o cerne da intervenção antirracista, abrangendo o direito de o corpo negro praticar qualquer esporte, sem ser confinado àqueles em que historicamente se destaca e é, portanto, explorado (Secco, 2019). É o direito de o jovem negro da periferia acessar modalidades simbolicamente reservadas à elite branca, como o tênis ou a vela, e o direito de ter sua estética respeitada, recusando-se a aceitar qualquer padrão de "disciplina" corporal que seja uma imposição higienista e eurocêntrica (Somavilla, 2009).

O esporte e o lazer, quando abordados por uma perspectiva crítica, oferecem um caminho para a ressignificação do tempo e do espaço por parte da população negra, transformando a quadra ou o campo de várzea em um território de resistência e auto-organização (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). A luta pela manutenção e qualidade desses espaços é, de fato, uma luta pela soberania territorial e pela dignidade da vida (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

A intergeracionalidade, que se manifesta como um fato social imposto pela escassez de espaços para o lazer segmentado nas comunidades negras e periféricas, deve ser ativamente mediada pelo projeto como um princípio pedagógico de transmissão de saberes, de histórias de resistência e de fortalecimento dos laços comunitários (Camargo, 2017). Essa mediação transforma uma contingência de classe e raça em uma oportunidade emancipadora de diálogo e de solidariedade intergeracional (Somavilla, 2009).

Mais uma vez, o compromisso ético-político do profissional de Educação Física e Lazer que atua em projetos sociais é o de atuar efetivamente para a perspectiva antirracista (Melo, 2008). A missão é desnaturalizar a desigualdade, promovendo a ressignificação dos espaços públicos e capacitando os sujeitos a exercerem a sua cidadania plena, livre do estigma da vulnerabilidade e da negação racial (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

A intervenção não se limita a promover a saúde ou o rendimento, mas deve ser um ato de reparação histórica que busca a justiça cognitiva e racial, garantindo que o corpo negro, ao se manifestar no espaço do projeto, seja o sujeito ativo, pensante e protagonista da sua própria história (Teofilo; Silva Júnior, 2022).

A superação do racismo no esporte não é um adendo, mas a condição fundamental para a construção de uma sociedade brasileira que seja, finalmente, democrática, plural e radicalmente justa (Nunes, 2024).

O presente capítulo estabeleceu as premissas essenciais para a análise do ensino do esporte no contexto dos projetos sociais, demonstrando que a Pedagogia Social do Esporte (Melo, 2008) exige a confrontação ativa dos Marcadores Sociais da Diferença.

A partir da lente da interseccionalidade (Crenshaw, 2002), este capítulo desvelou a experiência corporal dos sujeitos na periferia como um cruzamento complexo de

opressões, onde o gênero, a raça e a classe social se combinam para negar ou limitar o acesso pleno ao direito ao esporte. Foi demonstrado que a crítica deve se concentrar em desnaturalizar o discurso biopolítico da vulnerabilidade (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013), que tende a legitimar a tutela sobre as populações pobres, em favor de uma pedagogia da agência e da potência.

A análise destacou que o racismo (Teófilo; Silva Júnior, 2022) e o sexismo (Marani et al., 2021) se manifestam em microagressões e na segregação, enquanto a classe social estrutura a desigualdade e impõe a convivência intergeracional como um fato social (Somavilla, 2009). Diante disso, o capítulo concluiu que o esporte é um campo de lutas ideológicas, e a intervenção pedagógica deve ser ativamente antirracista, anti-sexista e desestruturante.

É nesse ponto de inflexão que se projeta o próximo ponto de nosso debate. Se o Capítulo 1 forneceu o "o quê" e o "porquê" da intervenção crítica, o capítulo 2 se dedicará ao "como". Ele abordará as estratégias metodológicas e as posturas docentes concretas que são necessárias para traduzir a teoria da diversidade em prática pedagógica eficaz.

O segundo capítulo parte do imperativo de retirar o foco exclusivo da técnica e do rendimento, ancorando o ensino em uma perspectiva cultural e política. Ele discutirá como a intergeracionalidade, que se impõe majoritariamente pela carência de espaços, pode ser ativamente mediada para gerar capital social, laços de pertencimento (Camargo, 2017) e a troca de saberes (Sarmiento, 2024).

Em relação ao gênero, o Capítulo 2 se aprofundará na necessidade de o educador confrontar a cultura hegemonicamente masculina, utilizando metodologias alternativas, como a experiência do Futebol Callejero (Allet, 2023), para transformar o conflito em material didático e desestabilizar as identidades rígidas.

Por fim, focará na perspectiva da descolonização curricular, alertando para que o ensino do esporte se estabeleça como um laboratório de práticas pedagógicas que integre a cultura local, os saberes ancestrais e a luta pelo território (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013), culminando na plena articulação da prática corporal com a luta pela justiça social e cognitiva.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DO ESPORTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

A reorientação do ensino do esporte, notadamente no contexto dos projetos sociais e de lazer, exige um deslocamento epistemológico que retire o foco exclusivo da técnica motora e do rendimento esportivo para ancorá-lo em uma perspectiva cultural e crítica, reconhecendo-o como intrinsecamente político, conforme já sinalizado pela literatura (Melo, 2008).

Compreendido o esporte não como prática universal, mas sim como um campo de lutas onde a diversidade, atravessada por marcadores sociais, se manifesta, o desafio central da Pedagogia Social do Esporte é transformar a intervenção em um ato de justiça social e cognitiva, promovendo uma cidadania física que contemple a pluralidade dos sujeitos (Teófilo; Silva Júnior, 2022).

Em continuidade ao debate sobre os marcadores sociais, a análise do marcador da classe social emerge como ponto de inflexão na crítica ao modo como os Projetos Sociais Esportivos (PSE) nomeiam e governam seu público (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

O crescimento desses projetos, desde a década de 1970, deve ser examinado criticamente em relação à sua função social, que frequentemente opera sob uma lógica de compensação que não questiona a raiz da desigualdade estrutural (Melo, 2008). O rótulo de "vulnerável", frequentemente atribuído a participantes de territórios periféricos, é desnaturalizado pela pesquisa como uma invenção biopolítica, destinada a legitimar a tutela sobre a vida dos pobres ao invés de potencializar a sua agência (Secco, 2019).

A crítica acadêmica, ao sublinhar o risco de o reconhecimento desse público se dar em uma lógica de produção de sentidos que o coloca em um estado de "vir a ser", uma virtualidade que só tem seu sentido nas imprecisões que indicam a potencialidade do indivíduo ser o que ainda não é (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). Isso exige que o ensino do esporte repudie a lógica tutelar, investindo no protagonismo e na autonomia dos sujeitos.

Em relação ao marcador da intergeracionalidade, cuja relevância como campo de tensões e trocas de saberes foi estabelecida no Capítulo 1, a urgência se manifesta agora na sua transformação em um princípio pedagógico ativo. Devido ao contexto de envelhecimento populacional e, sobretudo, à escassez de espaços de lazer em comunidades de baixa renda, a convivência de diferentes faixas etárias nas práticas esportivas se impõe como um fato social que precisa ser mediado intencionalmente (Nunes, 2024).

Essa dimensão, que se opõe à segmentação etária da lógica de mercado, deve ser potencializada pelo profissional para o engajamento em atividades com foco na intergeracionalidade. Tal foco possibilita uma ressignificação do cotidiano e do processo de envelhecimento, fornecendo um espaço para a interação social e a construção de vínculos de amizade e pertencimento, elementos que se tornam ferramentas vitais de resistência psicossocial em contextos de privação (Sarmiento, 2024).

A constatação de que o tempo de permanência nas atividades é, em muitos casos, longo, com participantes assíduos por mais de dez anos, demonstra que a inserção no projeto cumpre o papel de garantir um cotidiano ressignificado pela interação e pelo pertencimento. Ademais, expressa uma atuação como fator protetivo e como evidência da eficácia do projeto em gerar capital social e afetivo Camargo (2017).

Paralelamente, a perspectiva da diversidade exige a confrontação ativa das normas de gênero e sexualidade, indo além da simples constatação da segregação (Marani et al., 2021).

A visibilização e a legitimação de práticas que desafiam a cultura hegemonicamente masculina do esporte brasileiro são fundamentais, sendo a experiência do Futebol Callejero em projetos sociais um exemplo emblemático dessa luta pela inclusão e pela ressignificação do espaço (Allet, 2023).

A inserção da diversidade de gênero e a participação de mulheres e meninas em práticas historicamente masculinas trazem à tona conflitos que demandam estratégias pedagógicas que abordem o sexismo e a discriminação de forma direta. A urgência reside em responder ativamente à questão: "Como você vê a participação das meninas, em uma prática que foi pensada para a inclusão delas, porém em um esporte no caso do futebol em nosso país, com uma cultura hegemonicamente masculina? Existem desafios?

Conflitos? Quais estratégias?" (Allet, 2023, p. 66). Essa questão torna-se central no ensino do esporte, exigindo do profissional uma postura ativamente desestruturante na mediação de conflitos e na promoção de uma cultura de respeito e equidade.

Por fim, o ensino do esporte na perspectiva da diversidade deve se alinhar à crítica das relações étnico-raciais e ao imperativo da descolonização curricular. Isso implica em reconhecer o racismo como um sistema estrutural que impacta a experiência corporal e a identidade (Teofilo; Silva Júnior, 2022).

A intervenção não pode ser uma mera transposição de modelos hegemônicos, exigindo que o projeto social se estabeleça como um laboratório de práticas pedagógicas que integre a cultura local, os saberes ancestrais e a luta pelo território como conteúdos programáticos (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

O profissional do esporte, ao internalizar essas diretrizes, assume-se como um mediador cultural e pedagógico capaz de articular a prática corporal com os marcadores de diversidade, transformando o ensino do esporte em uma ferramenta efetiva de emancipação e justiça social.

2.1 Esporte e intergeracionalidade

Além do contexto escolar, a intergeracionalidade pode ser observada em programas e projetos esportivos, sociais e culturais que promovem a convivência e a troca de experiências entre pessoas de diferentes idades. As práticas corporais e culturais, como o esporte, oferecem um terreno fértil para os encontros intergeracionais (Melo, 2008; Ojeda, Quadros e Castilhos, 2013).

Programas esportivos e culturais, ao desenvolverem ações que possibilitam a participação de comunidades de diversas idades, facilitam o acesso a conhecimentos e práticas de esporte e lazer, além de proporcionar espaços de convívio e troca de experiências (Gonçalves, 2013; Secco, 2019).

Nesses espaços, diferentes gerações têm a oportunidade de compartilhar saberes, aprender umas com as outras e construir relações valiosas, ressignificando a percepção sobre o envelhecimento e promovendo a inclusão social. A intergeracionalidade, portanto, apresenta-se como um caminho que proporciona benefícios tanto individuais quanto sociais e comunitários (Nunes, 2024; Somavilla, 2009).

A diversidade etária, característica inerente a projetos esportivos que acolhem crianças de diferentes idades, representa um fator de enriquecimento. Crianças mais velhas podem assumir papéis de modelos e mentores para as mais novas, compartilhando conhecimentos sobre as modalidades esportivas, regras e valores como respeito, disciplina e trabalho em equipe (Camargo, 2017; Ojeda, Quadros e Castilhos, 2013).

Essa troca de papéis contribui para fortalecer a autoestima e o senso de responsabilidade dos mais velhos, ao mesmo tempo em que oferece suporte e incentivo valiosos às crianças mais novas. Em contrapartida, a energia, o entusiasmo e a perspectiva menos condicionada das crianças mais novas podem inspirar os mais velhos a explorar novas abordagens e a resgatar a ludicidade e a alegria na prática esportiva (Camargo, 2017).

Nesse sentido, a interação entre diferentes faixas etárias estimula o desenvolvimento de habilidades como adaptação, paciência e tolerância, que são essenciais para a convivência social (Camargo, 2017).

É importante reconhecer que a promoção da intergeracionalidade entre crianças em projetos esportivos apresenta desafios. É necessário considerar as diferenças de ritmo, interesse e habilidade entre as faixas etárias, adaptando as atividades e oferecendo suporte adequado a cada grupo (Camargo, 2017; Ojeda, Quadros e Castilhos, 2013).

Os profissionais envolvidos nos projetos (professores, agentes sociais, coordenadores) precisam estar preparados e orientados para mediar as relações, especialmente de conflito, entre as crianças, incentivando o respeito e a colaboração (Ojeda, Quadros e Castilhos, 2013).

Apesar desses desafios, os projetos esportivos oferecem um grande potencial para promover a intergeracionalidade. (Secco, 2019).

No contexto das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para o esporte e lazer, ações como o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) do Governo Federal oferecem oportunidades para práticas intergeracionais. Esses programas reúnem pessoas de diferentes idades em atividades físicas, recreativas e culturais, promovendo um espaço para convivência, troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade (Ojeda, Quadros e Castilhos, 2013; Secco, 2019).

Ojeda, Quadros e Castilhos (2013) apontam que o PELC tem como objetivo geral desenvolver ações que possibilitem a participação de comunidades de diversas faixas etárias ao acesso a conhecimentos e práticas de esporte e lazer. Essa perspectiva é considerada um espaço para a prática pedagógica supervisionada e reflexão sobre a formação inicial, onde se desenvolvem diferentes conteúdos da educação física, o trabalho intersetorial e a ressignificação desses espaços.

Somavilla (2009) investigou a intergeracionalidade no PELC de Santa Maria/RS, um projeto que se propõe a atuar numa perspectiva intergeracional, emancipadora, crítica e criativa na construção das relações e práticas sociais e humanas.

Camargo (2017) questiona a efetividade da intergeracionalidade nas políticas públicas e observa que, embora o discurso oficial de programas como o PELC (Programa Esporte e Lazer da Cidade) valorize a intergeracionalidade, a prática nem sempre concretiza essa proposta. Para que a intergeracionalidade se torne uma realidade efetiva, é necessário um esforço contínuo na formação dos agentes sociais e na construção de metodologias que promovam o diálogo e a cooperação entre as gerações (Ojeda, Quadros e Castilhos, 2013; Secco, 2019).

Os benefícios da intergeracionalidade, no entanto, são amplamente reconhecidos por estudiosos de diversas áreas. Ela contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos, para a construção de identidades mais integradas e para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade (Nunes, 2024; Sarmiento, 2024).

Do ponto de vista da saúde, a convivência intergeracional tem impacto positivo sobre o bem-estar emocional e psicológico dos idosos, além de ampliar o repertório cultural e social dos mais jovens. No âmbito educativo, ela favorece o aprendizado mútuo e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes e experiências (Camargo, 2017).

Quando falamos sobre o indivíduo, a convivência entre gerações contribui para a ressignificação do envelhecimento e a valorização do saber na perspectiva da vivência. Ao promover a troca de experiências e o aprendizado mútuo, a intergeracionalidade possibilita que idosos se sintam valorizados, ativos e engajados, construindo um cotidiano ressignificado, com autonomia (Camargo, 2017).

Nesse sentido, ao considerarmos uma menor diferença de idade, como entre crianças de diferentes faixas etárias, torna-se possível compreender a intergeracionalidade como um motor para o desenvolvimento de um ambiente de acolhimento e respeito mútuo, fundamentado na corresponsabilidade da aprendizagem (Sarmiento, 2024).

No nível social, a intergeracionalidade fortalece os laços e a integração entre diferentes grupos, promovendo a construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e preocupada com não só a participação do outro, mas a boa participação e evidência do outro, seja qual for o meio social ou contexto. A troca de conhecimentos, valores e experiências entre as gerações contribui para a quebra de estereótipos e preconceitos, além de enriquecer o capital social da comunidade (Bourdieu, 2003; Durkheim, 1994 apud Camargo, 2017).

Além disso, a intergeracionalidade se apresenta como um caminho promissor para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como a comunicação eficaz, a empatia e o respeito mútuo. A convivência com pessoas de diferentes idades proporciona aos indivíduos a oportunidade de aprender a lidar com a diversidade, a construir relações interpessoais saudáveis e a valorizar as diferenças individuais (Camargo, 2017; Nunes, 2024).

A intergeracionalidade, enquanto conceito e prática social, atravessa múltiplas dimensões da vida em sociedade e se revela, de forma potente, quando analisada em articulação com os marcadores sociais da diferença. Trata-se de uma categoria que, longe de ser neutra ou homogênea, é expressa em relações concretas e historicamente situadas, profundamente impactadas por questões de classe, raça, gênero, geração, sexualidade, território, entre outras. Nesse sentido, refletir sobre a intergeracionalidade exige compreender como os sujeitos, situados em diferentes posições sociais, acessam, produzem e compartilham experiências, saberes e afetos em contextos marcados por desigualdades estruturais (Falcão; Fernandes, 2023).

No Projeto Esporte Intergeracional (PEI), descrito por Allet (2023) como uma iniciativa social voltada ao fortalecimento comunitário por meio de práticas corporais e educativas, as educadoras relatam a importância das rodas de conversa e dos momentos de partilha como espaços de fortalecimento subjetivo e político. A escuta das mais velhas, e também das mais novas, permite compreender a complexidade dos caminhos

trilhados, a dor das exclusões, mas também a alegria das conquistas. Trata-se de uma pedagogia do cotidiano, em que as experiências se transformam em saberes, e os afetos assumem centralidade na construção das relações.

Como reforçam Falcão e Fernandes (2023), o reconhecimento da ancestralidade nos espaços de lazer comunitário é também uma forma de inscrever a intergeracionalidade no território. A memória torna-se aqui um instrumento de resistência, pois mantém vivas práticas, valores e histórias que o discurso hegemônico frequentemente tenta apagar. As festas, os jogos, as danças e os encontros são atravessados por múltiplas camadas de sentido que conectam o presente ao passado, formando uma rede simbólica que sustenta a identidade coletiva.

A afetividade, longe de ser um aspecto menor, é condição de possibilidade para que a intergeracionalidade ocorra de maneira ética. Nas palavras de Sarmiento (2024), o afeto é um vínculo que permite escutar, acolher e transformar. É ele que mobiliza o desejo de continuar, de ensinar e de aprender. É também por meio do afeto que se elaboram perdas, traumas e rupturas, sendo esse processo vital para os sujeitos que habitam os espaços de vulnerabilidade. A intergeracionalidade, quando enraizada nos afetos, deixa de ser apenas um princípio abstrato e se realiza como prática cotidiana de cuidado e reconhecimento.

Assim, memória, afeto e narrativa formam um tripé essencial para pensar a intergeracionalidade em sua dimensão mais humana e transformadora. Esses elementos, articulados nos projetos sociais, têm a força de romper silêncios, restaurar vínculos e reconfigurar os modos de os sujeitos se percebem e se posicionam no mundo. Essa é, afinal, a maior potência da intergeracionalidade: permitir que diferentes tempos da vida se encontrem, se escutem e se reconheçam enquanto parte de um mesmo processo de construção coletiva.

No interior das práticas corporais e esportivas, na intergeracionalidade revela-se um campo de disputa e, ao mesmo tempo, um espaço de possibilidades. As práticas corporais, quando concebidas a partir de uma lógica inclusiva, têm o potencial de articular sujeitos de diferentes idades em experiências coletivas que valorizam a diversidade e promovem a solidariedade. No entanto, esse mesmo espaço pode reforçar

exclusões, quando opera a partir de normas rígidas e universalizantes de corpo, desempenho e identidade (Marani et al., 2021).

2.1 Esporte e gênero

O esporte, enquanto fenômeno cultural de massas e arena de competição, nunca foi um espaço neutro ou equitativo. Pelo contrário, sua estrutura histórica e suas práticas cotidianas foram profundamente marcadas pela cultura hegemonicamente masculina e heteronormativa, que não apenas instituiu regras rígidas de participação, como também definiu, de forma binária e excludente, o que é um corpo "apropriado" para a prática e quem merece o reconhecimento da performance (Marani et al., 2021).

O ensino do esporte, notadamente no âmbito dos projetos sociais, exige, portanto, um deslocamento epistemológico que transcenda a primazia da técnica e do alto rendimento para se ancorar em uma perspectiva crítica balizada pela cultura e diversidade (Melo, 2008), reconhecendo o esporte como um campo de lutas atravessado, de forma potente e complexa, pelos marcadores sociais da diferença.

Teófilo e Silva Júnior (2022) oferecem um estudo marcante sobre como jovens atletas negros e LGBTQ+, em suas trajetórias no esporte de base, enfrentam discriminações que atravessam diretamente os marcadores de raça, orientação sexual e classe social. Os relatos indicam não apenas episódios de preconceito explícito, como ser xingado de "preto" ou "bicha" de forma depreciativa, ou depender de "ajuda de custo" do clube para sobreviver, mas também sutis processos de marginalização, invisibilidade e silenciamento. O corpo desses sujeitos é alvo de vigilância, controle e julgamento, configurando um cenário de constante tensão que compromete não apenas o rendimento esportivo, mas, fundamentalmente, o bem-estar psicológico e a construção da identidade.

A Educação Física e o esporte, ao longo de sua história, operaram como espaços privilegiados para a produção e reprodução de identidades fixas e normativas (Marani et al., 2021). Por essa razão, a análise interseccional é crucial para visibilizar como o gênero, a sexualidade e a raça perpassam a produção dos sujeitos e das instituições sociais, exigindo uma renovação na formação dos agentes sociais para que possam mediar os conflitos e promover a equidade.

A intergeracionalidade, se adequadamente trabalhada, pode transformar esse ambiente, promovendo a escuta ativa entre diferentes faixas etárias, resgatando histórias e memórias, e desestabilizando hierarquias cunhadas para manutenção de relações opressoras (Nunes, 2024; Sarmiento, 2024).

O resgate de histórias e memórias, por meio de narrativas (auto)biográficas, permite que as gerações mais velhas de atletas, especialmente mulheres e indivíduos negros ou LGBTQ+, compartilhem suas estratégias de resistência, oferecendo um suporte afetivo e um repertório de enfrentamento político para os jovens (Camargo, 2017). Essa prática de escuta ativa e reconhecimento mútuo é um ato que potencializa a formação ética e política, estimulando a empatia e o pertencimento.

No sentido oposto à lógica da competitividade e da exclusão, o exemplo do Futebol Callejero, conforme descrito por Allet (2023), apresenta uma proposta pedagógica que valoriza o diálogo, a construção coletiva de regras e a mediação de conflitos. Essa prática, comprometida com os valores da solidariedade e da justiça social, permite que sujeitos de diferentes idades e vivências ocupem o mesmo espaço com reconhecimento mútuo. As experiências relatadas pelas participantes do Programa Esporte Integral (PEI) mostram que, para além da prática esportiva, o projeto constitui-se como um espaço de reconstrução identitária, principalmente para mulheres que vivenciaram exclusões históricas no universo do futebol e do lazer, onde a inserção feminina é constantemente desafiada pela cultura hegemonicamente masculina (Allet, 2023).

A presença de mulheres que passaram de educandas a educadoras no PEI é um testemunho da potência transformadora do esporte mediado por uma pedagogia crítica. Elas relatam que o envolvimento com o projeto lhes possibilitou desenvolver uma nova forma de se posicionar no mundo, transformando a experiência de exclusão em um motor de empoderamento (Allet, 2023). Essa transformação é atravessada por trocas intergeracionais, nas quais as memórias da infância e da juventude, muitas vezes marcadas pela interdição do acesso ao campo de futebol, são reconfiguradas na medida em que se tornam referências para outras gerações (Allet, 2023). Tal processo constrói um legado coletivo, em que a experiência é compartilhada, os saberes são reconhecidos e os afetos se tornam força motriz da atuação pedagógica (Camargo, 2017). Como aponta

Allet (2023), essa dimensão afetiva é o que permite que o esporte seja vivido como experiência de liberdade e resistência, o que está em consonância com o entendimento da Pedagogia Social de que a intergeracionalidade é uma relação necessária para a formação ética e política dos sujeitos.

A intergeracionalidade, ao promover o compartilhamento de saberes e a responsabilização mútua entre as idades, reforça a agência e a potência dos sujeitos em contraposição à lógica que os enquadra como carentes, provando que o indivíduo, em seu tempo presente e com sua bagagem, é um sujeito ativo e contribuinte do processo coletivo (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O esporte intergeracional se torna, nesse sentido, um ato de justiça social e cognitiva, pois valida o conhecimento e a experiência das diferentes gerações que habitam as periferias e que são historicamente silenciadas pela estrutura de classe (Sarmiento, 2024).

No campo das políticas públicas, o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), que se configurou como um espaço potencial para práticas intergeracionais e para a promoção do lazer em uma perspectiva crítica (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013; Secco, 2019), revela a complexidade da implementação. A investigação sobre o PELC em Santa Maria/RS demonstrou a dificuldade em "visualizar efetivamente a intergeracionalidade" nas atividades cotidianas, apesar do discurso de que o projeto atuava em uma perspectiva emancipatória, crítica e criativa (Somavilla, 2009).

Esta lacuna entre o discurso e a prática sugere que a mera inclusão do conceito nos documentos oficiais não garante sua execução pedagógica, exigindo uma postura e uma formação dos profissionais que sejam baseadas na competência ética e na humanização (Camargo, 2017).

A longevidade da participação em espaços intergeracionais é um indicador eloquente do sucesso desses espaços na vida dos indivíduos (Camargo, 2017). A pesquisa que acompanhou usuários em uma casa de práticas revelou que o engajamento de longo prazo garante um cotidiano ressignificado pela interação social, pelos vínculos de amizade e pela sensação de pertencimento, frequentemente descrita como estar em um "ambiente acolhedor e familiar" (Camargo, 2017, p. 89). O profissional, ao atuar com "responsabilidade e competência" e acreditar no trabalho com humanização, permite que os usuários reelaborem constantemente seu cotidiano (Camargo, 2017).

A formação continuada dos agentes sociais é, portanto, imprescindível para que eles consigam introduzir e mediar temas complexos de forma ética e pedagógica, como a exclusão de gênero, a violência racial e a homofobia, transformando o esporte, que por vezes reforça o racismo e o sexismo, em um veículo para a emancipação e a justiça social (Teófilo; Silva Júnior, 2022).

O diálogo entre as gerações se torna, assim, o motor para o desenvolvimento de um ambiente de acolhimento e respeito mútuo, fundamental para a Pedagogia Social (Nunes, 2024). Em suma, o esporte focado na diversidade é intrinsecamente dependente da intergeracionalidade, da narrativa e do afeto como ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.3 Esporte e classe social

Se a classe social se configura como a matriz estruturante da desigualdade brasileira, o ensino do esporte nos Projetos Sociais Esportivos (PSE) deve ser examinado como o campo de intervenção onde essa exclusão se materializa e pode ser confrontada (Melo, 2008). Os PSEs surgem como uma resposta programática à carência de oportunidades de lazer para populações de baixa renda (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013), mas o desafio pedagógico reside em transformar essa intervenção, potencialmente assistencialista, em justiça social efetiva.

A atuação nos PSEs não pode ser ingênua. Dada a crítica consolidada sobre a categoria do “vulnerável”, a pedagogia a partir do esporte estabelece o imperativo ético de deslocar o foco da carência para a agência (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O profissional não pode se limitar a preencher uma “lacuna” na vida do pobre, e sua ação deve se orientar para a construção do protagonismo do sujeito, transformando o local de intervenção em um espaço de resistência (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O risco da inação crítica é a mera oferta de prática reproduzir o currículo oculto do esporte hegemônico, que é individualista, competitivo e meritocrático, refletindo o próprio ideário capitalista (Melo, 2008), sem questionar a lógica de classe que o oprime.

É neste ponto que a interseccionalidade revela a forma mais perversa da opressão de classe no universo esportivo (Marani et al., 2021). O esporte, vendido como rota meritocrática de ascensão, paradoxalmente, torna o jovem atleta pobre (e frequentemente

negro e/ou LGBT+) duplamente colonizado, pois é vigiado pela norma de desempenho e aprisionado pela dependência econômica (Teófilo; Silva Júnior, 2022). A "ajuda de custo do clube" (Teófilo e Silva Júnior, 2022) materializa a precariedade de classe, exigindo o silenciamento do sujeito diante das violências raciais e sexuais para garantir a subsistência. O corpo do atleta, neste cenário, é um campo de batalha onde a classe dita as regras da submissão e o direito à permanência.

A atuação pedagógica nos PSEs deve, portanto, buscar o resgate da potência inerente aos sujeitos através da dimensão afetiva e comunitária do lazer e do esporte (Camargo, 2017). A longevidade e permanência em projetos como explicitado por Camargo (2017) atestam que o valor social da prática para as classes populares reside na construção de um capital social e afetivo que se torna uma ferramenta de resistência à alienação da classe.

A prática intergeracional, por exemplo, não é apenas um encontro de idades, mas um dispositivo que constrói um "cotidiano ressignificado" (Camargo, 2017), vital para o bem-estar e a saúde mental da classe trabalhadora. A luta de classes, nesse campo, manifesta-se na luta pelo direito ao tempo livre e à autonomia, que é garantido pela competência e humanização dos agentes sociais (Camargo, 2017).

O desafio, portanto, é traduzir essa crítica em ação. Especialmente, porque existe a necessidade de tornar o discurso coerente para proporcionar alterações na realidade das pessoas, de modo que faz-se necessário também a implementação efetiva das políticas públicas e a atuação de profissionais capacitados para atender a população. Trata-se de reconhecer o esporte como um espaço cultural e de lazer compromissado com uma formação crítica e com a emancipação social da classe trabalhadora (Camargo, 2017).

2.4 Esporte e relações étnico-raciais

O esporte, um dos fenômenos sociais de maior penetração na sociedade contemporânea, funciona como um espelho amplificado das tensões e hierarquias raciais que estruturam o Brasil (Teófilo; Silva Júnior, 2022). Em continuidade à análise da classe social, a lente das Relações Étnico-Raciais revela que o acesso e a própria experiência das práticas corporais são profundamente marcados pelo racismo estrutural, impondo um

limite severo ao reconhecimento e à ascensão de pessoas negras e indígenas (Marani et al., 2021).

A urgência de uma abordagem antirracista no esporte emerge da constatação de que a hegemonia branca e eurocêntrica do modelo esportivo estabeleceu um currículo oculto que restringe o potencial da população negra à execução física, enquanto a exclui sistematicamente das posições de poder, gestão, pesquisa acadêmica e corpo técnico (Teofilo; Silva Júnior, 2022). A luta pela equidade étnico-racial no esporte é, portanto, uma exigência de justiça social e cognitiva, focada em desnaturalizar a opressão que valoriza o corpo negro pela performance bruta, mas não pela capacidade intelectual ou gerencial (Teofilo; Silva Júnior, 2022).

Essa opressão se intensifica sob a égide da interseccionalidade, onde a categoria raça se articula com o gênero, classe e a sexualidade para produzir uma violência sistêmica e material. A fragilidade material impõe o silêncio e a submissão diante de xingamentos e violências raciais e homofóbicas, transformando o esporte, prometido como redenção social, em um espaço de reprodução da exclusão (Teofilo; Silva Júnior, 2022). A Pedagogia do Esporte, para ser inclusiva, deve confrontar essa vigilância, reforçando a potência dos sujeitos negros e periféricos em contraposição à lógica da carência anteriormente apresentada (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O esporte, mediado por uma perspectiva crítica, deve ser um espaço onde o indivíduo seja reconhecido em sua totalidade, com sua história, sua etnia e seu saber, superando a visão redutora do corpo (Melo, 2008).

A dimensão territorial é crucial para a luta antirracista. Para as Comunidades Quilombolas e Rurais, a intervenção esportiva deve ser um ato de descolonização curricular (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). Nesses contextos, onde o racismo se manifesta na tentativa de apagamento das identidades tradicionais, o esporte e o lazer assumem uma função de etno-desenvolvimento (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). A prática pedagógica deve ser o espaço que articula o conteúdo da Educação Física com a cultura e as práticas corporais ancestrais (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013), não só as valorizando mas dando voz a quem são seus produtores, evidenciando pessoas e saberes negros e indígenas.

Nesse processo, a intergeracionalidade emerge como a ferramenta pedagógica mais potente no combate ao racismo (Sarmento, 2024; Nunes, 2024). O compartilhamento de experiências e saberes entre os idosos, detentores da memória ancestral, e a juventude permite que a experiência individual de racismo seja ressignificada como uma luta coletiva (Sarmento, 2024). Ao escutar a memória de superação de gerações passadas, o jovem atleta encontra um capital afetivo e um repertório de enfrentamento político que fortalece sua identidade e desestabiliza as hierarquias opressoras (Sarmento, 2024). Esse legado coletivo, traduzido em um ambiente que estimula e valoriza a longevidade, é o antídoto afetivo contra a vigilância e o isolamento racial (Camargo, 2017).

A transformação do esporte em um espaço antirracista exige que as metodologias operem conscientemente contra a lógica da competição hegemônica (Melo, 2008). A adoção de metodologias críticas e participativas, que privilegiam a construção coletiva de regras, o diálogo e a mediação de conflitos oferece um modelo de prática que inverte a lógica de hierarquização de corpos e habilidades, ressignificando o esporte como um campo onde a solidariedade e a justiça social são valores centrais. (Allet, 2023),

Como explicitado por Camargo (2017), a garantia da equidade racial passa pela responsabilidade e competência dos agentes sociais na implementação das políticas públicas. A falha em traduzir o discurso emancipatório em práticas que contemplem a diversidade, como a dificuldade em "visualizar efetivamente a intergeracionalidade" mesmo em programas críticos, penaliza a população negra e pobre (Somavilla, 2009). A luta contra o racismo institucional exige, portanto, que o profissional garanta que o esporte se materialize como um direito de todos e um veículo poderoso para a construção de uma cidadania física que celebre a diversidade étnica e racial do Brasil (Somavilla, 2009).

2.5 Projetos esportivos na relação com marcadores sociais: uma perspectiva de ensino para a diversidade

O fenômeno da exclusão no esporte, analisado sob a lente da cultura e diversidade, revela uma matriz complexa na qual as categorias de opressão não se manifestam de forma isolada, mas em uma intersecção intrínseca e interdependente

(Marani et al., 2021). Isso exige dos projetos sociais esportivos um deslocamento epistemológico que retire o foco da primazia da técnica esportiva para ancorar-se em uma perspectiva crítica balizada pelos marcadores sociais da diferença, reconhecendo o esporte como um fenômeno cultural com profundas implicações sociais (Melo, 2008).

A síntese deste percurso analítico aponta para a urgência de transformar a intervenção social em um ato contínuo de justiça social e cognitiva. O ponto de partida para essa transformação é a desnaturalização da tutela, rejeitando a categorização do público-alvo a partir da ótica essencializada da carência, tal como a crítica biopolítica da categoria "vulnerável" exige (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

Na prática do cotidiano, isso significa que o educador deve se engajar em um ato constante de descolonização do olhar, recusando-se a ver o sujeito periférico apenas pela perspectiva do que lhe falta (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). A vulnerabilidade não é uma condição natural, mas uma construção social e política que se expressa na negação do direito e na manutenção de um regime de tutela que desvia o foco da crítica à estrutura (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O desafio prático é, portanto, inverter essa lógica, reconhecendo a potência e a agência do indivíduo no presente, atuando para que os participantes sejam ativamente co-constructores de regras, gestores de recursos e protagonistas das decisões dentro e fora da quadra. (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013)

Essa inversão é crucial porque a violência interseccional se manifesta de forma cruel no campo esportivo. O corpo do jovem atleta negro e/ou dissidente é duplamente colonizado, pois como vimos, está sob a vigilância da norma hegemônica da performance e aprisionado pela dependência econômica (Marani et al., 2021).

A prática, nesse cenário, mostra que a precariedade de classe impõe um regime de subalternização e submissão, onde o medo de perder o acesso ou o sustento impede a denúncia e a verbalização das violências raciais, sexistas e homofóbicas sofridas (Teófilo; Silva Júnior, 2022). O esporte, que é prometido como redenção social, torna-se um palco de reprodução do sofrimento ético-político e o educador, nesse contexto, assume a responsabilidade prática de criar espaços protegidos para a verbalização, nos quais a opressão, desnaturalizada e ressignificada como resistência coletiva, pode transformar a experiência da dor em um elemento de coesão e formação política (Melo, 2008).

Para fomentar essa agência, o lazer e o esporte, para as classes populares, adquirem uma função de suporte psicossocial e afetivo que transcende a atividade física. A longevidade da participação em projetos atesta que o valor social da prática reside na construção de um capital social e afetivo que se opõe à fragmentação e ao estigma. (Camargo, 2017)

Os projetos se tornam ambientes de acolhimento, garantindo o direito ao tempo livre e à autonomia sobre o corpo e o cotidiano. Essa dimensão afetiva é o terreno onde a intergeracionalidade se mostra como a ferramenta pedagógica robusta. Não basta que diferentes faixas etárias coexistam, a intervenção deve ser marcada pela mediação intencional que quebra as hierarquias e promove a escuta horizontal (Nunes, 2024).

O compartilhamento de saberes confere um espaço político e afetivo que fortalece a identidade e atua como fator protetivo. O esporte, nesse processo, transforma-se em um vetor de reinvenção dos sujeitos, no qual as estratégias de superação das gerações inspiram o enfrentamento dos conflitos atuais (Sarmiento, 2024).

A necessidade de metodologias que rompam com a lógica hegemônica é urgente. Práticas pedagógicas que priorizam a construção coletiva de regras, o diálogo e a mediação de conflitos surgem como exemplos práticos de disrupção da ideologia capitalista no esporte, invertendo a hierarquia da competição excludente em favor da solidariedade e da justiça social (Allet, 2023).

Tais abordagens propiciam um espaço de reconstrução identitária que valida o saber da experiência e transforma a exclusão em protagonismo, como evidenciado pelas mulheres que, em programas de esporte e lazer, assumiram a posição de educadoras (Allet, 2023). Essa resignificação de papéis demonstra que a prática, quando orientada por valores éticos, tem o potencial de gerar autonomia e uma nova forma de posicionamento no mundo (Allet, 2023). A territorialização dessa pedagogia é igualmente crucial, especialmente em Comunidades Quilombolas e Rurais, onde o esporte deve ser um ato de descolonização curricular (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

A lacuna entre a crítica e a ação no ensino do esporte se manifesta de forma dramática nas dificuldades estruturais da implementação das políticas públicas (Secco, 2019). O sucesso na transposição da perspectiva da diversidade para a prática pedagógica enfrenta o desafio da execução nos programas governamentais, onde a mera inclusão dos

conceitos de intersecção e cultura nos documentos oficiais não garante sua concretização no campo (Somavilla, 2009).

A falha em visualizar uma pedagogia genuinamente intergeracional e interseccional nas atividades cotidianas, conforme apontado por diversos estudos de campo, não é apenas um deslize metodológico (Somavilla, 2009). Ela revela uma falha da política pública que reside, sobretudo, na precariedade da formação e das condições de trabalho dos agentes sociais (Secco, 2019).

Os conceitos de diversidade, interseccionalidade e agência são de alta complexidade e exigem uma formação atenta e continuada, incompatível com a realidade de contratos de trabalho temporários, salários baixos e alta rotatividade de pessoal (Secco, 2019).

O profissional, atuando na linha de frente e sobrecarregado pela demanda social, pode ser levado à tentação de reproduzir a técnica simples e o modelo competitivo, pois a pedagogia crítica demanda mais tempo, mais diálogo, maior desgaste na mediação de conflitos e, sobretudo, um investimento institucional que reconheça a complexidade do trabalho (Melo, 2008).

A ausência de apoio e investimento no agente que está em campo transforma a falha de implementação em uma falha da prática educativa. O resultado prático é a manutenção da lógica de tutela, pois a falta de um trabalho humanizado e contínuo impede a consolidação dos vínculos afetivos e a construção do capital social, elementos vitais para a resistência das classes populares (Camargo, 2017).

O objetivo final da perspectiva de ensino para a diversidade é a promoção da justiça cognitiva, garantindo que o direito ao esporte e lazer se materialize na intersecção dos marcadores de raça, classe e gênero como uma experiência de liberdade e pertencimento (Marani et al., 2021).

Esse processo depende, assim, do compromisso ético-político inegociável dos agentes sociais em ir além do protocolo e do formalismo, atuando com a responsabilidade e competência que só a crença na humanização do trabalho pode sustentar. A luta pela diversidade no esporte, em última análise, é a luta pela garantia da cidadania física plena, validada pela competência de quem a implementa e pelo reconhecimento da potência de

cada sujeito, onde a cultura da exclusão cede espaço à cultura do acolhimento e do direito inalienável de ser (Camargo, 2017).

O percurso teórico desenvolvido neste capítulo evidencia que o ensino do esporte, quando orientado por uma perspectiva da diversidade, ultrapassa os limites da técnica e do rendimento para assumir um caráter ético, político e cultural. As análises demonstraram que as práticas esportivas se constituem como campos de disputa simbólica, nos quais os marcadores sociais produzem e reproduzem desigualdades, mas também possibilitam resistências e reinvenções cotidianas. Assim, compreender o esporte como fenômeno cultural implica reconhecer que ele não é neutro, mas atravessado por relações de poder que moldam corpos, identidades e oportunidades.

O debate acerca dos Projetos Sociais Esportivos (PSE) revelou que, apesar de sua potencialidade emancipatória, tais iniciativas muitas vezes reproduzem lógicas tuteladoras e assistencialistas, especialmente quando o público é identificado sob o rótulo de “vulnerável”. Essa constatação exige uma reorientação pedagógica e epistemológica, na qual o educador atue como mediador crítico e promotor da agência dos sujeitos. O esporte, nesse contexto, deve ser compreendido como um ato de justiça social e cognitiva, capaz de legitimar saberes populares, fortalecer vínculos comunitários e promover o protagonismo dos participantes (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013; Melo, 2008).

A intergeracionalidade, amplamente discutida, foi apresentada como um princípio pedagógico e relacional central à pedagogia social do esporte. Ela rompe com as segmentações etárias impostas pelo mercado e se consolida como estratégia de convivência, aprendizagem e resistência psicossocial (Nunes, 2024; Sarmiento, 2024). A convivência entre diferentes idades e experiências, marcada por afeto e memória, potencializa a troca de saberes, a valorização da ancestralidade e o fortalecimento do pertencimento comunitário (Camargo, 2017; Falcão; Fernandes, 2023).

Da mesma forma, as análises sobre gênero e sexualidade evidenciaram a urgência de práticas pedagógicas que desafiem a cultura esportiva hegemonicamente masculina e excludente. As experiências relatadas por Allet (2023) apontam para a necessidade de metodologias que estimulem o diálogo e a reconstrução identitária, especialmente no caso das mulheres e meninas que se inserem em práticas esportivas historicamente masculinas.

No campo das relações étnico-raciais, o capítulo demonstrou que o esporte reproduz as hierarquias raciais estruturais do Brasil, exigindo uma atuação educativa antirracista e decolonial, que valorize saberes ancestrais e o território como espaço de resistência (Teófilo; Silva Júnior, 2022; Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). A luta contra o racismo e a desigualdade de classe, portanto, deve ser travada também dentro das práticas esportivas, por meio da criação de metodologias críticas e participativas, pautadas no diálogo, na solidariedade e na justiça social (Allet, 2023; Camargo, 2017).

A síntese das discussões permitiu reconhecer que os projetos esportivos, quando mediados por uma pedagogia sensível às diferenças, podem se tornar espaços de emancipação e reconstrução simbólica, desde que sustentados por vínculos afetivos, memória coletiva e compromisso ético com o outro. O desafio que se impõe, portanto, é traduzir essa base teórica e política em caminhos metodológicos concretos que possibilitem compreender, no campo empírico, como essas relações se manifestam na prática cotidiana do projeto estudado.

É nessa direção que o capítulo da metodologia se desenvolve. Ele descreve as decisões epistemológicas e os procedimentos adotados para investigar as dinâmicas intergeracionais, afetivas e socioculturais presentes no projeto esportivo analisado. A metodologia é apresentada como extensão da perspectiva teórica, fundamentada em uma abordagem qualitativa e descritivo-interpretativa, voltada à escuta sensível dos sujeitos e à compreensão das práticas em seu contexto. Este capítulo explicita, portanto, o caminho percorrido na pesquisa, desde a caracterização do campo e dos participantes, até as técnicas de coleta e análise dos dados, reafirmando o compromisso com uma ciência comprometida com a transformação social e a valorização da diversidade.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A transição dos referenciais teóricos que alicerçaram a crítica sobre a intersecção dos marcadores sociais no esporte e a perspectiva da diversidade impõe a este momento a necessidade de delinear um conjunto de caminhos metodológicos que sejam coerentes com a complexidade do objeto e com o compromisso ético da pesquisa.

Se a teoria nos forneceu as lentes para desnaturalizar as categorias de exclusão, como a vulnerabilidade e as hierarquias de gênero, raça e classe, a metodologia deve prover os instrumentos sensíveis para capturar a potência e a agência dos sujeitos em seu contexto vivido. Por isso, é fundamental que a abordagem investigativa rejeite o positivismo que busca a generalização acrítica e se ancore na compreensão situada e interpretativa das experiências (Flick, 2009).

Este capítulo, portanto, estabelece os modelos da investigação, justificando as escolhas epistemológicas e técnicas que permitirão observar as dinâmicas intergeracionais do projeto de expansão investigado. A forma de delinear a pesquisa é uma resposta direta à necessidade de escuta qualificada e valorização das narrativas dos participantes, reconhecendo-os não como objetos passivos de estudo, mas como co-construtores de conhecimento e sujeitos ativos em um processo de educação não-formal, que se pretende transformar.

3.1 Características da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza investigativa qualitativa, e conforme propõe Flick (2009) ao destacar que: “[...] a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados”. (Flick, 2009, p. 21). Essa escolha metodológica não é meramente instrumental, mas sim uma decisão epistemológica que se alinha com a perspectiva crítica adotada.

A abordagem qualitativa permite a profundidade necessária para apreender os significados construídos pelos sujeitos em um contexto de intersecção de marcadores sociais, onde a experiência é sempre situada e multifacetada. A estratégia indutiva é crucial, pois ao invés de impor um modelo teórico rígido, que poderia, por exemplo, retificar a categoria de “vulnerabilidade” criticada no presente estudo (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013), ela permite que a própria realidade do campo gere as categorias de análise.

Sendo assim, parte da necessidade de identificar as especificidades do tema abordado e, além disso, partir de um caminho que oriente-se na escuta e na experiência dos sujeitos envolvidos, priorizando a construção do conhecimento a partir das vivências compartilhadas. A prioridade aqui é a validade de sentido e não a validade estatística, buscando a densidade descritiva dos fenômenos e a compreensão do "como" e do "porquê" as dinâmicas intergeracionais se estabelecem.

A presente investigação insere-se no campo da abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, conforme proposta por Bogdan e Biklen (1994), cuja finalidade é compreender os fenômenos sociais a partir das percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos cotidianos. Nessa perspectiva, busca-se descrever detalhadamente as práticas, interações e sentidos construídos no âmbito do projeto esportivo, interpretando as narrativas e vivências dos participantes à luz de referenciais teóricos que consideram o corpo, a diversidade e a aprendizagem como promoções socioculturais.

A pesquisa descritivo-interpretativa, segundo os autores, “valoriza o processo em detrimento do resultado, enfatizando o significado que as pessoas atribuem às suas ações” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Essa concepção dialoga diretamente com os objetivos deste estudo, que pretende compreender como o esporte, quando mediado por uma perspectiva da diversidade, pode contribuir para aprendizagens éticas, afetivas e sociais em contextos comunitários. Assim, a análise não se restringe a quantificar dados, mas procura interpretar os modos pelos quais os sujeitos se relacionam, interagem e constroem significados em suas experiências corporais e pedagógicas.

A adoção dos "conceitos sensibilizantes" (Flick, 2009) é o que garante a conexão ética entre a teoria e o campo. Os conceitos de intergeracionalidade, agência, memória e

afeto, discutidos previamente, não são usados como categorias fixas a serem testadas, mas sim como pontos de partida abertos. Eles sensibilizam o olhar e a escuta do pesquisador para a complexidade das relações, permitindo que a voz das crianças e adolescentes revele nuances que extrapolam a previsibilidade teórica.

3.2 Contexto da investigação

A escolha desse tema, desenvolvido em um território periférico da cidade, porém próximo à universidade envolvida, não é aleatória, pois configura um microuniverso de intervenção social e cultural, onde as tensões entre a academia e o contexto popular se encontram.

Analisar um projeto de extensão universitária em um bairro periférico, marcado pela luta por moradia, insere a pesquisa no cerne da discussão sobre o direito ao lazer e o papel da universidade na redução das desigualdades de classe, raça e território.

O projeto investigado é entendido como um espaço de educação não-formal, sendo um território simbólico e concreto de encontros geracionais que valorizam a diversidade de corpos, subjetividades e experiências. Esse entendimento do projeto como espaço de educação não-formal enfatiza seu potencial para a educação crítica, que, ao contrário da educação formal, pode operar com metodologias mais flexíveis e abertas à valorização dos saberes da experiência (Melo, 2008).

O bairro é uma geografia de contradição social que demarca a urgência e o desafio da intervenção extensionista. Sua origem em ocupações e sua constituição de forma irregular e precarizada o inscrevem, imediatamente, sob o marcador de classe e território, caracterizando-o como um espaço de vulnerabilidade estrutural e de intensa luta por moradia e direitos básicos (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). Essa realidade é drasticamente contrastada pela coexistência de condomínios de casas fechados no entorno e pela presença da própria universidade, uma universidade pública e foco de investimento social, nas proximidades. Essa justaposição geográfica escancara a segregação socioespacial e sublinha a urgência de a instituição estender suas ações para além dos seus muros, promovendo projetos que buscam inserir-se no cotidiano da população.

A relevância da universidade na região, enquanto polo de produção de conhecimento, torna sua ação no bairro uma luta por justiça territorial e um ato de

ressignificação da política pública. O Projeto de Extensão, nesse contexto, deve confrontar o discurso da vulnerabilidade, que tende a essencializar a carência e a tutelar o sujeito, para ancorar-se na lógica do direito e da agência. Trata-se de reconhecer que as crianças e adolescentes, mesmo em um contexto de precarização, são sujeitos de saber, capazes de ressignificar e resistir (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013).

O local físico das aulas, a quadra do bairro, é um espaço aberto e descoberto, com alambrados parcialmente danificados e com manutenção realizada pelos próprios moradores, que, apesar da precariedade, se constitui como o principal e praticamente único ponto de lazer ativo do bairro, ao lado de uma pracinha. A agência coletiva do projeto, ao promover melhorias como a pintura das linhas da quadra, ou eventos que ocupem esses espaços, transforma a precarização em território de encontro e resistência cultural (Falcão e Fernandes, 2023).

Nesse espaço, as aulas, que ocorrem regularmente aos sábados de manhã (9h às 10h30), são concebidas sob uma perspectiva pedagógica crítica e inclusiva alinhada à emancipação e diversidade. O projeto assume o compromisso com a prática mista (meninos e meninas de oito a 18 anos de idade) e, fundamentalmente, com a intergeracionalidade, sem preocupação rígida com a faixa etária. Essa escolha deliberada visa a desestabilizar duas das maiores formas de exclusão no esporte: o sexismo e o adultocentrismo. A convivência entre diferentes idades e gêneros é entendida como uma "relação necessária" para a troca de saberes, experiências e memórias, onde o Handebol é o mediador para a formação ética e política, e não apenas um fim em si mesmo. (Nunes, 2024; Sarmiento, 2024)

O projeto conta com a participação de alunos da pós-graduação e graduação da universidade, que são responsáveis pela elaboração das aulas, sob a coordenação de uma professora da universidade. O projeto vem sendo desenvolvido junto com a comunidade desde agosto de 2023.

3.3 Técnicas de coleta de dados e participantes do estudo

A permanência em campo ocorreu entre os dias 30 de agosto e 1º de novembro de 2025, período em que acompanhei oito encontros, entre aulas regulares e eventos do projeto. Além das práticas semanais de Handebol, realizadas aos sábados de manhã na

quadra do bairro, também participei de momentos ampliados de convivência, como o Festival de Handebol, organizado em parceria com uma instituição pública de lazer e cultura da cidade, uma visita a um grupo de jogadores e jogadoras de handebol da atlética de uma universidade, e o Evento do Dia das Crianças, que reuniu participantes, familiares e parceiros da comunidade. Essas experiências foram fundamentais para compreender as dinâmicas intergeracionais e as manifestações dos marcadores sociais em situações diversas, dentro e fora das aulas.

As técnicas de coleta de dados envolveram a observação participante e a entrevista semiestruturada, ambas escolhidas por sua capacidade de revelar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas. De acordo com Angrosino (2009), a observação é uma ferramenta essencial da pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador compreender os comportamentos e as interações em seus próprios contextos, reconhecendo o valor da presença e da escuta sensível. Na mesma direção, Minayo (2014) enfatiza que observar é partilhar o cotidiano do outro, captar a lógica que orienta suas ações e reconhecer as sutilezas da vida social. Com base nessa perspectiva, a observação nesta pesquisa assumiu caráter participante e interpretativo, priorizando a convivência, o olhar atento e a escuta ética.

Durante as aulas e os três eventos, mantive uma postura de envolvimento com o grupo, observando não apenas o que era dito, mas os gestos, os silêncios, os modos de se relacionar e as formas de estar em quadra. O processo foi guiado por um roteiro elaborado previamente, que orientava minha atenção para: a) aspectos como a participação e o engajamento das crianças e adolescentes nas atividades; b) o modo como se posicionavam diante das propostas dos educadores; c) as interações entre colegas de idades próximas e diferentes; d) as relações estabelecidas com os educadores; e) as formas de expressão verbal e corporal em cada atividade; f) a presença de marcadores de gênero, classe e etnia nas interações e conflitos; g) os símbolos identitários e elementos culturais expressos nas falas e comportamentos.

As observações foram realizadas de forma sistemática ao longo dos encontros, registrando, sempre que possível, as situações que chamavam minha atenção, as falas significativas, os gestos e as interações que marcavam o cotidiano do projeto. Quando não era possível escrever imediatamente, fazia anotações rápidas no celular e,

posteriormente, ampliava esses registros, detalhando percepções e elementos importantes para a análise. Também foram registradas imagens das aulas e eventos, com o consentimento da coordenação e dos responsáveis legais, sem identificação dos participantes, com a finalidade de apoiar a reconstrução das cenas observadas e fortalecer a interpretação qualitativa dos dados.

A observação das dinâmicas intergeracionais constituiu-se como a ponte entre o discurso e a ação, permitindo verificar como os marcadores sociais se manifestam nas interações não verbais, na distribuição de papéis, na resolução de conflitos e na formação de grupos. A atenção aos momentos de cooperação e conflito revelou processos de construção de regras, solidariedade e pertencimento que se configuraram como aprendizagens éticas e relacionais, centrais à pedagogia crítica. Essa dimensão do campo permitiu compreender o projeto como um espaço de educação não formal em que o jogo, o corpo e o afeto são linguagens de convivência e mediação social (Melo, 2008).

As entrevistas complementaram as observações, funcionando como espaço de fala e reflexão para os participantes. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é uma técnica que combina a presença de questões previamente elaboradas com a liberdade de exploração de temas emergentes, o que possibilita ao entrevistado narrar sua experiência com autonomia e espontaneidade. Nessa perspectiva, optei por entrevistas realizadas fora dos momentos de prática, preferencialmente após as aulas ou entre as atividades, quando a vivência ainda estava recente na memória. Essa escolha se baseia na compreensão de que o corpo em movimento, ao ser rememorado, desperta memórias e afetos que favorecem uma reflexão mais viva e significativa sobre o vivido (Freire, 1996).

O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir de eixos temáticos relacionados à trajetória no projeto, às aprendizagens e às relações interpessoais. Entre as perguntas, estavam questões sobre: a) idade e convivência familiar; b) tempo de participação no projeto; c) aspectos que mais gostam e que consideram mais difíceis; d) experiências marcantes; e) percepções sobre as relações com colegas e educadores; f) aprendizados com colegas mais novos ou mais velhos; g) diferenças percebidas entre meninos e meninas nas atividades; h) sentimentos de pertencimento ao grupo; i) aprendizados significativos dentro e fora da quadra; j) sugestões de melhorias para o projeto. Ao final,

deixei sempre um espaço aberto para que os participantes pudessem acrescentar livremente outras observações ou relatos que considerassem importantes.

As entrevistas foram realizadas com autorização dos responsáveis e registradas em áudio para garantir fidelidade às falas. Após a escuta cuidadosa, foram produzidos registros textuais contendo os trechos mais significativos para a análise, preservando a expressividade e a linguagem próprias das crianças e adolescentes. Essa opção metodológica buscou manter o sentido original das narrativas, evitando sua homogeneização e assegurando que as interpretações produzidas refletissem, de forma ética, as experiências relatadas.

A articulação entre observação e entrevista foi essencial para a construção dos resultados, pois permitiu cruzar o olhar pesquisador com as percepções dos participantes. Enquanto a observação revelou os gestos e dinâmicas das práticas, as entrevistas trouxeram à tona as interpretações e sentimentos associados a essas vivências. Esse diálogo entre os diferentes modos de expressão configurou o campo como um espaço de produção compartilhada de sentido. Assim, as técnicas de coleta de dados, mais do que instrumentos, funcionam como formas de encontro, em que a escuta, o diálogo e o respeito foram princípios orientadores da investigação.

Participaram da pesquisa 15 integrantes do projeto, observados ao longo das aulas, sendo que três deles responderam, individualmente, à entrevista. Esses três participantes foram identificados pelos nomes fictícios de Mago (11 anos), Feiticeira (13 anos) e Bruxo (13 anos), escolhidos pelo pesquisador por meio de amostragem intencional, considerando diferentes idades, gêneros, tempos de permanência no projeto e perfis de participação. A seleção realizada pelo pesquisador buscou contemplar a diversidade interna do grupo, de modo a ampliar a compreensão das experiências vividas no projeto. A escolha por um número reduzido de participantes visou garantir maior profundidade nas narrativas e fortalecer o vínculo de confiança entre pesquisador e entrevistados, respeitando o caráter qualitativo e descritivo-interpretativo da investigação.

Quadro 1: Caracterização dos participantes do estudo da fase da entrevista

Nome fictício	Gênero	Identificação étnico-racial	Idade	Tempo de permanência no projeto
Mago	Masculino	Pardo	11 anos	1 ano
Feiticeira	Feminino	Negra	13 anos	3 anos
Bruxo	Masculino	Negro	13 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A minha presença como pesquisador em campo foi marcada por uma postura ética, guiada pelos princípios do respeito, da escuta ativa e da valorização das experiências dos sujeitos, especialmente por se tratar de uma população infantojuvenil. Por esse motivo, os procedimentos éticos foram observados, incluindo a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 1) dos responsáveis pelos participantes do projeto, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – Apêndice 2) das crianças e adolescentes.

3.4 Análise dos dados

A etapa final do processo metodológico é a organização e interpretação do material empírico e fundamenta-se na metodologia proposta de Bardin (2011), cuja análise de conteúdo, em sua vertente temática, permite apreender o sentido profundo dos discursos, gestos e interações que emergem do campo empírico.

Trata-se de um procedimento interpretativo que vai além da simples quantificação ou descrição dos dados, pois busca desvelar as estruturas de significação que atravessam o material observado, identificando, nas entrelinhas da fala e da ação, o que o sujeito expressa, silencia ou ressignifica (Bardin, 2011),.

Assim, a análise aqui empreendida pretende compreender como as dimensões simbólicas da experiência esportiva e educativa se articulam com as condições socioculturais do território e com as vivências subjetivas dos participantes do Projeto de Extensão.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação. Tais etapas não são estanques, mas se entrelaçam, compondo um processo hermenêutico que combina rigor metodológico e sensibilidade interpretativa. No contexto desta pesquisa, esse percurso metodológico foi adaptado à natureza qualitativa e etnográfica do estudo, respeitando o caráter social e afetivo do campo.

A pré-análise correspondeu à leitura flutuante e à imersão inicial nos registros etnográficos produzidos entre os meses de agosto e novembro, no bairro, em Bauru (SP), onde se localiza o projeto Projeto de Extensão. Essa leitura teve por objetivo apreender o sentido global do corpus e identificar os núcleos de sentido que se repetiam nas narrativas, gestos e interações observadas. Como ressalta Bardin (2011), essa fase consiste em uma aproximação intuitiva, em que o pesquisador se deixa atravessar pelos dados, buscando captar “a textura do vivido” antes de propor recortes ou classificações. Foi nesse movimento que emergiram os temas recorrentes que dariam origem às categorias de análise: as relações intergeracionais, os marcadores sociais, a memória e a afetividade.

A segunda etapa, denominada exploração do material, correspondeu ao processo de codificação e categorização dos registros. Bardin (2011) define essa fase como o momento em que se passa da leitura global à decomposição sistemática do conteúdo, identificando “unidades de registro”, fragmentos significativos de discurso, ação ou comportamento, que possam ser reunidos sob um mesmo tema.

No caso desta pesquisa, as unidades de registro foram compostas pelos episódios observados em campo (os encontros semanais na quadra do bairro e os eventos) e pelas falas dos participantes na entrevista. Cada uma dessas unidades foi agrupada segundo sua afinidade temática com uma das quatro categorias interpretativas previamente definidas, o que permitiu construir um mosaico narrativo entre a prática e a teoria.

Por fim, a etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação implicou o retorno reflexivo aos dados, agora já organizados, buscando produzir sentido sociopedagógico a partir deles. Bardin (2011) adverte que a análise de conteúdo não se encerra na categorização, mas ganha densidade quando o pesquisador realiza o

movimento de retorno teórico, isto é, quando interpreta as categorias à luz do seu referencial e das condições concretas do campo.

Assim, a interpretação aqui proposta articula os aportes teóricos da pedagogia social do esporte (Melo, 2008), das relações intergeracionais e socioculturais (Nunes, 2024; Sarmiento, 2024) e das perspectivas críticas sobre marcadores sociais e territorialidade (Camargo, 2017; Falcão; Fernandes, 2023; Secco, 2019; Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013).

Desse modo, a aplicação da análise de conteúdo de Bardin neste estudo não se limita à contagem de ocorrências ou à categorização mecânica de palavras, mas opera como uma estratégia interpretativa que busca compreender as relações humanas, pedagógicas e sociais. Estas emergiram dos sentidos coletivos captados, entre as as tensões e as potências do esporte que se manifestaram nas linguagens, nos corpos e nas interações.

A partir disso, a análise se desdobrou em quatro categorias temáticas definidas como 1) intergeracionalidade, 2) marcadores sociais, 3) memória e 4) afetividade, cada uma delas compreendida como um eixo de leitura e de interpretação das práticas, discursos e experiências vividas no projeto. Estas serão aprofundadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados produzidos no âmbito do projeto de extensão, tomando como eixo central as experiências vividas pelas crianças e adolescentes participantes. O foco aqui recai sobre os sentidos que emergem do cotidiano das aulas, das interações e das narrativas, permitindo compreender como a diversidade atravessa, organiza e produz aprendizagens no espaço do projeto.

O objetivo deste capítulo, portanto, é refletir sobre as experiências das crianças em sua complexidade, considerando como elas negociam diferenças, produzem pertencimento, constroem vínculos e atribuem sentidos ao handebol e à convivência coletiva. A escolha por trazer excertos das falas, diálogos e episódios observados não se restringe a uma ilustração, mas busca valorizar a voz dos participantes e reconhecer que o conhecimento produzido no campo é também resultado de um encontro sensível entre pesquisador, sujeito e território.

O capítulo propõe analisar quatro categorias que emergiram das observações e dos encontros vividos: intergeracionalidade, marcadores sociais, afetividade e memória. Nem todas foram determinadas de antemão, mas revelaram-se ao longo da convivência, nos gestos, nas falas e nas situações cotidianas que compuseram o campo. Compreende-se que o corpo, ao mover-se e interagir, é também um texto social, um espaço onde se inscrevem as identidades, os valores e as disputas de poder (Marani et al., 2021). O esporte, nesse contexto, deixa de ser apenas prática motora e passa a ser compreendido como linguagem e como fenômeno cultural que expressa e tensiona as estruturas sociais. É nesse entrelaçamento entre corpo, cultura e sociedade que se localiza a presente análise.

A reflexão que orienta este capítulo é sustentada pela compreensão de que o projeto de extensão se constitui como um espaço educativo de natureza plural e viva, onde o ensino do esporte se acrescenta com o aprendizado da convivência. Inspirado por Freire (1996), compreendo que ensinar é um ato de criar possibilidades para a produção

ou construção do conhecimento, e, nesse caso, essas possibilidades se manifestam nos encontros, nas divergências e nas formas de lidar com as diferenças. A prática esportiva, quando mediada pelo diálogo e pelo respeito, pode se converter em espaço de conscientização, de autonomia e de transformação ética. O jogo, a roda de conversa, a partilha dos desafios e das frustrações, todos esses momentos se tornam oportunidades de educar para além da técnica.

A primeira categoria, intergeracionalidade, diz respeito à convivência entre diferentes faixas etárias no contexto do projeto. Mais do que uma estratégia pedagógica, ela se apresenta como uma forma de tecer vínculos e de construir pertencimento. Como aponta Sarmiento (2024), a intergeracionalidade é um campo de trocas simbólicas e éticas que desestabiliza hierarquias e promove aprendizagens recíprocas entre sujeitos de diferentes idades. Nas cenas observadas, foi possível perceber como o convívio entre crianças e adolescentes produziu situações de cooperação e cuidado, revelando que ensinar e aprender são processos indissociáveis do conviver.

A segunda categoria, marcadores sociais, emerge do reconhecimento de que as práticas corporais e esportivas não são neutras, mas atravessadas por gênero, raça, classe e território. Essas dimensões produzem formas de desigualdade e exclusão que se manifestam, muitas vezes, de maneira sutil, como no caso das meninas que são desacreditadas por seus colegas ou dos meninos que se recusam a passar a bola. Essa leitura dialoga com Bertoldo e Mazzonetto (2021), que evidenciam a necessidade de problematizar a forma como os corpos são significados e hierarquizados nas práticas da Educação Física, e com Marani et al. (2021), que ressaltam o papel da docência na desconstrução desses discursos naturalizados.

A terceira categoria, afetividade, foi percebida como força estruturante das relações e dos processos de ensino. O afeto, longe de ser um mero sentimento, revela-se como um modo de conhecer e de existir no mundo. Em consonância com Freire (1996), entende-se que a afetividade é inseparável da prática educativa, pois é nela que o ato de ensinar encontra sentido ético. A escuta, a paciência, o gesto de incentivo e o olhar que acolhe são também formas de educar. No contexto do projeto, a afetividade se apresentou como princípio pedagógico, sustentando o convívio e mediando conflitos de modo sensível e transformador.

Por fim, a categoria da memória permite compreender o projeto como um espaço de continuidade e de resistência. As lembranças das crianças sobre os jogos, as visitas e as conversas são fragmentos de um processo de significação que ultrapassa o tempo da experiência e se projeta como herança simbólica. A memória, segundo Camargo (2017), é um modo de reinscrever-se no mundo e afirmar o vivido como parte da própria identidade. Assim, a memória das práticas e das relações vividas no projeto funciona como um fio de permanência, que sustenta o pertencimento e reafirma a importância da coletividade na construção de sentido.

Portanto, este capítulo não busca apenas descrever o que foi observado, mas interpretar o que essas experiências revelam sobre o papel do esporte na formação humana. A análise das quatro categorias permitirá compreender o projeto como um espaço de resistência pedagógica e de criação de novos modos de estar junto.

É no movimento entre o corpo, a palavra e o afeto, demonstrado na Figura 1, que se desenha a potência educativa dessa prática, uma potência que reside, sobretudo, na capacidade de transformar o cotidiano de aulas em um espaço de crítica e emancipação.

Figura 1: Roda de conversa sobre respeito e conflitos, no dia 06/09.



Fonte: Arquivos do Autor

4.1 Intergeracionalidade

Ao longo do processo de observação no projeto de extensão, percebi que a intergeracionalidade não se manifesta apenas como uma metodologia de ensino ou uma estratégia pedagógica, mas como uma forma de estar junto, de conviver e de produzir sentidos coletivos no cotidiano da quadra. O encontro entre as gerações, entre diferentes idades e trajetórias, acontece de maneira orgânica, atravessada pelas brincadeiras, pelas trocas de saberes, pelos afetos e pelos conflitos durante as aulas. Ao olhar com atenção para os gestos, as falas e as relações entre as crianças e os monitores, pude compreender que a intergeracionalidade se configura como um campo de aprendizado mútuo, em que o saber não estava concentrado em uma faixa etária específica, mas se distribuía entre corpos e experiências, de forma horizontal.

Desde os primeiros encontros, ficou nítido como as diferenças de idade se tornavam elementos de interação, e não de hierarquia. No jogo do “Leão e Ovelha”, por exemplo, as crianças mais novas se mostraram mais dispostas a cooperar, enquanto os mais velhos tentavam liderar e organizar o ritmo da brincadeira, bem como as estratégias que seriam empregadas. Esse movimento de disputa simbólica revela não apenas a diferença etária, mas as formas pelas quais cada grupo aprendia a negociar papéis e responsabilidades dentro de um mesmo espaço. A cooperação entre idades distintas exigia diálogo, paciência e escuta, e nem sempre isso acontecia fácil. Em vários momentos, aconteciam discussões sobre regras, reclamações, frustrações, mas também o aprendizado silencioso que acontecia quando um mais velho se permitia ouvir o mais novo, ou quando uma criança menor propunha uma estratégia que o grupo inteiro adotava. A intergeracionalidade, nesses momentos, não era um conceito abstrato, mas uma prática viva que se construía durante o jogo.

Um exemplo simbólico dessa aprendizagem mútua aconteceu na fala do Bruxo, de 13 anos, quando ele relatou que aprendeu uma finta com o Mago, de 11. “Já aprendi com um colega mais novo, o Mago. As fintas. Fazer finta é tipo driblar no futebol, driblar o adversário.” Essa simples observação carrega uma inversão potente das hierarquias geracionais que costumam estruturar as relações de ensino: o mais velho reconhecendo o saber do mais novo, atribuindo-lhe legitimidade e valor. No cotidiano do projeto, esse tipo de reconhecimento não era isolado. As dinâmicas dos jogos e das brincadeiras

abriam espaço para que cada participante, independentemente da idade, pudesse experimentar o protagonismo. A prática intergeracional, nesse sentido, se constituía como uma pedagogia da escuta e da reciprocidade.

As interações na quadra também revelavam que a intergeracionalidade é um campo de tensões e de aprendizados éticos. Quando os mais velhos se mostravam mais impacientes, ou tentavam impor suas formas de jogar e se relacionar, era comum que as atividades se tornassem momentos de reflexão coletiva. Nas rodas de conversa, os educadores chamavam atenção para o respeito às diferenças, não apenas de idade, mas de gênero, habilidade e temperamento. Essa postura contribuía para que o espaço da quadra se transformasse em um território de convivência, onde cada um podia se reconhecer no outro. A intergeracionalidade, portanto, não era apenas o encontro entre idades, mas a construção de uma perspectiva pautada na solidariedade e no reconhecimento.

Em várias das aulas, percebi como os vínculos afetivos se constituíam a partir dessas trocas entre gerações. As crianças de forma geral procuram os monitores com gestos de carinho, pedidos de ajuda ou confidências, o que demonstra os vínculos estabelecidos pela troca durante o processo de ensino-aprendizagem do Handebol. Essa teia de relações evidencia uma intergeracionalidade que se expande para além da diferença cronológica, alcançando também a diferença de papéis, de responsabilidades e de lugares simbólicos. Os educadores, em sua maioria universitários, também são aprendizes dentro desse processo. Já que em inúmeros momentos é preciso repensar seus modos de ensinar, suas expectativas e até suas concepções de infância e juventude. Notadamente existe uma circularidade de saberes que desafia o modelo vertical de transmissão do conhecimento.

A fala do Mago expressa bem essa dimensão de aprendizagem ética que atravessa o convívio intergeracional. Ele relatou que, no projeto, aprendeu “a não xingar, não brigar, respeitar os professores e os colegas, aprendi a conviver melhor com os erros”. Essa afirmação sintetiza uma dimensão educativa que se dá no encontro entre idades, mas também entre mundos. O aprendizado de Mago não é apenas técnico, sobre o Handebol, mas profundamente social: ele se reconhece como sujeito de uma coletividade, alguém que aprende com os outros e que é responsável pelo ambiente em que está inserido. Esse tipo de aprendizagem não acontece em aulas expositivas, mas nas brechas das relações,

nas mediações que se dão quando um mais velho precisa escutar o mais novo, ou quando uma criança se reconhece como parte de um grupo maior.

Ao longo das semanas, percebi também que a intergeracionalidade também se manifestava como um modo de resistência à lógica da exclusão que atravessa o bairro e as trajetórias daquelas crianças. No bairro, onde o projeto acontece, as marcas da desigualdade são visíveis nas ruas, nas casas e na ausência de espaços públicos adequados. A quadra onde ocorrem as aulas é o único ponto de lazer do bairro. Nesse contexto, o encontro entre gerações se torna ainda mais significativo, porque é uma forma de afirmar a presença coletiva no território, de criar laços e produzir pertencimento. As crianças crescem se vendo, se reconhecendo e aprendendo juntas, e isso fortalece a comunidade. Os educadores, ao participarem desse processo, também se inserem no bairro de um modo que rompe a distância entre universidade e comunidade, entre saber acadêmico e saber popular.

Durante algumas aulas, era comum que os mais velhos frequentemente tentassem organizar a dinâmica das propostas de atividades, o que muitas vezes acabava atrapalhando os colegas ou gerando frustrações pela expectativa do que se esperava com a atividade em somatória com a ausência de compreensão do significado dela. Apesar disso, a tendência à liderança pode ser lida como uma busca por reconhecimento, mas também como uma reprodução de papéis sociais em que a autoridade está associada à idade ou à força. Por conta disso, é comum que o confronto com os educadores acabe gerando ainda mais situações de “indisciplina” ou “rebeldia” já que estamos falando de um espaço de disputa onde essas crianças, que costumam dominar umas às outras em uma lógica hierárquica própria do convívio social no bairro, estão vivenciando a um outro tipo de dinâmica que desafia a autoridade da idade como absoluta.

Em uma das rodas de conversa, uma menina reclamou que os meninos não passavam a bola para ela, esse tipo de queixa aparecia com frequência e era sempre um momento de reflexão importante. Ao questionar essa prática, os educadores do projeto traziam à tona discussões sobre igualdade e respeito, que perpassa não apenas as relações de gênero, mas também as relações entre idades. Muitas vezes, os meninos mais velhos são os que mais monopolizam a bola, e ao serem chamados à conversa, precisam ser convidados a repensar o próprio comportamento. É nesse processo que a

intergeracionalidade se articula com outras dimensões da experiência social e se torna um espaço de transformação simbólica. Aprender a jogar juntos, independentemente da idade ou do gênero, é também aprender a viver juntos, a negociar as diferenças e a partilhar o espaço público.

A fala da Feiticeira, de 13 anos, ajuda a compreender esse movimento de conscientização e mudança. Ela contou que, no projeto, “tem alguns meninos que não passam para as meninas, que só quer finalizar”, mas que “os professores conversam, e às vezes dá certo”. Essa observação revela o caráter processual da convivência intergeracional e das relações de gênero no projeto, pois o aprendizado não é imediato, mas construído a partir de pequenos ajustes e de muito diálogo. A fala de Feiticeira também mostra como as crianças compreendem o papel dos educadores não apenas como figuras de autoridade, mas como mediadores de conflitos e promotores de reflexão. Isso reforça a ideia de que a intergeracionalidade, no Projeto de Extensão, se dá como prática pedagógica que valoriza a escuta e o tempo do outro.

Durante o período de observação, houve também momentos em que a intergeracionalidade se mostrou como espaço de tensão e de limites. Em algumas aulas, especialmente quando o clima estava mais quente e as atividades exigiam mais esforço, era comum ver expressões de impaciência, discussões e até desistências. Alguns alunos mais velhos reclamavam da forma como os educadores organizavam as atividades, dizendo que gostariam de jogar de outro modo. Um deles chegou a dizer que “a aula estava uma merda”, num gesto de frustração e descontrole. Esses momentos, embora difíceis, eram também potentes para a reflexão. O confronto entre gerações, educadores, crianças mais velhas e mais novas, fazia emergir as diferenças de percepção, de ritmo e de expectativas. A intergeracionalidade, nesses episódios, não é harmônica, mas conflitiva, e justamente por isso, formativa. Aprender a lidar com o conflito é parte essencial de viver com o outro nesse processo.

Em um dos encontros, durante o “jogo das sombras”, a cooperação entre as idades se tornou evidente. As crianças precisavam se mover conforme a sombra do parceiro, embora pudessem arremessar e receber bola, o que estabelecia uma relação de codependência para jogar efetivamente. Esse jogo permite subverter a lógica da hierarquia entre faixas etárias de muitas formas, já que permite por exemplo, colocar as

crianças mais novas para guiar a movimentação das crianças mais velhas/adolescentes, o que permite gerar um outro tipo de visão sobre o jogo e ritmo. No dia em que esse jogo aconteceu, no entanto, o revezamento aconteceu entre educadores e alunos pela quantidade de crianças presentes, o que não beneficiou necessariamente a intergeracionalidade entre eles. Uma sugestão para isso, seria por exemplo, realizar o jogo de modo reduzido para que as crianças pudessem efetivamente ser as sombras umas das outras, o que permitiria ainda mais abordar a questão da plasticidade e da aprendizagem mútua no coletivo.

O dia em que as crianças foram à universidade foi particularmente marcante pelo brilho nos olhos delas quando saíram do bairro para visitar outro lugar, nesse caso, ao entrar no campus da universidade, observar as quadras, os prédios, os atletas universitários. O Bruxo, que sonha em ser jogador da seleção brasileira, me disse que aquele dia foi especial porque pôde jogar com os atletas da universidade. “Além de estarmos aqui, a gente jogou com outras pessoas, tivemos mais o que aprender e sabendo o jogo delas”, ele contou. Essa experiência rompeu, ainda que por algumas horas, a barreira simbólica entre o bairro e o espaço universitário. Foi um encontro intergeracional ampliado, entre crianças, jovens e adultos, entre saberes populares e saberes institucionais. Essa visita revelou a importância de criar pontes entre universidade e comunidade, reafirmando o papel social da universidade e o sentido do projeto como ação extensionista.

Esses encontros reafirmam que a intergeracionalidade não é apenas o diálogo entre idades, mas também entre contextos e histórias. As crianças da comunidade carregam consigo memórias e experiências marcadas pelos seus próprios contextos sociais e pela potência comunitária. Ao estarem juntas, ao jogarem e conversarem, produzem narrativas que desafiam a invisibilidade e afirmam o direito à infância e à convivência. A presença dos educadores, por sua vez, traz novas perspectivas, novos modos de olhar e de escutar, mas também se transforma nesse processo. Muitos universitários, vindos de contextos diferentes, aprendem sobre a realidade do bairro, sobre diferentes modos de vida, sobre a diversidade na prática (e todos os conflitos que ela carrega) e sobre si mesmos, experimentando o que significa ensinar e aprender em um

espaço de desigualdade, mas também de resistência. A intergeracionalidade, assim, opera como via de mão dupla, em que todos aprendem e se transformam.

No evento do Dia das Crianças, por exemplo, observei de forma intensa como as relações intergeracionais se expandiam para o território. As atividades reuniram crianças, adolescentes, adultos e idosos do bairro, além de outros parceiros como educadores com saberes distintos do próprio bairro, outras entidades da universidade e um projeto social. Nesse dia em específico foi notável que o projeto conseguiu atrair uma grande parcela de pessoas para os espaços da quadra e da praça, fosse para ver as apresentações, para conversar e levar as crianças, o que denota o caráter de partilha e comunidade, e a importância de promover ações como essas que valorizam o todo que a comunidade em si tem para oferecer.

Em muitos momentos, pensei sobre como a intergeracionalidade é também uma pedagogia de diferentes tempos. As crianças e os educadores estavam sempre negociando esses tempos, fosse nas brincadeiras, na permanência dos projetos, nos diálogos ou etapas de vida. Essas temporalidades coexistem na quadra, às vezes em harmonia, às vezes em conflito, mas sempre importantes, porque são sinais de que a escuta atenta e o respeito aos ritmos de cada um eram fundamentais para que o grupo pudesse seguir junto.

Apesar de em determinados encontros existir uma frustração pelas dificuldades e pelos conflitos, torna-se necessário que os educadores percebam que é exatamente esse o compromisso com que está sendo proposto. Na roda de conversa de encerramento de uma das aulas, um menino comentou que “as meninas jogaram bem, tiveram espaço para jogar e passar a bola”. Essa frase simples traduz o processo de amadurecimento coletivo que o grupo vive ao longo do tempo, e que nem sempre vai parecer um progresso linear.

Como explicitado por um educador durante o festival de handebol na instituição de lazer e cultura do estado com unidade na cidade “parece que a gente ensina e eles não aprendem, tem que sempre ensinar as mesmas coisas”, é importante entender que a prerrogativa do projeto decide fazer-se frente à uma lógica (muito) bem construída socialmente, a da rivalidade, da submissão, da violência, e que ir na contramão disso é um trabalho constante de revisitar as próprias ações e o seu contato com o outro cotidianamente de forma inesgotável. Nesse sentido, certamente as crianças aprendem. Certamente elas precisam também, continuamente serem ensinadas, porque o meio social

estabelece uma lógica que desafia o respeito e a compreensão, então faz-se imprescindível buscar refletir o tempo todo para consolidar esses valores.

É indiscutível que a intergeracionalidade atravessa todos os momentos do projeto, das atividades mais simples às mais complexas. Ela está na convivência, nas brincadeiras, nas rodas de conversa, nos gestos de cuidado e até nas discussões e desentendimentos. É uma perspectiva que orienta a convivência e que precisa ser cada vez mais aprofundada para que exista compreensão do papel social que exercem ali, e no contexto do bairro, essa convivência ganha contornos ainda mais profundos, porque se opõe à lógica da fragmentação e da desigualdade que marca a vida nas periferias. Estar junto, aprender junto, cuidar um do outro, tudo isso é, em si, um ato político.

Concluo que a intergeracionalidade, tal como vivida no projeto de extensão, é uma experiência de construção coletiva de mundo. Ela desafia as hierarquias etárias, as distinções entre saberes e as fronteiras entre espaços sociais.

A intergeracionalidade revelou-se como o primeiro eixo estruturante do campo, e talvez um dos mais aparentes, expondo as relações de poder, de saber e de cuidado que atravessam o convívio entre crianças e adolescentes. A análise temática, conforme Bardin (2011), mostrou que, por trás das falas e dos gestos de liderança ou resistência, havia um constante negociar de lugares e papéis, uma busca coletiva por legitimidade e pertencimento.

No projeto de extensão, a diferença de idade não se traduziu em hierarquia, mas em oportunidade de aprendizado mútuo. As tensões entre Bruxo e Mago, ou entre os mais novos e os mais velhos, foram se transformando em terreno de coaprendizagem e respeito, demonstrando que a convivência intergeracional pode ser um ato pedagógico em si, capaz de dissolver o adultocentrismo e reconfigurar o sentido do ensinar e aprender, movimento que pode ser notado mesmo entre as crianças que ainda não atingiam a idade mínima para ingressar no projeto, como apresentado na Figura 2.

Figura 2: Crianças do bairro que ainda não atendem a idade mínima de oito anos para participação efetiva das atividades no projeto, mas ainda sim são integradas e acompanhadas.



Fonte: Arquivos do Autor

4.2 Marcadores Sociais

Ao observar o cotidiano do projeto de extensão, é explícito que os marcadores sociais não atravessam as experiências apenas como pano de fundo ou contexto, mas como dimensões estruturantes das relações, das práticas e das percepções entre todos os sujeitos envolvidos: educadores, crianças, comunidade. Gênero, classe, raça e território emergem como camadas sobrepostas que conformam modos de ser e de se relacionar em quadra, nas brincadeiras, e fora dela, bem como nos silêncios e nos conflitos. Esses marcadores não aparecem de forma isolada, mas se entrelaçam, compondo uma tessitura complexa que molda o modo como cada corpo se inscreve no espaço e no jogo, e como cada gesto é lido e interpretado pelos outros. É no entrecruzamento dessas dimensões que podemos compreender o projeto de extensão como um espaço social de disputa simbólica e de reconfiguração das identidades, e aí está a relevância e responsabilidade do projeto.

Desde o primeiro contato com o projeto, ficou evidente que a quadra é um território permeado por desigualdades que antecedem o jogo e se reproduzem nele, especialmente pelas prerrogativas intergeracionais que permeiam as proposições de aula no cotidiano de aprendizagem. As diferenças de gênero, por exemplo, se manifestam de forma visível nas interações, já que as meninas frequentemente precisam reivindicar seus

espaços de fala e de participação, sobretudo nas atividades mais competitivas, como os jogos de oposição (muito trabalhados pela praxiologia motriz do handebol) e o jogo formal do handebol. Em uma das rodas de conversa, uma aluna reclamou que “os meninos não passam a bola para as meninas, que só quer finalizar”. Essa fala, partiu da Feiticeira, de 13 anos, e revela como a lógica do jogo esportivo ainda carrega traços de um imaginário social que associa o protagonismo e a potência física ao masculino. No entanto, o que mais me chamou atenção foi o modo como esse incômodo se tornou um ponto de reflexão para o grupo: os educadores e educadoras claramente intervieram, as crianças discutiram e, em seguida, durante as partidas seguintes, percebi que algumas tentavam se policiar, buscando corrigir o comportamento. Não era uma mudança imediata, mas processual, uma pedagogia das relações que se faz pelo exercício da escuta e da reiteração constante.

As discussões sobre gênero, portanto, não acontecem apenas em momentos formais, mas nas brechas do cotidiano. As meninas fazem os apontamentos, os meninos geralmente se justificam com o pretexto de dar importância ao jogo, e os educadores tentam construir pontes entre essas posições, mediando os conflitos. Esse processo produz um tipo de aprendizado ético e social que vai muito além da técnica esportiva. Ao reconhecer as desigualdades de gênero no jogo, o grupo também reconhece algo mais profundo, o fato de que os papéis sociais não são naturais, mas construídos, e que podem ser questionados e transformados. Em muitas atividades, quando as meninas conseguem liderar ou realizar jogadas decisivas, os meninos demonstravam surpresa ou admiração, alguns não ligavam, outros sentiam-se diminuídos e reclamam pela reivindicação prática do espaço de domínio, mas concentrando-se no aspecto positivo, é notável que o trabalho constante aos poucos permite que a surpresa se converta em reconhecimento. Nesses momentos, percebo como o esporte, especialmente o Handebol, pode se tornar um campo fértil para a reconfiguração simbólica das relações de gênero, desde que haja mediação intencional e sensibilidade pedagógica.

O projeto de extensão, ao reunir crianças e jovens de um mesmo território, mas com experiências diversas, torna-se também um espaço em que o marcador de classe social se faz constantemente presente. O bairro bairro, onde o projeto acontece, é um território marcado pela desigualdade e pela precarização dos serviços públicos. A

ausência de espaços de lazer, a escassez de políticas públicas e a violência cotidiana conformam um cenário que influencia diretamente a vida das crianças. Lembro-me uma vez, na época em que ainda era bolsista, da situação onde um morador do bairro foi assassinado a tiros na noite anterior à nossa aula no sábado, e quando chegamos lá o dia foi além de atípico, repleto de comentários acerca do tema. Talvez eles estivessem acostumados com a violência de forma geral, pois uma boa parte foi para a aula e falavam sobre o assunto com certa naturalidade, mas certamente aquilo desencadeava um sofrimento não processado intrinsecamente que seria entendido como fatalidade, e não como um projeto de genocídio das populações minoritárias através da desoportunização, marginalização e criminalidade.

A quadra, nesse sentido, não é apenas um espaço físico, mas um refúgio simbólico, um território de pertencimento e de reexistência. As crianças chegam de diferentes ruas, muitas vezes sozinhas, algumas com chinelos, sem tênis adequado, sem roupa adequada. Essas marcas visíveis da desigualdade não passam despercebidas, e se refletem também nas relações e nas expectativas que cada uma traz sobre si mesmo.

Em uma das conversas informais com o Bruxo, durante a visita à universidade, ele me contou que sonha em ser jogador profissional e que aquele espaço é uma forma de “ficar longe das coisas erradas”. Essa fala sintetiza uma percepção recorrente entre os participantes, o projeto não é apenas um espaço de prática esportiva, mas um modo de resistir a outras forças que atravessam suas vidas cotidianas, e eles enxergam isso com bastante gratidão, embora por serem crianças estabeleça a relação conflituosa da busca pela liberdade com relação às figuras que simboliza a imposição dos limites no espaço onde isso comumente não acontece, a rua.

O lazer e o esporte aparecem como instrumentos de proteção, mas também como possibilidade de sonho, de projeção e de futuro. Quando o Bruxo fala da “coisa errada”, ele não se refere apenas a comportamentos individuais, mas a um sistema social que empurra muitos jovens da periferia para trajetórias de exclusão e marginalidade. Ao reconhecer no Projeto de Extensão uma alternativa, ele revela a dimensão política e social do projeto, que, embora se apresente como um espaço lúdico, opera também como uma forma de enfrentamento das desigualdades estruturais.

Esse mesmo marcador de classe se entrelaça ao território de forma indissociável. Estar no bairro é viver sob o peso de um estigma social. A periferia, muitas vezes, é representada externamente como espaço de carência, de falta, de violência, e não como um território de produção de saberes, de afetos e de coletividade. Ao observar o cotidiano do projeto, percebemos o quanto as crianças e os educadores enfrentam essa narrativa, ainda que nem sempre de maneira verbalizada. Cada aula é uma afirmação das possibilidades que existem ali, uma contranarrativa que diz: “nós existimos, nós produzimos, nós ensinamos e aprendemos”. Quando o projeto leva as crianças à universidade, por exemplo, essa travessia não é apenas geográfica (bem curta, por sinal), mas simbólica, pois é o cruzamento entre dois mundos separados por fronteiras sociais invisíveis. O brilho nos olhos das crianças, o encantamento com o campus e a admiração pelos atletas universitários são expressões do desejo de pertencimento a um mundo que, historicamente, lhes é negado. Mas ao mesmo tempo, há um movimento inverso, a universidade que se abre à comunidade também se transforma, aprende a escutar e a reconhecer saberes populares indispensáveis que nascem fora de seus muros.

Nesse sentido, percebo que o território não é apenas um cenário, mas um agente ativo na produção das experiências. A quadra da comunidade é, ao mesmo tempo, espaço de encontro e campo de disputa. É ali que se materializam as tensões entre o dentro e o fora, entre o bairro e a cidade, entre o popular e o institucional. Tudo que o rodeia, do positivo ao negativo, formam uma paisagem que não pode ser dissociada das práticas que ali acontecem. Quando as crianças jogam, brincam ou discutem, estão também negociando seus lugares no mundo, experimentando formas de estar e de ser reconhecidas. Nesse processo, o território deixa de ser apenas o lugar da carência para se tornar o lugar da potência, da invenção e da resistência.

Os marcadores de raça também se fazem presentes, ainda que nem sempre nomeados explicitamente. A maioria das crianças do projeto é negra ou parda, e isso se reflete tanto nas dinâmicas de grupo quanto nas formas de representação que elas constroem sobre si mesmas. É importante cultivar a afetividade para corpos que são socialmente tão abarcados pela violência, tão acessados por diferentes tipos de estigmas e imposições que denotam insensibilidade, portanto, torna-se necessário trabalhar com o imaginário da representatividade, apresentar atletas e referências negros que possam

contribuir para a formação identitária dessas crianças, para que se reconheçam enquanto sujeitos, especialmente porque é sintomático que a maioria dos educadores que atuam na comunidade são pessoas brancas ou não-negras que, apesar de serem imagens de referência, não são de fato figuras de representatividade para essas crianças.

Nesse sentido, considero importante mais abordagens de eixo temático sobre a valorização da cultura afro-brasileira e africana, mais jogos que dialoguem com a historicidade do corpo negro e com a potência criativa ancestral desses grupos, bem como dito anteriormente, um cuidado teórico de apresentar esses conceitos e possibilidades com a sensibilidade de referenciar pessoas negras, de capitalizar seus trabalhos e fazê-las donas de suas próprias epistemes.

Isso é importante especialmente porque percebi em vários momentos que o racismo estrutural se inscreve no cotidiano de maneiras muito sutis. Ele aparece nas piadas, nos modos de falar, nas relações de autoridade. As crianças, reproduzindo o que veem fora da quadra, às vezes se chamam por apelidos que carregam tons racistas ou depreciativos. Nesses momentos, os educadores precisam atuar como mediadores, intervindo para transformar ofensas em diálogo, tensionando essas práticas naturalizadas, nunca de forma punitiva, especialmente porque esta é uma pauta que não os tange (em maioria) enquanto vivência. Essa pedagogia do enfrentamento é delicada, pois exige sensibilidade para que a criança não seja culpabilizada, mas compreenda o que está em jogo. Essa mediação é um gesto político e ético que vai além da correção de conduta, sendo uma tentativa de romper o ciclo da reprodução do racismo no cotidiano, abrindo espaço para novas formas de se reconhecer e de se relacionar com os colegas.

Em vários momentos também, vi o cuidado dos educadores em fazer do jogo um lugar de valorização da diversidade e da autoestima. As rodas de conversa, as atividades coletivas e os momentos de escuta eram oportunidades para trabalhar as diferenças sem reforçar hierarquias. Ao elogiar o desempenho de uma menina negra, por exemplo, o educador não apenas reconhece uma habilidade técnica, mas também afirma simbolicamente o valor daquele corpo e daquela presença. Esse reconhecimento, embora simples, tem potência formativa, pois reverte uma lógica histórica de invisibilização e subalternização. Cada gesto de valorização, cada palavra de encorajamento, cada aproximação de afeto, carinho e cuidado, cria uma brecha no tecido da desigualdade e

subverte a perspectiva experienciada por esses corpos, criando um espaço em que ser quem se é torna-se possível e legítimo.

Como já abordado no aporte teórico, esses marcadores não se somam mecanicamente, eles se entrecruzam e se reforçam mutuamente. As meninas negras e periféricas, por exemplo, vivenciam uma sobreposição de opressões que se manifesta tanto nas relações de gênero quanto nas representações raciais. As falas de algumas alunas demonstravam certo retraimento, uma dificuldade em reivindicar espaço nas atividades mais disputadas. Muitas vezes, a falta de fala ou o silêncio dessas meninas não é ausência de opinião, mas resultado de um contexto em que suas vozes historicamente foram silenciadas, onde não há interesse em ouvi-las. Percebi que as intervenções pedagógicas mais eficazes eram aquelas que criavam condições para que elas pudessem se expressar, e não aquelas que exigiam performance imediata. O desafio está em construir um ambiente de confiança, onde a fala possa emergir sem medo do julgamento.

Essa dimensão interseccional das desigualdades também se reflete na forma como os educadores se posicionam. Muitos deles, universitários vindos de outros contextos sociais, precisam lidar com a tensão entre sua própria experiência e o território em que atuam. Essa condição os obriga a revisitar suas próprias percepções sobre classe, raça e gênero, e a compreender que o ato de ensinar não é neutro, mas atravessado por relações de poder, e que as palavras são tensionadores importantes na articulação da emancipação dessas crianças e adolescentes dentro do projeto. As reuniões servem para que discutam os planos de aulas, e embora esse seja um momento de reflexão sobre a práxis, é importante também refletir sobre a maneira de conduzir determinadas situações, perguntando-se se estavam sendo autoritários ou sensíveis o suficiente. Esse movimento de autoanálise é fundamental para que o projeto não reproduza as mesmas desigualdades que pretende combater. A prática pedagógica, nesse sentido, se torna também uma prática política, na medida em que exige um reposicionamento constante frente às estruturas que sustentam a exclusão.

Ao longo das observações, percebi que o projeto de extensão funciona, dentro do esperado, como um espaço das relações sociais mais amplas. As crianças reproduzem, em escala reduzida, as dinâmicas que veem no bairro e na sociedade. As disputas por liderança, a resistência à escuta do outro, as brincadeiras que se transformam em conflito,

tudo isso reflete um modo de estar no mundo que é atravessado pelas desigualdades e pelos estigmas sociais. No entanto, o que o projeto faz é criar fissuras nesse modelo.

Em muitos sentidos, o projeto opera como uma prática de “educação popular” nos termos freireanos, em que o conhecimento é construído na relação e na escuta, e onde o educador aprende tanto quanto ensina (Freire, 1996). A diferença é que, aqui, essa pedagogia se dá mediada pela cultura, pela corporeidade, pelo jogo e pela coletividade. O Handebol se torna linguagem, meio e metáfora de uma aprendizagem mais ampla sobre si e sobre o outro. Aprender a jogar junto é aprender a negociar os limites entre o individual e o coletivo, entre a força e o cuidado, entre a competição e a solidariedade. E é nesse exercício que os marcadores sociais deixam de ser apenas categorias analíticas para se tornarem experiências vividas, sentidas e transformadas na prática.

Há, entretanto, momentos em que essas tensões explodem e revelam o quanto as desigualdades ainda estão presentes, por exemplo quando um aluno mais velho reclama da forma como a aula é conduzida, dizendo que “a aula estava uma merda”, o que está em jogo não é apenas uma frustração momentânea, mas o confronto entre diferentes expectativas e experiências. Essa resistência, muitas vezes interpretada como indisciplina, pode ser lida também como um ato de afirmação, um modo de reivindicar voz num contexto em que a maioria das decisões é tomada por adultos e autoridades. O desafio para os educadores é traduzir esse gesto em diálogo, compreendendo que, por trás da rebeldia, há o desejo genuíno de ser ouvido e compreendido.

Nas aulas em que o calor e o cansaço geravam mais impaciência, vi com clareza como a estrutura social se inscreve nos corpos. O corpo cansado, impaciente, que se irrita rápido, é também o corpo que carrega as marcas da desigualdade, da tensão cotidiana e das experiências em ambientes comumente injetados de violência e muita disputa. A leitura desses comportamentos exige sensibilidade para não confundir sintoma com desobediência, e quando o educador compreende essas dimensões, o gesto pedagógico se torna mais humano.

Nas falas das crianças, especialmente nas entrevistas com Mago, Feiticeira e Bruxo, há sempre uma presença implícita desses marcadores. Quando Mago fala que aprendeu “a não xingar, não brigar, respeitar os professores e os colegas”, ele revela o esforço cotidiano de deslocar-se de uma lógica de conflito para uma lógica de

convivência. Essa mudança não é trivial, pois implica confrontar valores e práticas profundamente enraizados na experiência de classe e de território. Quando Feiticeira reclama que “alguns meninos só querem finalizar”, ela está nomeando um tipo de masculinidade competitiva e dominante, que não é apenas pessoal, mas socialmente construída. E quando o Bruxo diz que aprendeu com o Mago, o mais novo, uma finta, ele inverte simbolicamente as hierarquias de idade e de poder, oferecendo um vislumbre de como a prática coletiva pode gerar outras formas de reconhecimento e de pertencimento.

Esses relatos, analisados em conjunto, permitem ver o projeto como um espaço de experimentação social, onde as identidades se deslocam e se reconfiguram continuamente. O projeto de extensão, ao propor o encontro entre diferentes corpos e histórias, cria as condições para que os sujeitos possam se ver de outro modo. As meninas descobrem sua força, os meninos aprendem a escutar, os educadores reconhecem seus próprios limites, e todos, de algum modo, reinventam o sentido da convivência. Essa transformação não acontece porque o projeto “ensina valores”, mas porque ele cria as condições para que os sujeitos possam experienciar o que é ser parte de um coletivo que reconhece as diferenças sem hierarquizá-las.

Percebo, portanto, que os marcadores sociais, longe de serem categorias fixas, operam como campos de força dentro do projeto. Eles aparecem, se deslocam e se transformam na medida em que os sujeitos se relacionam. O Projeto de Extensão claramente não elimina as desigualdades, mas as torna visíveis e, com isso, abre a grande possibilidade de enfrentá-las.

Ao final desse percurso, compreendo que pensar os marcadores sociais no microcontexto do projeto de extensão é reconhecer que eles são tanto limites quanto possibilidades. São limites porque revelam as barreiras que estruturam a vida nas periferias, como o racismo, o machismo, a desigualdade de classe, o estigma territorial. Mas são também possibilidades porque, ao se tornarem visíveis, permitem a criação de novas narrativas e práticas de resistência.

O projeto, com todas as suas imperfeições e desafios, é uma tentativa de romper com essas estruturas, de mostrar que o esporte pode ser uma ferramenta de transformação social quando está comprometido com a escuta, com o diálogo e com o reconhecimento do outro.

A categoria marcadores sociais ampliou a compreensão da análise ao inserir as dimensões de gênero, raça, classe e território como elementos estruturantes da experiência educativa. As “estruturas latentes de sentido” (Bardin, 2011) orientou a interpretação das desigualdades visíveis na quadra, a ausência de cobertura, o “passe seletivo”, o silêncio imposto às meninas e o ausência de sensação de pertencimento diante dos espaços de reivindicação de direito à cultura, lazer e educação, como a própria universidade ou o instituição de lazer e cultura do estado com unidade na cidade. Cada uma dessas ocorrências, tomada como unidade de registro, revelou a presença concreta das opressões estruturais no microcosmo do jogo.

Contudo, a análise também evidenciou que o projeto de extensão funciona como campo de ruptura simbólica, um espaço em que o esporte é apropriado como caminho de emancipação, e as crianças exercitam formas sutis de resistência. Quando Feiticeira insiste em jogar, quando as regras são invertidas para permitir “apenas gols das meninas”, ou quando Bruxo reconhece a diferença entre a comunidade e a universidade, o discurso coletivo se transforma em consciência. O jogo, assim, torna-se ato político, um lugar em que se questiona a exclusão e se imagina outra forma de justiça, como representado pela Figura 3.

Figura 3: Brincadeira inicial da aula do dia 20/09, Gbala, inspirada na historicidade de resistência e aquilombamento das populações negras vindas de África.



Fonte: Arquivos do Autor

4.3 Afetividade

Ao finalizar a análise dos marcadores sociais que atravessam as experiências no projeto, percebo que há um elemento que se mantém como um fio invisível, costurando todas as relações e possibilitando que as diferenças não se transformem em barreiras intransponíveis: a afetividade. Se, por um lado, as dinâmicas de gênero, idade e posição social configuram fronteiras simbólicas que delimitam quem fala, quem joga, quem ensina e quem aprende, por outro, a afetividade aparece como uma linguagem simbólica e tangível que reorganiza o espaço e produz aproximações. Ela não anula as tensões, mas cria caminhos para que elas possam ser vividas de modo compartilhado.

Durante os encontros, notei que os gestos de cuidado, as brincadeiras entre colegas e a escuta atenta dos educadores produziam uma ambiência de vínculo que não pode ser reduzida apenas a uma metodologia pedagógica. A afetividade não era uma estratégia, mas um modo de estar junto. Ela atravessava o cotidiano, desde a chegada dos alunos, quando uns esperavam pelos outros no banquinho da praça, até os momentos de jogo, os incentivos dos educadores ao ver as crianças acertarem, e quando a comemoração de um gol vinha acompanhada de risadas, inclusive entre aqueles que, fora dali, se reconheciam como diferentes.

O projeto, nesse sentido, opera como um espaço de reencantamento das relações, onde o aprendizado técnico do handebol coexiste com o aprendizado de estar com o outro.

Nas entrevistas, esse traço aparece de modo sutil, mas marcante. Quando o Mago diz que gosta “das brincadeiras e do jogo formal” e que “conhece todo mundo, são do bairro”, há um reconhecimento implícito de pertencimento que é sustentado por afetos. Ele não descreve o projeto como uma simples atividade esportiva, mas como um prolongamento da sua própria rede comunitária, onde a convivência é traduzida em familiaridade. O jogo, nesse caso, é também uma extensão do território vivido, onde as relações constroem sobre o conhecido, o compartilhado e o cuidado.

A Feiticeira, por sua vez, ao mencionar que gosta “das atividades e do tabelobol” e lembrar com entusiasmo do dia em que foram ao instituição de lazer e cultura do estado

com unidade na cidade, “teve o festival, fizemos pintura”, revela uma afetividade que se expressa pela memória do prazer, da alegria compartilhada, do corpo em movimento em meio a outros corpos. O relato não enfatiza a competição ou o resultado, mas o estar junto, o viver junto. Há algo de potente nessa lembrança, porque ela demonstra como o afeto se liga às experiências de fruição e não apenas ao cumprimento de tarefas.

O Bruxo, ao narrar que o que o motiva no projeto são “os amigos”, que “foram eles que chamaram” e que, sem eles, “nem saberia o que é handebol”, explicita o papel central da afetividade na adesão e permanência dos jovens nas atividades, e que o esporte, nesse caso, não é um fim, mas um meio, onde o vínculo afetivo precede o interesse técnico. Ele joga porque há afeto, e é o afeto que torna o jogo possível. Essa dimensão relacional é o que Freire (1996) chamaria de “pedagogia da presença”, o aprendizado que acontece a partir do reconhecimento do outro como sujeito e não como objeto de ensino.

Em muitos momentos, observei que a afetividade também se expressava na forma como os conflitos eram mediados. Quando surgiam desentendimentos, uma bola não passada, um erro de passe, uma reclamação, os educadores optam por conversar, chamar para o diálogo, perguntar o que havia acontecido. Essa escuta ativa, embora nem sempre com o tempo ideal, produz um efeito importante: os alunos sentem-se vistos. Há ainda a necessidade de aprimorar a perspectiva sobre os processos punitivos, onde nem sempre a negativa ou retirada do espaço/momento de conflito é a solução ideal, já que a resolução surge do próprio conflito, desde que acolhida e mediada com atenção e cuidado.

A afetividade, nesse sentido, não se manifesta apenas nas relações positivas. Ela também está presente nas tensões, nos momentos em que a proximidade gera atrito. Em uma das observações, percebi que após uma discussão entre dois meninos sobre quem deveria fazer as finalizações no jogo, um deles se afastou, com raiva, e ameaçou sair do jogo. Um educador se aproximou, conversou, e apesar da clara insatisfação, retornou, já que é um combinado a permanência durante as atividades mesmo quando há chateação. Percebemos o afeto como possibilidade de mediação e espaço de resolução e não como oposto do conflito.

A dinâmica do projeto me fez pensar que a afetividade é, de certo modo, a base sobre a qual a intergeracionalidade e a equidade de gênero se sustentam, pois sem vínculos afetivos, as diferenças tenderiam a se tornar muros intransponíveis. Quando o

Bruxo diz que aprendeu “com um colega mais novo, o Mago, as fintas”, ele revela que o aprendizado atravessa as idades e se dá num campo relacional sustentado por respeito e admiração, sentimentos essencialmente afetivos.

No cotidiano do projeto, a afetividade se materializa em pequenos gestos, toques, a legitimação do erro e incentivo para a tentativa, a cumplicidade e até mesmo as risadas sem jeito nos momentos de erro e de tirar sarro com a própria performance. Esses gestos, que poderiam parecer banais, têm uma potência formativa que raramente é reconhecida nos espaços formais de ensino. Eles constroem confiança, e a confiança é condição para o aprendizado e para o desenvolvimento coletivo.

Freire (1996) dizia que “não há docência sem discência”, e talvez o que ele estivesse indicando é justamente essa circularidade do afeto. O educador que ensina e aprende, o aluno que aprende e ensina, todos implicados em uma teia de trocas que é, antes de tudo, afetiva e a necessidade disso ser uma troca viva.

Muitos dos alunos vêm de contextos marcados por vulnerabilidades econômicas e sociais, e o espaço do projeto oferece o reconhecimento. Ser chamado pelo nome, ser ouvido, ser lembrado, essas experiências básicas, mas profundas, colaboram para o cultivo de um sentimento de importância. Quando a Feiticeira dizia que “os professores precisam conversar, e às vezes conversam e não funciona, mas quando conversam dá certo”, ela estava descrevendo a oscilação natural das relações humanas, mas também reafirmando a importância do diálogo como gesto de afeto.

A afetividade, aqui, não se confunde com sentimentalismo, pois ela assume uma posição política. É uma forma de resistência cotidiana contra a indiferença, contra a lógica da exclusão que estrutura tantos espaços educativos e sociais. Afetar e ser afetado significa permitir que o outro nos modifique, que suas experiências e modos de ser nos desloquem.

Ao observar as aulas, notei que o ambiente afetivo também interferia na forma como os alunos se relacionavam com o próprio erro. Quando o erro é acolhido com leveza, há sempre uma tentativa novamente, mas quando é julgado ou constantemente apontado, surge o retraimento e a frustração. Por isso, o afeto, além de motor social, é também uma ferramenta pedagógica. Ele autoriza o sujeito a tentar, a experimentar, a falhar e a reconstruir.

Mago, por exemplo, ao dizer que aprendeu “a não xingar, não brigar, respeitar os professores e os colegas, e conviver melhor com os erros”, traduz essa transformação afetiva em aprendizado atitudinal. O que ele aprendeu não está restrito à lógica do Handebol ou ao posicionamento no jogo, mas à convivência mediada pela empatia.

Há algo profundamente educativo no modo como os alunos se apoiavam mutuamente. Quando a Feiticeira menciona que “tem alguns meninos que não passam para as meninas, que só querem finalizar”, ela também revela o papel da afetividade como mediador da desigualdade. A conversa entre educadores e alunos, a criação de regras que valorizam as meninas, como por exemplo “só meninas fazem gol” e o reconhecimento dos gestos de cooperação mostram que o afeto é estrutura que reorganiza as práticas e tensiona comportamentos.

A convivência com a diversidade e os processos afetivos que a envolve também são notáveis. Saliento uma das mais queridas e expressivas alunas que aqui chamarei de Ladina, e que para além de inúmeras qualidades também é uma pessoa com deficiência, dona de um riso fácil, bom humor, esperteza e extremamente comprometida em sua participação no projeto, extremamente afeiçoada com uma educadora específica e, sempre que participa das atividades, gera uma compreensão instantânea do seu modo de ser no mundo para os colegas. É esse tipo de compreensão que precisa ser expandida para outros momentos e marcadores sociais, a genuína cooperação e respeito com o ritmo do outro.

No sentido da presença, Bruxo, ao afirmar que às vezes faltava porque “ficava bravo com os professores, porque eles falam muito e eu não consigo jogar, mas sei que é conselho”, traz à tona uma dimensão importante da afetividade, o reconhecimento da intenção do outro. Mesmo quando há conflito, ele compreende o gesto dos educadores como cuidado, como tentativa de orientação. Há, portanto, maturidade relacional, um tipo de aprendizado que não é facilmente ensinado, mas vivido.

Esse mesmo aluno destaca que aprendeu “a jogar em silêncio, sem ficar xingando, cada um fazer sua parte e respeitar as meninas”. Essa frase sintetiza a transformação que o afeto pode operar no controle da palavra, o respeito ao outro e a consciência coletiva que emergem de uma convivência pautada pela escuta e pelo diálogo.

A afetividade, contudo, não é homogênea. Ela se expressa de formas distintas, dependendo das trajetórias e das personalidades. A Feiticeira, por exemplo, manifesta uma afetividade mais discreta, voltada à apreciação das atividades e à valorização da conversa com os educadores, sendo bem mais introspectiva que os outros dois. Mago demonstra o afeto pela brincadeira e pela convivência cotidiana. Bruxo o expressa na amizade, na energia e na vontade de estar ali. Essa pluralidade é constitutiva da vida em grupo e revela que o afeto não é um sentimento único, mas um campo de forças diversas.

Ao longo das observações, percebi que a afetividade era também o que permitia sustentar a continuidade das atividades mesmo diante das adversidades estruturais como ausências ou limitações do clima e do espaço. Quando o vínculo afetivo está estabelecido, o grupo encontra formas de persistir, pois há uma força de sustentação nas relações, um desejo de retorno que faz com que os participantes se reencontrem semana após semana.

Nessa perspectiva, a afetividade assume um papel político-pedagógico fundamental. Ela garante não apenas a permanência, mas a qualidade das experiências. Quando há afeto, há escuta; quando há escuta, há abertura; e quando há abertura, há aprendizado. Essa sequência, embora pareça simples, constitui a base de uma educação emancipadora, aquela que não se limita à transmissão de conteúdo, mas que forma sujeitos capazes de sentir e se responsabilizar uns pelos outros.

Lembro-me de um momento em que, ao final de uma atividade, um dos educadores perguntou o que os alunos haviam achado da aula. As respostas comumente curtas, mas carregadas de afeto: “foi legal”, “foi divertido”, “quero vir de novo”. Essas expressões condensam uma dimensão profunda do vínculo afetivo e do prazer de estar ali.

A afetividade também se revela na forma como o corpo participa do processo educativo. Os abraços, as comemorações, os gestos de encorajamento fazem parte de uma linguagem corporal que comunica pertencimento e cuidado e saliento aqui a importância de cultivar esse tipo de proximidade e incentivo às crianças que frequentam o projeto, valorizando a participação, comemorando os feitos e conquistas, bem como notando a ausência e se interessando pelo que acontece em suas vidas.

Em um contexto social marcado pela violência simbólica e pela competição, espaços como o projeto funcionam como territórios de descompressão, onde os afetos podem circular sem julgamento e possibilidade de sentir e expressar é, por si só, transformadora. Os jovens experimentam outros modos de estar juntos, outras formas de masculinidade e feminilidade, outros modos de lidar com o erro e o sucesso.

Quando Mago afirma que “a gente chega mais fraco nas meninas porque elas são mais sensíveis”, há aí uma leitura atravessada por estereótipos, mas também uma tentativa de cuidado, ainda que mediada por uma visão tradicional de gênero. A afetividade, nesse caso, aparece como ambígua, ao mesmo tempo em que reproduz hierarquias, busca proteger. Essa ambiguidade é importante, pois revela o processo de elaboração de novas formas de relação, um entrelugar que o projeto atua.

Feiticeira, ao relatar que “os professores conversaram com o Gigante e deu certo”, reconhece a eficácia do diálogo na mudança de comportamento. O afeto, nesse caso, é ferramenta de transformação, que não se impõe, mas convence pela via da relação. A regra “só meninas fazem gol” é uma estratégia pedagógica mas também um gesto político que valida e ressignifica o afeto como instrumento de justiça simbólica.

A afetividade, portanto, estrutura-se como categoria central para compreender o que sustenta o projeto, pois está presente na motivação inicial, nas interações cotidianas e nas aprendizagens éticas e sociais que emergem. Não se trata apenas de um sentimento individual, mas de uma teia coletiva de relações que permite que o grupo se mantenha e se reconheça como tal.

Ao final das observações, percebi que a afetividade era também um modo de resistência ao tempo. Os encontros promovem a renovação e novas oportunidades, mesmo quando marcados pelo conflito e descontentamento, é comum vê-los voltar com interesse e disposição, ainda que permeados pela desconfiança sobre ser acolhido naquele espaço.

O projeto, nesse sentido, não é somente um espaço de ensino do handebol, mas um lugar onde se aprende a sentir com o outro, a estar com o outro. Assim, compreendo que falar de afetividade é falar da própria possibilidade de humanidade que o projeto produz. E talvez seja essa a maior lição, que aprender e ensinar, conviver e jogar, só

fazem sentido quando há espaço para o afeto, essa palavra profunda que nos lembra, todos os dias, que o encontro é o que nos constitui.

A categoria afetividade revelou-se como o fio condutor de todas as outras dimensões. O afeto, no campo empírico, não se restringe à emoção individual, mas aparece como estrutura relacional e pedagógica. Na afetividade que se encontram as mediações mais significativas do projeto, o abraço após a resolução, a risada partilhada, o reconhecimento pelo nome, o gesto de cuidado com o momento de aula e a responsabilização coletiva.

Todos esses elementos funcionavam como unidades simbólicas de reconstrução do vínculo. No projeto de extensão, o afeto é o que impede o rompimento, pois ele reata, cura, educa. Como propõe Freire (1996), a ternura é uma forma de rigor, é no cuidado com o outro que se afirma a potência transformadora da educação. A afetividade, portanto, constitui o cimento invisível que sustenta o coletivo, unindo gerações, etnias e histórias sob o mesmo gesto de convivência com a viabilidade de novos encontros, conforme a Figura 4.

Figura 4: Festival de handebol na instituição de cultura e lazer com unidade na cidade no dia 01/11.



Fonte: Arquivos do Autor

4.4 Memória

Em continuidade à categoria da afetividade, a memória emerge como seu prolongamento natural e sua permanência simbólica. Se a afetividade é o elo vivo que conecta as pessoas no instante presente, a memória é o que mantém isso pulsando no tempo. Ambas compartilham a potência de vincular o vivido ao sentido, uma pela emoção imediata, a outra pela recordação que o reinscreve. Assim, ao dar sequência à análise, compreendo que a memória não se configura apenas como um registro de acontecimentos, mas como um processo ativo de interpretação, reconstrução e atribuição de sentido às experiências vividas no contexto do projeto. Conforme Bardin (2011), o conteúdo da memória não é fixo, ele é produzido e reproduzido na relação com o outro, na linguagem e na cultura.

No projeto de extensão, a memória atua como uma força estruturante da aprendizagem, da convivência e da identidade coletiva. Ela é simultaneamente individual e social, afetiva e técnica, intergeracional e territorial, articulando-se com as dimensões analisadas nos capítulos anteriores. Cada gesto, interação e jogo compõe um mosaico de lembranças que organiza o cotidiano das crianças e adolescentes, orientando suas ações presentes e suas expectativas futuras. A memória, nesse sentido, é um repertório ético e emocional que sustenta o projeto e o prolonga para além da quadra.

As memórias técnicas ligadas à prática do handebol têm papel central nesse processo. A aquisição de habilidades, passes, fintas, arremessos, estratégias, não é linear, mas atravessada por mediações sociais, afetivas e propostas de compreensão do jogo. Quando as crianças dismantellam as lógicas hierárquicas e se ensinam entre si, a memória técnica é também memória social, já que ela rompe hierarquias etárias, de gênero ou raça e reforça o valor do aprendizado horizontal, no qual o conhecimento circula entre os corpos e não se submete à autoridade da idade.

O caráter intergeracional da memória torna-se evidente quando lembranças de interações passadas orientam condutas futuras. As crianças internalizam experiências de cooperação, liderança e resolução de conflitos, que passam a funcionar como referências morais, onde a memória torna-se mais do que lembrança e passa a ser ferramenta de regulação social, uma bússola ética que orienta o agir coletivo e transforma o vivido em

norma de convivência, o que certamente contribui ativamente para a emancipação do sujeito e transformação do meio.

As memórias afetivas intensificam essa dinâmica, pois unem emoção e aprendizagem, e nesse sentido destaco a importância na atuação dos educadores dentro do projeto, bem como a necessidade de criar consciência do potencial que as falas e ações durante o processo de ensino-aprendizagem empregam nesse espaço, já que os registros emocionais moldam a percepção de si e do outro, fortalecendo vínculos e instaurando a confiança. Há um poder da mediação docente que se apresenta como gatilho para novas memórias positivas, nas quais o conflito se converte em aprendizado.

No plano coletivo, a memória adquire uma densidade comunitária em que cada aula, cada jogo ou evento, como as visitas à universidade ou à instituição de lazer e cultura do estado com unidade na cidade, integra um acervo compartilhado de experiências que organiza o sentido do projeto e afirma a ocupação de espaços, bem como a reivindicação de pertencimento neles. A visita à universidade, narrada pelo Bruxo, é exemplar: “Além de estarmos aqui, a gente jogou com outras pessoas, tivemos mais o que aprender e sabendo o jogo delas.” Essa lembrança ultrapassa a dimensão técnica, ela representa o encontro com o direito de pertencer a outros espaços, desnaturalizando a segregação territorial e fortalecendo o sentimento de dignidade.

A memória territorial, por sua vez, ancora as experiências no espaço físico e simbólico do bairro. O bairro, a quadra e as ruas constituem o espaço de partilha e vida. O calor e a ausência de cobertura, por exemplo, são lembranças materiais que marcam o corpo e a consciência na perspectiva da desigualdade e problemáticas de acesso à cultura, esporte e lazer. Contudo, as crianças e adolescentes transformam esses registros em narrativas de resistência, convertendo a precariedade em marca de pertencimento.

As experiências de exclusão, como o passe seletivo ou a ausência de reconhecimento, tornam-se registros que orientam a ação docente e a reflexão coletiva e fazem da memória uma função normativa e formativa. Os educadores, ao mediar conflitos, ajudam a transformar lembranças dolorosas em lições éticas, permitindo que os participantes internalizem princípios de justiça e respeito.

Além disso, a memória é motor de protagonismo e autonomia. Ao recordar situações em que ensinaram, ajudaram ou mediarão, os participantes reafirmam a

percepção de que são sujeitos ativos na produção do conhecimento. O Bruxo, por exemplo, menciona que leva o que aprende no projeto para outros contextos: “Jogo handebol na escola fora do projeto, mas aprendi primeiro no projeto e depois lá na escola. Aí ensinei meus amigos a jogar.” Essa circulação da memória demonstra que o aprendizado se expande para além do projeto, gerando redes intergeracionais e solidárias que reproduzem os valores do projeto de extensão em outros territórios, e essa é uma marca inegável do potencial de construção de epistemes e solidificação do protagonismo como valor para as crianças.

Cada participante, ao recontar suas experiências, contribui para a narrativa comum que dá forma à cultura do projeto, o que significa que a memória coletiva articula ainda narrativas pessoais e comunitárias, costurando identidades. Essas narrativas funcionam como espelhos simbólicos, ao reconhecer-se nelas, cada criança reafirma seu pertencimento e sua relevância dentro do grupo. É nesse ponto que a memória se converte em patrimônio afetivo, uma herança intangível que consolida a coesão e a continuidade da comunidade do projeto de extensão, viva há mais de vinte anos.

Assim, a memória se revela como o eixo de continuidade entre afetividade e síntese, ela conserva o afeto e prepara o terreno para a compreensão global do projeto. Ao articular lembranças de superação, cuidado e pertencimento, a memória conecta as dimensões analisadas, intergeracionalidade, marcadores sociais, afetividade e identidade, consolidando o entendimento de que o projeto de extensão não é apenas um espaço de prática esportiva, mas um território simbólico de resistência e de construção de futuro.

Na sequência, a síntese interpretativa e inferencial buscará entrelaçar essas dimensões em uma leitura unificada, revelando como o projeto se transforma em um organismo pedagógico que existe como possibilidade de emancipação e dignidade coletiva.

A categoria memória introduziu a dimensão temporal e simbólica do pertencimento. As falas sobre o evento do Dia das Crianças, as lembranças da visita à universidade e as minhas próprias recordações durante a produção do trabalho ajudam a entender que o projeto de extensão é um arquivo afetivo, um território de lembranças compartilhadas que tecem a continuidade do projeto. A memória, nesse contexto, é uma forma de resistência simbólica, recordar é afirmar que algo foi vivido e que esse viver

possui valor, em que cada lembrança registrada em quadra funciona como marca de permanência em meio à precariedade: a memória da alegria é também a prova da existência coletiva. Como destaca Camargo (2017), lembrar é uma maneira de ocupar o tempo e o espaço, de reinscrever-se no mundo. A análise demonstrou que, no bairro, lembrar é resistir à invisibilidade social.

Ao articularmos as quatro categorias, pudemos compreender o projeto como um ecossistema pedagógico e social. Intergeracionalidade, marcadores sociais, memória e afetividade não são temas isolados, mas dimensões de um mesmo processo de reconstrução simbólica da dignidade através do esporte. O projeto emerge como prática de resistência e criação coletiva, no qual o corpo que joga é também o corpo que fala, lembra, sente e transforma. A quadra, espaço de ocorrência das aulas, se converteu, assim, em espaço de produção de sentidos, um ambiente social de experimentação novas formas de estar juntos e de se reconhecer como sujeitos de direito.

As categorias revelaram que o projeto não atua apenas sobre as crianças, mas com elas, em processo dialógico, horizontal e sensível. É uma prática educativa que não teme a contradição, pelo contrário, a acolhe como parte do aprender.

A intergeracionalidade desafia a hierarquia, os marcadores sociais denunciam as desigualdades, a memória sustenta o pertencimento e a afetividade costura os fragmentos da experiência em uma narrativa de esperança.

Em síntese, o projeto é o lugar onde o esporte reencontra sua função social: formar laços, afirmar vidas e construir futuro. Nas brechas da rotina e nas pequenas vitórias da convivência, as crianças e adolescentes reinventam cotidianamente a ideia de comunidade, como demonstrado na Figura 5. O que se joga ali é mais que handebol, é a própria possibilidade de existir com dignidade

Figura 5: Atividades de handebol promovidas pela comunidade em parceria com o projeto no dia 11/10.



Fonte: Arquivos do Autor

Essa compreensão prepara o terreno para a próxima parte deste texto, na qual serão retomadas as principais contribuições teóricas e práticas do estudo, destacando os aprendizados produzidos no campo, as limitações da pesquisa e os caminhos possíveis para futuras intervenções e investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho sintetizam, a partir da análise das aulas de um projeto de extensão universitária, o alcance, as limitações e as implicações pedagógicas, éticas e políticas dessa experiência situada em um bairro periférico. Mais do que um balanço de resultados esportivos, o estudo conclui que o projeto se consolidou como um espaço de construção ética e um território de disputa por dignidade, em que a prática do handebol se converteu em idioma de resistência, espelho das tensões sociais e campo de reconstrução simbólica da convivência. A validade da pesquisa repousa na força etnográfica e das observações e vozes dos seus protagonistas entrevistados, Mago, Feiticeira e Bruxo, que mostraram que o êxito de um projeto social esportivo não se mede pela performance, mas pela capacidade de gerar reflexão, autonomia, consciência crítica e solidariedade.

O primeiro eixo conclusivo aponta para a relação entre ética e performance como núcleo central da pedagogia social do esporte. Os dados revelam que a busca pela “eficiência” e pela “vitória” muitas vezes se confunde com práticas de exclusão, como o passe seletivo e a marginalização das meninas nas jogadas. A Feiticeira aparece como uma perspectiva da resistência à invisibilidade, e suas falas são testemunhos de uma violência simbólica presente na socialização esportiva de meninas nas periferias. Essa exclusão, disfarçada de critério técnico, revelou-se uma escolha moral e um exercício de poder. O Bruxo, ao afirmar que “a gente tem que ir pra frente, tem que jogar pra vencer, não dá pra ficar voltando pra trás pra fazer o passe e esperar”, expressa a lógica de um jogo que, no fundo, ensina a excluir. A intervenção pedagógica do projeto, ao promover espaços de reflexão e justiça de participação, rompe essa inércia. Mais do que impor a inclusão, busca provocar uma crise de sentido, convidando os meninos a repensarem o valor da cooperação e a reconhecerem que a solidariedade é, muitas vezes, a tática mais eficiente para vencer. O projeto demonstrou que ética e tática não são opostos, mas dimensões complementares da prática social, onde o respeito humano é a estratégia fundamental de qualquer vitória coletiva.

O segundo eixo confirma as rodas de conversa como um dos principais dispositivos éticos e pedagógicos do projeto. É nesses espaços de diálogo que o conflito se transforma em conteúdo e a insatisfação em aprendizagem. A fala do Bruxo, “acho que as meninas não jogam tão bem por falta de oportunidade”, marca o momento em que o sujeito reconhece a própria participação na desigualdade e se torna capaz de enfrentá-la. Esse processo, que Bardin (2011) chama de “emergência do sentido latente”, é o que transforma o dado em aprendizagem e o esporte em educação. As rodas de conversa, portanto, são espaços simbólicos onde as diferenças se encontram e produzem sentido. Ali, o projeto realiza um gesto simples, mas profundo: ensina que o diálogo é a técnica mais elevada da convivência.

O terceiro conjunto de conclusões aborda a injustiça territorial e a consciência de classe. A quadra do bairro, sem cobertura e com manutenção precária, não é apenas cenário, mas também registro de exclusão. A fadiga e a irritação das crianças e adolescentes não são apenas comportamentos, mas expressões corporais da resistência à negligência social. A pesquisa confirma que a precarização dos espaços físicos traduz a exclusão histórica das classes populares do direito ao lazer digno (Secco, 2019). O projeto, ao politizar essa questão, atua como agente de justiça territorial. Lutar por uma quadra coberta ou por melhores condições de prática não é um capricho, mas um gesto de afirmação de humanidade e pertencimento.

O quarto eixo conclusivo trata da agência juvenil e do lazer como ato político. A visita à universidade, mencionada por alguns participantes como o momento mais marcante, rompeu o isolamento simbólico da periferia e realizou um ato de dessegregação socioespacial (Ojeda; Quadros; Castilhos, 2013). Ocupar esses espaços desperta a consciência crítica e faz perceber que o direito ao lazer é também o direito à cidadania. Por outro lado, as críticas às aulas e aos educadores revelam a importância de reconhecer o jovem como sujeito autônomo, e não como alguém a ser corrigido (Gonçalves; Hecktheuer; Silva, 2013). O desafio do projeto é transformar essa rebeldia em potência, canalizando-a para a construção coletiva das regras e para o fortalecimento da democracia dentro e fora da quadra.

Em síntese, o estudo conclui que o projeto é uma experiência de formação humana integral, na qual o handebol funciona como metáfora da vida coletiva. O

verdadeiro sucesso não está nas estatísticas, mas na capacidade de as crianças e adolescentes debaterem o que é justo, conviverem nas diferenças e continuarem jogando. Trata-se de um modelo que faz do esporte um espaço de reflexão moral, emancipação e transformação social. A vitória mais legítima é a da convivência democrática e respeitosa, conquistada cotidianamente na relação com a diversidade.

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho contribui para o campo da Educação Física ao reafirmar o esporte como uma ferramenta de formação crítica, cultural e cidadã. Ele indica caminhos possíveis para uma prática docente que supere o tecnicismo e valorize a experiência, o diálogo e a diversidade. A articulação entre intergeracionalidade, gênero, sexualidade, classe e raça amplia o olhar sobre os projetos sociais e propõe que o educador atue também como mediador de culturas e de direitos. No exercício profissional, a pesquisa reforça que a intervenção pedagógica precisa se orientar pela escuta e pela sensibilidade, criando espaços em que os sujeitos possam experimentar o esporte como um exercício de convivência e respeito mútuo.

Entre as limitações do estudo, reconhecemos o tempo de permanência no campo, que, embora tenha me permitido observar dinâmicas importantes, poderia ter sido estendido para acompanhar as transformações a longo prazo. Outras estratégias, como grupos focais ou mais registros audiovisuais, poderiam enriquecer a análise e ampliar a compreensão das relações entre os participantes, além de uma quantidade maior de entrevistas durante o período de observação.

Se fosse realizada novamente, a pesquisa incluiria também a escuta de educadores, familiares e moradores da comunidade, para compreender como o entorno influencia o desenvolvimento das práticas esportivas e dos vínculos formados. A principal recomendação para quem deseja realizar estudos semelhantes é manter uma postura ética, sensível e aberta à escuta, compreendendo que pesquisar em projetos sociais é, antes de tudo, um exercício de presença e respeito.

Por fim, esta pesquisa deixou em mim marcas pessoais e profissionais profundas. Conviver com as crianças e adolescentes no projeto me traz a sensação de verdadeiramente agir em prol de algo com significado, de efetivamente atuar com objetivo de promover retorno social. Apesar de não estar exatamente muito conectado ao universo dos esportes coletivos, a experiência do projeto me aproximou do esporte

enquanto possibilidade, pelo potencial de encontro e reflexão. Como pesquisador e futuro profissional, levo dessa experiência a certeza de que ensinar exige ética, paciência e vínculo, e que o esporte pode ser, e deve ser, um caminho para a justiça social e para a humanização das relações.

REFERÊNCIAS

- ALLET, Aline V. **Programa Esporte Integral e o Futebol Callejero**: a trajetória de mulheres em um projeto social esportivo e de lazer no município de São Leopoldo/RS. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERSCH, Ângela et al. Projetos sociais esportivos: entre o vir a ser e o ser vulnerável. **Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 1–25, out./dez. 2021.
- BERTOLDO, Silvia; MAZZONETTO, Ana Carolina. Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar: um debate necessário. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–17, 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMARGO, Tânia C. A. et al. (Re)inventando o envelhecimento pelas práticas corporais: escolhas possíveis no cotidiano que se revela na intergeracionalidade. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 1–16, 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.
- DORNELLES, Pablo G. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer. In: ZOBOLI, Márcia; DORNELLES, Pablo; FERRARI, Alessandra (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na Educação Física**. Porto Alegre: Edipucrs, 2020. p. 77–90.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, João da Silva; HECKTHEUER, Luciana; SILVA, Ana M. da. Vulnerabilidade e agência: uma análise crítica das práticas sociais em contextos educativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 1–12, 2013.

IRBER, Juliana; FRANÇA, Ana; MARANI, Vagner H. Estudos culturais físicos e feminismo: relações entre corpo, gênero e justiça social. **Licere**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 1–20, 2024.

MARANI, Vagner H. et al. Gênero, sexualidade e raça nos estudos culturais físicos: experiências formativas na Educação Física brasileira. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 58, p. 203–217, 2021.

MELO, Victor A. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d’Animació i Educació Social**, n. 8, p. 1–20, 2008. Disponível em: <https://quadernsanimacio.net>.

NUNES, Inês de M. L. Social pedagogy and intergenerationality: a necessary relationship. **HOLOS**, Natal, v. 40, n. 4, p. 1–8, 2024.

OJEDA, Tânia R.; QUADROS, Renato B.; CASTILHOS, Renata L. A prática docente e o Programa Esporte e Lazer da Cidade. In: **Anais...** 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013.

SARMENTO, Tiago. Narrativas (auto)biográficas e intergeracionalidade: cruzar experiências e saberes numa formação de professores com o foco na criança. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 9, n. 24, p. e1158, 2024.

SECCO, Elisangela B. **O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e a promoção do lazer**: um estudo de caso no Centro Esportivo do Jardim Lavínia no município de São Bernardo do Campo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOMAVILLA, Priscila. **A intergeracionalidade no Programa Esporte e Lazer da Cidade de Santa Maria/RS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

TEOFILO, R.; SILVA JÚNIOR, P. F. da. "Ajuda de custo do clube" ou estratégias de sobrevivência?: reflexões de jovens atletas negros e LGBTQ+ no esporte de base. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. e28073, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TALE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - CAMPUS DE
BAURU**
Faculdade de Ciências

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2025

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O ensino do esporte em uma perspectiva da diversidade: desafios e possibilidades”. Ela será desenvolvida pelo graduando Matheus Henrique de Freitas, aluno do curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista – UNESP, sob a orientação da Profa. Dra. Lillian Aparecida Ferreira.

O objetivo deste trabalho é entender como crianças e adolescentes de diferentes idades se relacionam entre si por meio da prática do handebol em um projeto esportivo-cultural, observando as interações e trocas de experiências dentro desse ambiente.

Se você aceitar participar da pesquisa, irá responder a um conjunto de perguntas tanto em **entrevistas individuais** quanto em **rodas de conversa**, nas quais poderá falar sobre suas experiências e sentimentos relacionados à prática do handebol com colegas de diferentes idades. Tais atividades não prejudicarão sua participação nas aulas do projeto de handebol.

Sua participação é voluntária. Isso significa que você pode decidir se quer ou não participar da pesquisa, e pode desistir a qualquer momento, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo para você.

Os dados que você fornecer serão mantidos em **sigilo**, e o seu nome **não será divulgado** em nenhuma parte da pesquisa.

Qualquer situação de desconforto gerada pela pesquisa será mediada pelo pesquisador, tomando todas as providências necessárias.

Se tiver qualquer dúvida, você poderá perguntar ao pesquisador quando quiser, sendo pessoalmente ou pelo celular: **XXXXXXX**. Também poderá conversar com seus pais ou responsáveis antes de tomar sua decisão.

Se você concorda em participar da pesquisa, por favor, escreva seu nome completo abaixo e assine este termo.

Nome completo do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Uma folha desta deverá ficar com o pesquisador e a outra com o participante.

APÊNDICE 2 - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - CAMPUS DE BAURU Faculdade de Ciências

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2025

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O ensino do esporte em uma perspectiva da diversidade: desafios e possibilidades”. Ela será desenvolvida pelo graduando Matheus Henrique de Freitas, aluno do curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista – UNESP, sob a orientação da Profa. [Dra. Lilian Aparecida Ferreira](#).

O objetivo deste trabalho é entender como crianças e adolescentes de diferentes idades se relacionam entre si por meio da prática do handebol em um projeto esportivo-cultural, observando as interações e trocas de experiências dentro desse ambiente.

Se você autorizar a participação de seu filho(a) na pesquisa, ele(a) irá responder a um conjunto de perguntas tanto em **entrevistas individuais** quanto em **rodas de conversa**, nas quais poderá falar sobre suas experiências e sentimentos relacionados à prática do handebol com colegas de diferentes idades. Tais atividades não prejudicarão a participação nas aulas do projeto de handebol.

A participação é voluntária. Isso significa que seu filho(a) pode decidir se quer ou não participar da pesquisa, e pode desistir a qualquer momento, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo para você.

Os dados que seu filho(a) fornecer serão mantidos em **sigilo**, e o seu nome **não será divulgado** em nenhuma parte da pesquisa.

Qualquer situação de desconforto gerada pela pesquisa será mediada pelo pesquisador, tomando todas as providências necessárias.

Se tiver qualquer dúvida, você poderá perguntar ao pesquisador quando quiser, sendo pessoalmente ou pelo celular: **XXXXXXXXXX**.

Se você concorda com a participação de seu filho(a) na pesquisa, por favor, escreva seu nome completo abaixo e assine este termo.

Nome completo do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Uma folha desta deverá ficar com o pesquisador e a outra com o responsável.

Matheus Henrique de Freitas

Lilian Aparecida Ferreira