

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO:  
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E MECANISMOS DE  
RESISTÊNCIA**

Carolina Maciel Souza

**SÃO CARLOS  
2018**

CAROLINA MACIEL SOUZA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO:  
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E MECANISMOS DE  
RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientadora: Prof. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

**SÃO CARLOS**

**2018**





---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carolina Maciel Souza, realizada em 23/02/2018:

---

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre  
UFSCar

---

Prof. Dr. Gabriel de Santis Feltran  
UFSCar

---

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves  
UFSCar

---

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes  
UNICAMP

*A todos/as aqueles/as que são das “quebradas” e que sofrem, diariamente, da dissimetria de classe.*

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, à Elenice Maria Cammarosano Onofre, minha orientadora, pelo incentivo, acolhimento, competência e pelas orientações realizadas de forma muito presente e construtiva e, especialmente, por ter aberto as portas da pós-graduação a quem certamente não poderia dispor de dedicação exclusiva, devido às atividades laborais. Agradeço imensamente pela compreensão da difícil realidade de quem precisa trabalhar e deseja, almeja e sonha em avançar nos estudos.

Devo agradecer às suas orientandas, Camila, Clóris, Kátia e, especialmente, Luciana, sempre me acolhendo em seu apartamento em São Carlos e me ajudando a minimizar o cansaço físico e mental deste desafio.

Aos colegas de mestrado, por terem contribuído com o processo de minha formação, através do diálogo, troca de ideias e, também, pela partilha dos momentos de desabafos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que, de um modo ou de outro, ensinaram-me os caminhos desta trajetória, contribuindo com meu aprendizado ao me apresentar as mais variadas formas de ver as coisas. Em especial, ao professor Fernando Donizete Alves pela contribuição para o início desta caminhada, quando integrou minha banca no Seminário de Teses e Dissertações, acerca do referencial teórico que eu seguiria.

À banca de minha qualificação, composta pelos professores Mário Nunes e Gabriel Feltran, pelas contribuições que fizeram com que o trabalho avançasse, ampliando meu olhar enquanto educadora, a fim de que eu conseguisse exercitar o sentido de perceber “os temas geradores” implicados na trama do jovem em conflito com a lei e no discurso da educação física.

Agradeço também à Analis Caldeira, minha chefe, mas sobretudo, uma parceira que me ajudou durante todo este tempo a conciliar o trabalho com o estudo e, mais do que isso, dando-me forças para continuar.

Agradeço à Fábria Reis e ao Márcio Biscuola, dirigentes da Divisão Regional Metropolitana Campinas e grandes apoiadores deste processo, sempre apostando no potencial do meu trabalho.

Não posso, também, deixar de agradecer à Valéria, técnica da Gerência de Educação Física e Esportes na Fundação CASA que, desde minha entrada nesta Instituição, torce por mim e me apoia nas constantes lutas por uma educação física melhor.

Aos servidores da Fundação CASA, local da realização desta pesquisa. Especialmente à Betânia, à coordenadora pedagógica e ao diretor, os quais foram muito parceiros e acolhedores em todo o processo, deixando sempre o Centro de portas abertas a minha pessoa.

Aos jovens, colaboradores deste estudo, muito obrigada pelas risadas, conversas, desabafos e por mostrar a dura realidade que só eles vivem e nós apenas imaginamos.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, auxiliando-me no que podia me poupando tempo para estudar, obrigada por cuidar dos meus “viras”, por realizar muitas tarefas de casa, enquanto minha rotina era só trabalho e livros. Ao meu pai, pela presença e sacrifícios através de constantes viagens de São José dos Campos até Campinas, com a finalidade de me ajudar.

Aos meus “viras” Lord, Vitória e Pretinho, pelo amor incondicional e pela companhia nos momentos de reclusão, causados pela escrita.

À minha amiga Fernanda Feitosa do Vale, grande incentivadora do meu potencial acadêmico e irmã de alma, por sempre acreditar e confiar em mim Pessoa por quem guardo imensa admiração e que certamente será referência nos temas ligados à juventude. E em memória de sua irmã, Elis Regina Feitosa do Vale que, gratuitamente, ajudou-me no processo do projeto de pesquisa e que deixa grandes marcas de seu legado neste mundo.

Finalmente, à minha companheira, namorada, amiga Flávia, pelas inúmeras leituras do meu texto, por todo o incentivo, paciência, provocações, ensinamentos e reflexões. Pelo amor dispensado a mim a todo minuto da minha vida, nos momentos alegres e tristes. Certamente sem vocês (professores, mãe, pai, dogs, amigos e Flávia) não seria possível a realização deste sonho. Mais uma vez, muito obrigada!

## RESUMO

A educação física não escolar está instituída como dimensão pedagógica inerente à execução das medidas socioeducativas de internação, aos jovens autores de atos infracionais, no Estado de São Paulo. Esta prática social não escolar é obrigatória e deve ser oferecida por 3 horas semanais aos jovens, tendo como pressuposto incorporar o aluno na cultura corporal de movimento. Diante do número ainda escasso de produções sobre o tema, a Fundação CASA se apropria dos saberes produzidos sobre educação física escolar para ancorar suas práticas. Alguns estudos, como os de Andrade (1997), Mata (2004) e Domingos (2014) produzem discussões sobre a educação física não escolar da Fundação CASA e revelam o forte teor esportivo dado às suas diretrizes, adequando suas práticas às necessidades do sujeito neoliberal. Diante disso, este estudo tem como questão norteadora: como tem se constituído a educação física institucional na medida socioeducativa de internação no Estado de São Paulo? Para responder a esta questão foram delineados os seguintes objetivos: caracterizar a proposta pedagógica da educação física da Instituição; identificar e analisar as práticas educativas; analisar as dificuldades institucionais para a efetivação da educação física não escolar no CASA; compreender como os jovens vivenciam as práticas educativas no dia a dia da Instituição. Para tanto, utilizou-se da abordagem qualitativa em educação, por meio de observações participantes e rodas de conversa com os jovens, sendo os dados registrados em diários de campo. A coleta de dados ocorreu no primeiro trimestre de 2017 e contou com a colaboração de doze jovens que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação CASA. Os dados organizados anunciam dois grandes focos de análise que se articulam. Primeiro, *as instâncias normativas* que operam nas aulas de educação física, quando práticas e discursos produzem tensões entre o que a norma estatal busca desenvolver nos jovens e as resistências que ocorrem mediadas pelos códigos internos do mundo criminal. Segundo, *as dificuldades institucionais* para a efetivação da educação física não escolar no CASA, uma vez que a estrutura da privação de liberdade e as relações nela estabelecidas marcam limitações aos processos sociais e educativos, impondo desafios à atuação docente, cuja formação inicial não inclui o preparo para atuar nestes contextos. Ainda, as análises indicam inconsistência entre a proposta da educação física não escolar pretendida pela Fundação CASA e a proposta pedagógica existente na Instituição como um todo. Sugere-se a revisão do que estrutura a educação física nesta instituição, uma vez que o seu modelo pedagógico, ao se pautar nos ideais do educador Paulo Freire, vai de encontro à dominação cultural, produzida em tempos neoliberais.

**Palavras-chave:** educação física; medida socioeducativa de internação; jovens em conflito com a lei; práticas educativas

## ABSTRACT

Non-school physical education is instituted as a pedagogical dimension inherent in the implementation of socio-educational measures detention, to juvenile delinquency in the State of São Paulo. This non-school social practice is mandatory and must be offered for 3 hours a week to young people, with the assumption of incorporating the student into the body culture of movement. Faced with the still scarce number of productions on the subject, the CASA Foundation appropriates the knowledge produced on school physical education to anchor its practices. Some studies, such as Andrade (1997), Mata (2004) and Domingos (2014), produce discussions about non-school physical education of the CASA Foundation and reveal the strong sports content given to their guidelines, adapting their practices to the needs of the neoliberal subject. In view of this, this study has as a guiding question: how has institutional physical education been constituted in the socio-educational measure detention in the State of São Paulo? To answer this question, the following objectives were outlined: characterizing the pedagogical proposal of the Institution physical education; identify and analyze educational practices; analyze the institutional difficulties for the implementation of non-school physical education at CASA; understand how the young people experience the educational practices in the day to day of the Institution. Therefore, we used the qualitative search in education, through participant observations and conversation with young people, and the data are recorded in field diary. The data collection occurred in the first trimester of 2017 and the collaboration of twelve young people who fulfill socio-educational measure of internment in the CASA Foundation. The organized data announce two major focuses of analysis that are articulated. First, the normative instances that operate in physical education classes when practices and discourses produce tensions between what the state norm seeks to develop in young people and the resistances that occur mediated by the internal codes of the criminal world. Second, institutional difficulties for the implementation of non-school physical education in CASA, since the structure of deprivation of liberty and the relationships established therein, limit social and educational processes, imposing challenges to the teaching performance, whose initial training does not include the preparation to act in these contexts. Also, the analyzes indicate inconsistency between the proposal of non-school physical education intended by the CASA Foundation and the pedagogical proposal existing in the Institution as a whole. It is suggested to review what structures physical education in this institution, since its pedagogical model, based on Paulo Freire, is against cultural domination, especially that produced in neoliberal times.

**Keywords:** physical education, social-educational measures detention, juvenile delinquency, educacional practices

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. NÚMERO DE INTERNAÇÕES NO BRASIL (2010 A 2014). FONTE: BRASIL, LEVANTAMENTO ANUAL SINASE, 2015.....	60
GRÁFICO 2. POPULAÇÃO RESIDENTE TOTAL NO BRASIL (2000-2010). FONTE: IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010. ....	61
GRÁFICO 3. POPULAÇÃO RESIDENTE TOTAL EM SÃO PAULO (2000-2010). FONTE: IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010. ....	62
GRÁFICO 4. NÚMERO DE INTERNAÇÕES EM SÃO PAULO (2006 A 2013). FONTE: SÃO PAULO, PLANO DECENAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2014). ....	63
GRÁFICO 5. ATOS INFRACIONAIS NO BRASIL. FONTE: BRASIL, LEVANTAMENTO ANUAL SINASE, 2015. ....	64
GRÁFICO 6. ATOS INFRACIONAIS EM SÃO PAULO. FONTE: BRASIL, LEVANTAMENTO ANUAL SINASE, 2015. ....	65
GRÁFICO 7. COR DE PELE DOS JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL. FONTE: BRASIL, LEVANTAMENTO ANUAL SINASE, 2015. ....	67
GRÁFICO 8. COR DE PELE DOS JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO FONTE: SÃO PAULO, PLANO DECENAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2014). ....	67
GRÁFICO 9. COR DE PELE DOS JOVENS INTERNADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO. FONTE: SÃO PAULO, PLANO DECENAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2014). ....	68

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1. DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. FONTE: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	38
---	----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. CENTRO DE INTERNAÇÃO. FONTE: FUNDAÇÃO CASA.....	33
FIGURA 2. TÉRREO (REFEITÓRIO). FONTE: PORTAL DO GOVERNO .....	33
FIGURA 3. TÉRREO (CORREDOR DAS SALAS DE AULA, VISTO ATRÁS DA P2). FONTE: USP .....	33
FIGURA 4. TÉRREO (SALA DE AULA). FONTE: UOL EDUCAÇÃO.....	33
FIGURA 5. 1º PISO (CORREDOR DOS DORMITÓRIOS). FONTE: VEJA SÃO PAULO .....	33
FIGURA 6. 1º PISO (DORMITÓRIO). FONTE: VEJA SÃO PAULO.....	33
FIGURA 7. 2º PISO (QUADRA POLIESPORTIVA). FONTE: UOL NOTÍCIAS .....	33
FIGURA 8. MOVIMENTAÇÃO DOS JOVENS PARA O PISO SUPERIOR. FONTE: BAND NOTÍCIAS .....	35
FIGURA 9. VISÃO DE QUEM ESTÁ ENTRANDO NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO (ATRÁS DA GAIOLA). FONTE: USP .....	35
FIGURA 10. GRADE CENTRAL (P2), APÓS PASSAR PELA GAIOLA E P1; JOVEM SENDO ENCAMINHADO AO REFEITÓRIO. FONTE: REDE BRASIL ATUAL.....	36

## **LISTA DE SIGLAS**

- BTDC** – Bando de Teses e Dissertações da CAPES
- CASA** – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
- CDHU** – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- DEGASE** – Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro
- DPCA** – Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente
- DRMC** – Divisão Regional Metropolitana Campinas
- DT** – Diretoria Técnica da Fundação CASA
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJLA** – Escola João Luiz Alves (Unidade do DEGASE)
- FEBEM** – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
- FUNABEM** – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
- GEFESP** – Gerência de Educação física e Esportes
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IMC** – Índice de Massa Corporal
- LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- NAD** – Núcleo de Aprendizagem Desportiva
- NVM** – Núcleo de Vivência Motora
- PCC** – Primeiro Comando da Capital
- PNBEM** – Política Nacional do Bem Estar do Menor
- PPA** – Plano Personalizado de Atendimento
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROESP** – Projeto Esporte Brasil
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RTC** – Relatório Técnico Conclusivo
- SAM** – Serviço de Assistência ao Menor
- SINASE** – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESP** – Universidade Estadual de São Paulo
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo

**USP** – Universidade de São Paulo

**VIJ** – Vara da Infância e Juventude

## SUMÁRIO

<b>APRESENTANDO O CENÁRIO E AS PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
DE SERVIDORA À PESQUISADORA: QUARTA-FEIRA, 4 DE JANEIRO DE 2017.....	20
<i>O velho que é novo e vice-versa.....</i>	21
<i>Entre Brizolas, Negos e MC's: bom mesmo é construir junto.....</i>	27
<i>Caracterização do espaço e seus mecanismos de segurança .....</i>	32
EM BUSCA DAS PRODUÇÕES DO TEMA .....	37
TÁTICAS DE PODER E ESTRATÉGIAS DE GOVERNO: NA MIRA DA GOVERNAMENTALIDADE .....	41
<b>1. JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO? .....</b>	<b>45</b>
1.1 POR QUE FALAR EM JOVENS?.....	48
1.2 DA SITUAÇÃO IRREGULAR À PROTEÇÃO INTEGRAL? .....	50
1.3 GOVERNO DOS POBRES E NEGROS: ENCARCERAMENTO COMO POLÍTICA PÚBLICA .....	56
<b>2. AQUI ESTOU, MAIS UM DIA: DENTRO DO CASA ENVOLVIDA NA ROTINA .</b>	<b>72</b>
QUARTA-FEIRA, 4 DE JANEIRO DE 2017.....	72
SEGUNDA-FEIRA, 9 DE JANEIRO DE 2017.....	79
QUARTA-FEIRA, 11 DE JANEIRO DE 2017.....	85
SEGUNDA-FEIRA, 20 DE FEVEREIRO DE 2017.....	90
SEGUNDA-FEIRA, 6 DE MARÇO DE 2017. ....	96
SEGUNDA-FEIRA, 13 DE MARÇO DE 2017. ....	101
QUARTA-FEIRA, 15 DE MARÇO DE 2017. ....	104
SEGUNDA-FEIRA, 20 DE MARÇO DE 2017. ....	107
QUARTA-FEIRA, 22 DE MARÇO DE 2017. ....	111
SEGUNDA-FEIRA, 27 DE MARÇO DE 2017. ....	114
SEGUNDA-FEIRA, 3 DE ABRIL DE 2017. ....	117
QUARTA-FEIRA, 5 DE ABRIL DE 2017. ....	120
<b>3. EDUCAÇÃO FÍSICA NA FUNDAÇÃO CASA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DILEMAS DO COTIDIANO .....</b>	<b>125</b>
3.1 NOTAS INICIAIS SOBRE A PROPOSTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO ESCOLAR NA FUNDAÇÃO CASA .....	125
3.2 ESTRATÉGIAS EM JOGO: INSTÂNCIAS NORMATIVAS E DIFICULDADES INSTITUCIONAIS ...	139
3.2.1 <i>O diferente em contexto.....</i>	145
3.2.2 <i>Não é educação física, é esporte!.....</i>	149
3.2.3 <i>O universalismo do movimento e da saúde.....</i>	157
3.2.4 <i>A liberdade é o limite .....</i>	162
3.2.5 <i>Relações com a segurança.....</i>	166
3.2.6 <i>O exercício da docência na privação de liberdade: o caso de Betânia.....</i>	170
<b>4. NEM INÍCIO, NEM FINAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>

## APRESENTANDO O CENÁRIO E AS PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Jamais imaginei que trabalharia na Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). O fato é que, depois de formada na faculdade em 2009, fui aprovada no concurso que me dava o direito de anuir uma vaga para o cargo de profissional de educação física desta Instituição<sup>1</sup>. Durante a graduação em Educação Física não fui preparada para atuar neste espaço, além disso, jamais ouvira falar neste local como possível campo de atuação durante todo o curso em licenciatura, realizado entre os anos de 2006 a 2009, na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. A universidade, os professores, as aulas, as leituras de diversos textos e seus respectivos autores, como também os estágios me prepararam para atuar com educação física escolar. No entanto, o que eu enfrentaria era uma pedreira: atuar com educação física não escolar<sup>2</sup>, em uma Instituição de privação de liberdade.

Aceitei o desafio em 2010, mesmo sem saber exatamente como era o trabalho – e de fato, só o sabe quem vive esta rotina. E foi ali que fui me tornando professora. Para mim, um choque de realidade: meu primeiro dia foi repleto de insegurança, receio e medo que adivinham do fato de que eu estava adentrando um espaço (em que se sabe) e se conhece por informações midiáticas ou do que se escuta dizer por aí: estava a iniciar minha carreira com adolescentes autores de atos infracionais.

Iniciei meu trabalho no Centro de Atendimento Socioeducativo mais próximo ao centro do município de Campinas, localizado em um bairro de periferia. Em seu entorno uma escola municipal, um terreno baldio, um ponto de venda de drogas e muitas casas com construção bem simples, de alvenaria, sem reboco. O contexto era formado por jovens autores de atos infracionais, do gênero masculino, de diversas idades e diferentes graus de envolvimento com o meio delitivo. Na época, aquela CASA não dispunha de uma

---

<sup>1</sup> O termo “Instituição” estará ao longo do texto com a primeira letra em maiúscula para diferir do verbo “instituir”.

<sup>2</sup> Remeteremos ao termo “educação física não escolar”, entendendo-a como aquela que integra o conjunto das atividades pedagógicas que configuram a execução das medidas socioeducativas no Estado de São Paulo. Isto posto, significa dizer que não se trata de uma ação pedagógica complementar à escola, mas sim de uma prática social marcada e regulamentada pela política pública instituída na Fundação CASA. Optamos por este termo, “não escolar”, para esclarecer que se trata de uma atividade que se desenvolve em outro espaço educativo, que não o do ensino escolarizado, mas que tem o papel social de compor as ações educativas dentro da medida socioeducativa e não de exercer a função “extracurricular” das políticas públicas escolares. Isto é, não se trata da “disciplina” escolar educação física, mas sim da atividade pedagógica presente na medida socioeducativa no Estado de São Paulo.

organização por perfil<sup>3</sup>: havia jovens de menor idade agrupados com aqueles já considerados adultos. Além de haver uma grande miscigenação entre aqueles tidos como de maior periculosidade e os de menor.

Iniciei minha carreira 4 anos após a mudança de paradigma ocorrida na transição de Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) para Fundação CASA. No entanto, vivenciei, naquela ocasião, condições aquém daquilo que as novas diretrizes da Instituição regiam. Para minha surpresa, no Centro em que iniciei minha carreira, os jovens não possuíam aulas de educação física oferecidas pela Instituição, no âmbito não escolar, conforme previsto pelo Caderno de Diretrizes Pedagógicas<sup>4</sup>. O que ocorria nesta época era apenas horário de lazer no lugar das aulas de educação física, apesar de o CASA contar com duas profissionais da área. Aqueles jovens que estavam ociosos, sem atividades culturais ou de educação profissional, tinham direito de permanecer um período fora de seus dormitórios e, com isso, podiam optar pela atividade a se fazer (ficar no pátio, caminhar pela quadra, conversar com funcionários, praticar jogos de tabuleiro ou formar equipes e jogar aquela “pelada<sup>5</sup>”).

Percebi ali que instituir aulas de educação física seria um grande desafio, pois os jovens estavam habituados a ter à disposição a bola de futebol e a decidir de que maneira ocupariam o tempo “ocioso” que dispunham. A situação problemática se dava porque as aulas de educação física haviam se transformado em horário de lazer e seria eu, uma funcionária nova, recém-formada, aquela que tentaria induzir esta mudança. O conflito era certo.

Minha primeira tentativa de dar aula foi inesquecível. Ao buscar organizar as turmas de educação física, como determinam as diretrizes da Instituição, perguntei a um grupo de jovens se poderíamos fazer uma atividade diferente de futsal e sugeri o basquete. Para a minha surpresa, todos aceitaram, porém, quando chegou o dia, dirigi-me à quadra com uma bola de basquete e os jovens ficaram sentados na pequena arquibancada do local, nitidamente em um movimento de resistência a não participar da atividade. Apenas um jovem se pronunciou, dizendo que todos haviam concordado que praticariam o basquete e que estavam faltando com a palavra comigo. No entanto, nada mudou, fui vencida pelo cansaço, desisti da prática e cedi a bola de futsal aos jovens que prontamente se organizaram para a prática de sempre.

---

<sup>3</sup> Organizar os CASA por perfil significa padronizar o perfil de jovem atendido em cada um deles. Isto é, jovens mais novos, primários e de menor estruturação infracional em um Centro; jovens mais velhos, reincidentes, em outro, etc.

<sup>4</sup> Este caderno prevê a organização de aulas de educação física, em turmas fixas, sendo que cada adolescente deve ter o direito de participar por 3 horas semanais das mesmas, no contraturno da escola.

<sup>5</sup> Pelada se refere ao termo utilizado para designar a prática de futebol sem organização e direcionamento de um profissional

A partir daí me deparei com o imenso desafio que teria neste espaço. Elaborei estratégias a partir de enquete que realizei com os jovens sobre as práticas que gostariam de fazer. Organizei as turmas conforme os interesses deles pelos esportes. Funcionou bem! Consegui ter turmas de educação física, organizadas e planejadas. Já não era mais horário de lazer, era atividade orientada. Esses avanços se deram conjuntamente com a própria organização daquela unidade que passava a adotar, a partir de então, as diretrizes Institucionais, mantendo os jovens durante todo o dia em atividades. Dormitório era só para dormir à noite. No entanto, meu principal conteúdo era o esporte: basquetebol, voleibol, futsal e handebol. Não era isso que eu aprendera na Faculdade. Não era isso que eu acreditava ser educação física. Foi preciso um início, uma construção de vínculos entre mim e os jovens e também de um espaço da educação física na agenda multiprofissional<sup>6</sup> do CASA.

Concomitante a esta busca de sistematização da educação física, comecei também a ter contato com as reuniões da área, realizadas pela Gerência de Educação Física e Esportes - GEFESP que iniciava a discussão sobre o modelo de avaliação proposto na época (2010), chamado de *Avaliação em Psicomotricidade*<sup>7</sup>.

Aquelas reuniões me soavam estranhas, pois refletindo sobre minha prática orientada para o esporte e sobre o que eu acreditava ser o papel social da educação física em uma Instituição educativa, não seria a *psicomotricidade* o instrumento que me permitiria avaliar meus alunos. Também não seria uma prática somente esportiva que me levaria ao objetivo que eu acreditava ser o da educação física: contribuir social e culturalmente com a formação dos alunos. Portanto, a minha prática estava errada e o modelo de avaliação da Instituição, em minha opinião, também. Precisei pensar e repensar sobre esta educação física, pois aquele modelo não contribuía cultural e socialmente com os alunos; apenas reforçava o esporte e a ascensão dos elementos motores sobre os aspectos sociais e culturais. Cheguei à conclusão

---

<sup>6</sup> Agenda multiprofissional é um documento oficial da Instituição em que consta todas as atividades diárias realizadas pelo CASA, desde o despertar dos jovens até o momento do apagar das luzes.

<sup>7</sup> Avaliação que media capacidades físicas, tais como flexibilidade, agilidade, força, concentração, etc. Apesar deste instrumento de avaliação ter se chamado “avaliação em psicomotricidade”, é preciso esclarecer que se trata de uma visão equivocada do que é esta abordagem pedagógica, que se difundiu pela educação física. A psicomotricidade, quando instituída na educação física, veio com força para romper com um largo processo de esportivização de suas práticas, e com um exímio rendimento motor. Tratava-se de incutir na área um caráter pedagógico, que visava, por meio da interinação dos domínios motores, afetivos e cognitivos, uma educação pelo movimento (LE BOULCH, 1982). Isto é, a educação física estaria encarregada de desenvolver nos indivíduos estas capacidades, por meio da assimilação e da acomodação. Estaria a educação física perdendo sua especificidade, seu objeto de estudo, para ser um meio de promover o aprendizado de outras disciplinas, como a matemática, o português, história, geografia. Ou seja, queremos destacar que a avaliação chamada de psicomotricidade, empregada pela Fundação CASA em 2010, longe dos pressupostos que construíram essa teoria, esteve muito mais ancorada nos pressupostos de aferição de capacidades físicas.

que era necessário que a educação física auxiliasse o aluno a ler o mundo. Mas, como fazer isso?

Esta era a educação física que eu acreditava e que fui, pouco a pouco, construindo com os jovens. Eu via uma transformação em minha prática, concomitante às autocríticas e indagações ao modelo proposto pela Instituição. De escolas de esporte, passei a turmas de educação física, cujo conteúdo programático era organizado, planejado e trabalhado com todos os jovens do CASA, já não havia mais distinção nas turmas; o que havia, na verdade, eram desenvolvimentos das aulas e rendimentos diferentes entre as turmas, mas o conteúdo era acessado por todos, igualmente.

A construção de uma agenda de educação física foi um processo que durou cerca de três anos e me apoiei em leituras sobre educação física escolar para sistematizar minha prática. Este é um dado importante, pois, como apresento mais adiante, há poucos estudos sobre educação física em espaços de privação liberdade, no campo das práticas não escolares.

Com isso mudei minha atuação, buscando ampliar o repertório de práticas corporais e problematizar questões da realidade em que vivemos. Mas, um fato há de ser relevado: eu pouco tinha condições de realizar um planejamento longo com o objetivo de pensar e produzir com os jovens. Os torneios regionais, organizados para ocorrer todo ano na Instituição, somados a vontade de participar e de levar os jovens para estes eventos, imperavam muitas vezes sobre o planejamento das aulas. Via-me, mais uma vez, investindo no esporte em vez de outras práticas.

Eu conseguia organizar e realizar outras atividades, porém, o conteúdo esporte ainda era aquele com que eu me dedicava mais e oportunizava mais frequentemente sua prática aos jovens. Estas inquietações acerca de minha atuação e de como as discussões vinham se conduzindo me levaram a questionar: qual o papel social da educação física não escolar na medida socioeducativa? Que educação física se pretende? O que a Instituição espera da educação física? Como organizar uma educação física que faça sentido aos jovens privados de liberdade que possuem uma realidade e um contexto de vida marcado por constantes exclusões sociais, culturais e marginalização?

Ao ingressar no mestrado em educação na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar em 2016, as leituras realizadas nas disciplinas de Práticas Sociais e Processos Educativos I e II, Epistemologia e Educação I, Sociologia da Infância, bem como um curso de extensão realizado na Faculdade de Educação Física (FEF) Unicamp, intitulado “Educação física: uma abordagem cultural” me auxiliaram significativamente para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais existentes nas pedagogias modernas e pós-modernas.

Apesar de ter me dedicado às leituras e a refletir sobre as práticas de educação física na Fundação CASA, hoje, como supervisora da área, percebo a dificuldade de compreender seu papel na Instituição. É comum esta incógnita pairar sobre mim e sobre os profissionais que atuam neste contexto. Isto se deve às suas proposições, muitas vezes, contraditórias e ancoradas em pressupostos de uma educação para o gesto motor e, também, para um ser cultural, o que se pretende abordar ao longo deste estudo. Tudo isso corrobora com questionamentos, reflexões, cujo objetivo é chegar àquilo que se tem como missão na Instituição: contribuir com o retorno do jovem ao convívio social como protagonista de sua história<sup>8</sup>.

Diante disso, é importante destacar que tudo o que se apresenta neste texto não deve ser lido com um posicionamento a favor ou contra o que se tem hoje. Obviamente não significa ser possível a neutralidade e indiferença às suas práticas. Não se trata também de organizar e desenhar uma nova proposta, embora esta ideia pareça urgente e necessária. Trata-se de iniciar suas problematizações e, com isso, despertar um campo de visibilidade para esta prática em um espaço tão singular que é o da privação de liberdade.

Neste sentido, esta pesquisa busca contribuir com a área e se norteia pela seguinte questão: como tem se constituído a educação física institucional (não escolar) na medida socioeducativa de internação no Estado de São Paulo? Para responder a esta questão foram delineados os seguintes objetivos: caracterizar a proposta pedagógica da educação física da Instituição; identificar e analisar as práticas educativas; analisar as dificuldades institucionais para a efetivação da educação física não escolar no CASA; compreender como os jovens vivenciam as práticas educativas no dia a dia da Instituição.

#### **De servidora à pesquisadora: quarta-feira, 4 de janeiro de 2017.**

Uma mistura de sentimentos! Assim poderia retratar o que significou para mim poder retornar a uma sala de aula e participar, integralmente, de uma aula de educação física. Sobre mim, pairava durante toda a semana a ansiedade de começar o trabalho de campo – de enfim, poder falar do concreto com seus atores e atrizes –, de estar com os jovens a partir de uma outra relação, não exercendo, neste momento, a função de servidora da Instituição. Também poderia estar no espaço e na prática que mais me realizaram na minha carreira profissional: as aulas de educação física não escolar na Fundação CASA.

---

<sup>8</sup> Ver site Institucional da Fundação CASA. Disponível em: <[www.fundacaocasa.sp.gov.br](http://www.fundacaocasa.sp.gov.br)>. Acesso em: 14 de agosto de 2017

Durante todo o caminho, do trabalho até o Centro de Atendimento, lócus desta pesquisa, deparei-me pensando em como seria estar presente neste contexto. No decorrer das atividades realizadas no primeiro dia de aula, pensei sobre como seria para mim, para os jovens e para a professora. A ansiedade a essas alturas do campeonato se misturava com a insegurança, o receio e, também, com a timidez de estar num espaço em que eu não seria a professora, nem a aluna; seria uma “intrusa”.

No entanto, estar também em um ambiente no qual você conhece as pessoas e os lugares, contribuiu para minimizar a tensão que, assumidamente, senti, apesar de ser rotineira minha presença neste Centro. É preciso dizer que fiquei tensa, pois era como se fosse uma nova experiência. Não sabia nem o que fazer, se ajudaria a professora a organizar a sala, se ficaria na sala do setor pedagógico, se iria perambular para lá e para cá aguardando o início da atividade que se daria às 19h, uma vez que por causa de minha eterna ansiedade e medo de “perder o bonde”, havia chegado ao Centro às 18h20. Um turbilhão de sentimentos tomou conta de mim e fez-me sentir como uma “barata tonta” sem saber muito que e como fazer.

### **O velho que é novo e vice-versa**

É neste sentido que se utiliza da pesquisa qualitativa como aquela que se preocupa em compreender os fenômenos sociais em determinados grupos e contextos históricos. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por isso, pesquisar o espaço de trabalho não é tarefa fácil. É preciso lidar com um emaranhado de situações e de sentimentos que vem à tona a cada presença e a cada intervenção realizada, e a abordagem qualitativa se fez ideal “porque admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2014, p. 26).

Na pesquisa qualitativa, os seres humanos, o contexto e o local influenciam significativamente no resultado dos estudos, não podendo ser reproduzidos igualmente, por diferentes pessoas. Nesta perspectiva, é preciso ponderar que uma pesquisa qualitativa não é produzida pela neutralidade, pois se consubstancia na essencial interação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, ou seja, a “análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2012, p. 27).

Assim, revelam-se os esforços realizados e as experiências vividas dentro da Instituição em que há 7 anos exerceo atividades profissionais, mas de uma outra maneira: a condição de pesquisadora. E é exatamente por este motivo que o período de pesquisa ocorreu no período noturno. Não havia nenhuma intenção em adentrar o espaço de trabalho e realizar o estudo em um contexto regulado por outras normas, outras relações e outros posicionamentos pela servidora.

Logo, nos primeiros dias de ida a campo, os sentimentos perpassavam dentro de mim em uma mistura de receio do que viria e de ansiedade para começar a pesquisa. Neste viés, na condição de sujeitos pesquisadores, ao buscar uma aproximação com o contexto e os indivíduos, também nos deparamos com variantes e efeitos diferentes que devem ser levados em consideração em uma metodologia que se pretende qualitativa. Trata-se do fato de o estudo ser realizado em um espaço que marca o corpo daqueles que estão privados de liberdade, em um contexto que vigia, controla e calcula tudo o que for possível. É uma condição crucial, pois marca as relações e os diálogos que naquele ambiente são estabelecidos, bem como as lutas travadas diariamente. Assim, o discurso (enquanto ciência) é preciso ser reconhecido como dotado de estratégias.

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 95).

Como guerra, o discurso científico não é neutro e está imbuído de relações de poder que caracterizam a produção da narrativa ora aqui colocada. O relato do Diário de Campo do dia 4 de janeiro expõe questões relevantes para os cuidados que são necessários no desenvolvimento de uma pesquisa realizada em um espaço comum, amplamente conhecido por quem se propõe a investigá-lo.

Por isso, é necessário anunciar que havia uma relação direta com o Centro de Atendimento onde a pesquisa se realizou, com a professora de educação física do CASA e com servidores em geral, pois as funções de supervisora obrigam a intervir na rotina de cada setor. Além disso, muitos dos jovens me conheciam, pois me viam nas visitas de supervisão que eu realizava. Talvez este fosse meu maior sofrimento emocional no início da pesquisa: como me desvencilhar da imagem da supervisora para ganhar espaço como outra pessoa,

alguém que olharia outras questões? Difícil (des)construir esta relação. Aos poucos, entraves se deram dentro de mim, ao buscar a menor influência possível das experiências profissionais sobre a investigação.

No entanto, é necessário também ponderar que o fato de eu já conhecer a Instituição, suas diretrizes e seu regimento ajudou-me a captar e a compreender situações observadas que talvez alguém com desconhecimento ou leigo na rotina do CASA não teria condições de perceber. Compara-se isto com uma balança na qual o lado que pese minhas experiências precisa ser investido para ajudar na compreensão dos fatos que foram aparecendo, enquanto que é preciso também um investimento para que as questões profissionais não tomem conta de mim, na minha atuação como pesquisadora. Não foi fácil!

Busca-se construir este bom senso e a responsabilidade de pesquisar iniciando o processo como expectadora das aulas de Betânia<sup>9</sup>, passando a auxiliá-la nos momentos em que ela precisasse ou solicitasse. Não foram raros os momentos em que distribuí materiais, anotei na lousa, demonstrei movimentos, dentre outras coisas que me ajudaram a construir um vínculo diferente com ela e com os alunos. Pode-se dizer que, com os jovens, o movimento foi o mesmo. Enquanto os primeiros encontros foram marcados por este cuidado, nos seguintes, o entrosamento começou a ser construindo por meio da minha participação efetiva nas aulas com eles.

Foram incontáveis os momentos em que participei das atividades: corri, pulei, brinquei, gargalhei, tudo ali, junto. Estas ações, com certeza, favoreceram a vinculação e uma aproximação diferente minha para com o grupo porque a supervisora que chega ao Centro para verificar a rotina, estava arregaçando as calças, suando, rindo, como se eu fosse *mais uma* ali. A convivência foi fator relevante para o início desta construção de uma outra relação. E são estes os pressupostos que guiaram o estudo, utilizando-se como recurso metodológico a pesquisa participante.

Segundo Brandão (2006), este método se constrói no diálogo e na convivência com os colaboradores do estudo que são parte e coautores do mesmo. Busca-se “construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber” (BRANDÃO, 2006, p. 23). Nesta perspectiva, Oliveira et. al. (2014) sinalizam importância de a construção do conhecimento partir dos seres humanos que compõem o contexto, para compreender profundamente sua realidade; buscando-se “romper com a verticalidade e o dualismo” (OLIVEIRA et. al. 2014,

---

<sup>9</sup> Professora de Educação Física do CASA (nome fictício)

p. 122) existentes na relação entre pesquisadores e pesquisados, valorizando suas histórias e seus saberes.

Como já mencionado, as experiências profissionais me ajudaram a compreender outras relações no espaço, como os mecanismos de segurança, as dificuldades institucionais que surgiam ao longo das aulas, a influência da privação de liberdade, da expectativa pela liberdade e as oscilações emocionais decorrentes do período de encarceramento. Como parte desta metodologia participante, utilizou-se de rodas de conversa, como uma ferramenta que permitiu a aproximação dos sujeitos de pesquisa (colaboradores e pesquisadora), através do diálogo e da reflexão a respeito do tema da educação física na medida socioeducativa de internação.

As rodas de conversa são técnicas utilizadas em grupo, para promover a reflexão acerca de determinado tema, relacionado ao contexto de vida dos sujeitos participantes; “é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos” (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54). Deste modo, “uma roda de conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. (...) através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como o uso de técnicas de dinamização de grupo” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 19).

No entanto, é preciso pontuar que os principais anseios e sofrimentos emocionais se tornaram reais em mim quando eu assumi a turma. As rodas de conversa foram cruciais para que eu me organizasse nessa árdua e dolorosa transição que, não sei se se deu completamente, mas promoveu um grande movimento dentro de mim. As rodas de conversa foram pontuais nestas questões, pois envolviam a relação direta com os jovens, o uso de materiais para a promoção do debate, a discussão de temas bem como o próprio planejamento e desenvolvimento da proposta.

Todavia, ao se tratar de um espaço de privação de liberdade, onde existem formas de regulação e códigos de conduta, como apresentado ao longo deste estudo, cabe pontuar que as rodas se configuraram como espaço de manifestação destas relações e que, com isso, torna-se necessário enfatizar o limite do próprio método. Ao passo que se busca um espaço favorável ao diálogo, percebe-se que, ao longo da pesquisa, as normativas existentes no contexto favoreciam, muitas vezes, o controle e a condução das narrativas, muito embora também houvesse as tentativas de escape. Isto corrobora com o pensamento de Foucault (1988) quando traz à tona a ideia de que é possível decodificar “essa multiplicidade de correlações de força” (p. 87), porém, nunca totalmente.

A primeira roda de conversa demarca claramente a dificuldade que eu teria e inicia um processo de rompimento com os valores institucionais, quando eu receio a utilização de alguns nomes fictícios. A proposta era que cada jovem criasse seu nome, para que assim fosse chamado na pesquisa, mas logo eu passei pela provação deles:

Dois jovens perguntaram para mim se podiam ser chamados de “Bin Laden” e de “Curinga”. Neste momento, refleti um pouco com eles sobre o teor pejorativo que existe nestes nomes. Como trabalho com os jovens há quase 7 anos, sei que “curinga” representa um personagem que, no meio delitivo, é significado com matador de policiais e, ainda, a figura de “Bin Laden” seria de um terrorista mulçumano. Acredito que estes dois jovens, em específico, levantaram esse questionamento (algumas repetidas vezes, mesmo após eu refletir sobre o assunto com eles) para verificar minha reação ou mesmo a forma como eu discorreria sobre o assunto, pois me perguntavam rindo e com um pouco de sarcasmo (Diário de Campo IV, 16 de janeiro de 2017).

Existem dilemas, neste contexto, sobre as figuras de palhaço e de personagens que representam figuras criminosas. Este momento foi marcado por uma enorme contradição: a expressão livre *versus* meus receios. Figuras ou alusões a estes personagens não são bem quistos, pois simbolizam o meio delitivo. Portanto, fiquei no impasse. Não tratei de impedir, mas busquei refletir com os jovens o que significavam tais figuras. Como resultado de minha intervenção, Curinga, virou Brizola e Bin Laden virou Domenick.

Eis meu primeiro dilema, mas foi o início que marcou um processo de desconstrução. Se naquele momento eu, de alguma maneira, fiquei receosa; a partir daí, busquei despir-me das regras que eu mesma me embuti, enquanto servidora da Fundação CASA. Assim, no decorrer das rodas de conversa, busquei deixar os jovens livres para escrever, desenhar e falar o que quisessem, desde que problematizássemos. Tudo que acontecesse nas rodas ficaria nas rodas. Este foi o combinado nosso. E assim se deu até o final.

Além disso, inúmeras vezes, durante as atividades, eu me policiava para não vigiar o uso e a quantidade de materiais:

É importante também apontar que deixei o material livre para que eles utilizassem. De fato, me policiei para que eu não os ficasse vigiando ou controlando o material e a posse deles. Enquanto servidora da Instituição, sei que ficamos preocupados com o sumiço de materiais e, principalmente, em deixar livre o uso de apontador de lápis (porque possuem lâmina), mas eu não queria agir desta forma, pois não seria confortável e também eu não os deixaria à vontade. Deixei tudo livre. E o resultado foi o mais tranquilo possível (Diário de Campo IV, 16 de janeiro de 2017).

Quem vive em uma Instituição, como a Fundação CASA, sabe: tudo que entra, deve sair. Se entrarem 10 canetas, devem sair 10 canetas. Como no meu caso, para as rodas de conversa eu levava materiais, como lápis de cor, lápis de desenho, canetas, borrachas, apontadores, tesoura, cola, entre outros, era inevitável não olhar para minha lista de materiais, assinada pelo gestor do CASA e pensar: *tudo tem que voltar direitinho!* Mas, também era preciso tranquilidade. Foi assim que eu me tranquilizei:

A todo o momento, no entanto, é preciso que eu me policie para que as minhas “neuroses” não dominem a Carol pesquisadora. Constantemente, eu pensava se não era muito material, como eu iria controlá-los e se os jovens corresponderiam à atividade [...]. É preciso também ter discernimento e maturidade para perceber que certas preocupações e procedimentos promovidos e reproduzidos na minha vida profissional, fazem parte do cotidiano da privação. Porém, sabendo disso, é necessário o exercício do autocontrole e também da abstração, pois eu precisava me desvencilhar destas práticas (Diário de Campo V, 18 de janeiro de 2017).

Ao longo das rodas, o exercício de rompimento foi se tornando maior. Cada vez mais os materiais ficavam livres para usá-los, movimentá-los, enfim, explorá-los da forma como quisessem. E eles mesmos os organizavam no final. Cada vez mais eles mesmos arrumavam e guardavam os materiais, entregavam minhas coisas. Cada vez mais o vínculo de confiança crescia: “enquanto organizava minhas coisas, MC: J.S pegou minhas caixas, minha bolsa, enfim, ajudou-me em tudo!” (Diário de Campo V, 18 de janeiro de 2017).

Da vigilância constante, do controle rigoroso dos materiais e dos pesos das regras institucionais, a convivência se deu de modo que o diálogo fosse a ponte de um bom relacionamento e, conseqüentemente, do aprendizado. Apesar das angústias sentidas, olhar as situações e refletir sobre elas desencadeou um processo de rompimento com algumas questões. Obviamente, não se trata de romper totalmente, talvez nem fosse possível, mas a busca desta constituição da pesquisadora foi extremamente importante para desvelar os dados que se seguem neste escrito.

Como forma de registro, utilizou-se de diários de campo, confeccionados nas observações e nas rodas de conversa realizadas com os jovens colaboradores da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os diários de campo são instrumentos que tornam visíveis as singularidades e as particularidades de um determinado contexto, dos sujeitos que o compõe e as formas de relação existentes, “facilitando a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo” (FALKEMBACH, 1987, p. 21).

Segundo Costa (2002) e Lopes et. al (2002), o diário de campo é um instrumento utilizado para se compreender em profundidade determinada realidade, por meio da descrição, leitura crítica e reflexiva acerca do observado. Mas cabe ressaltar que parte do olhar de quem o faz, podendo ser uma interpretação da interpretação, o que revela, portanto, a não neutralidade dos fatos e a visão de mundo de quem o faz.

É nesta perspectiva que se acredita ser importante o processo de construção detalhada da realidade pesquisada, a fim de propiciar uma análise reflexiva do ambiente, das pessoas que o compõe e das relações existentes. Isto possibilita esclarecer que, como já apontado através dos autores que subsidiam este processo metodológico, a inserção no campo e o retrato de seus detalhes estará influenciado pela visão de mundo também de quem o faz. Nesse sentido, os diários de campo foram elaborados na busca por integrar-se ao meio e às pessoas que dele fazem parte.

Estas considerações permitem esclarecer que diário de campo é um instrumento que busca retratar o problema social estudado, a partir dos olhos de quem vê e, também, de quem é visto, mas que, ao mesmo tempo, é marcado pelo contexto e pelas relações que os atravessam. Por isso, é que se seguiu uma série de cuidados para que o “outro”, o colaborador, contribuísse não apenas a partir do que vive, mas com o seu modo de pensar e descrever a realidade que o cerca.

### **Entre Brizolas, Negos e MC's: bom mesmo é construir junto**

É partindo do entendimento de que a ciência não é a única forma de conhecimento existente e que, tampouco, deve ser um saber universalizado, que esta pesquisa se desenvolveu sob os princípios metodológicos já descritos. Na busca por estabelecer relações mais justas e menos verticais entre pesquisadores e pesquisados é que se preocupou em retratar a realidade de uma prática social em determinado espaço físico, a partir de quem realmente compõe e constrói este cotidiano. Segundo Brandão (2014, p. 12),

(...) devemos acreditar, na mesma direção de alguns entre os diversos inspiradores de novas propostas de pensamento fundadas em alguma modalidade dos diferentes paradigmas emergentes, que a razão de ser do pensamento e da ciência dessa contraditória e esperançosa *era do conhecimento* não é mais, com prioridade, apenas o criar saberes, conhecimentos, sentidos de vida, visões de mundo, ideologias de futuro, sensibilidades e sociabilidades por meio de experiências de alta competência e especialização e, ao mesmo tempo, presos e restritos a um campo único da experiência humana, a menos que isto seja estritamente recomendável.

Vivemos um tempo em que a razão de ser de buscar saberes está na interação entre saberes, e no diálogo entre as pessoas. As pessoas que buscam o saber, as que sabem (e por isso mesmo não cessam de buscar mais saberes), as que sabem que não sabem e até mesmo as que pensam que sabem o que não sabem.

Assim, buscou-se nas relações estabelecidas durante todo o processo de pesquisa, respeitar as singularidades de cada um, através de requisitos considerados por nós extremamente necessários ao desenvolvimento da pesquisa, como o respeito, o diálogo, a convivência, a alteridade, a humildade e a afetividade.

Freire (1992) auxilia nestes desafios ao apontar que uma construção coletiva se dará somente através de relações solidárias entre educadores e educandos, pesquisadores e pesquisados, na interminável busca da transformação da realidade social. Como afirma Brandão (2014, p. 13) “de um modo ou de outro, sempre um outro é o sujeito de minha pesquisa e o companheiro de meu saber”. Assim, acredita-se que dizer sobre certas práticas, como quem de fora interpreta, não basta. É preciso estabelecer relações, construir conjuntamente, saber daqueles que compõem o cotidiano quais os seus pontos de vista e as suas visões de mundo. Faz parte deste processo que envolve o respeito e o diálogo, a decisão do momento em que seria contado aos jovens que a minha presença nas aulas se dava em função de uma pesquisa acadêmica, conforme explicitado no trecho que segue:

Antes de partir do CASA, eu e a professora conversamos um pouco sobre como contaríamos aos jovens sobre minha pesquisa, uma vez que havia uma preocupação em não deixar de contar por muito tempo para que os mesmos não fossem pegos de surpresa. Combinamos que contaríamos no final da próxima aula, momento em que seria a última aula da professora antes das férias e antes do início das rodas (Diário de Campo, 09 de janeiro de 2017).

Além disso, prezou-se também pelo cuidado e o respeito com quem colaborou com a pesquisa. Este compromisso remete à decisão do grupo de aceitar passar pelo processo, de concordar com a dinâmica da pesquisa e de, com isso, participar ativamente na condução, podendo contribuir com discussões, questionamentos e sugestões.

No que tange aos jovens, este cuidado favoreceu a participação ativa de todo/as, de acordo com as singularidades de cada um. É neste cenário que, também, a pesquisa realizou-se de forma compartilhada, quando todos os diários de campo elaborados foram divulgados aos colaboradores e, havendo necessidade, foram realizadas as correções consideradas pertinentes. Esta etapa resultou na possibilidade de os jovens se verem, de fato, participantes do processo, quando, para a elaboração dos diários, eles próprios puderam fazer anotações,

colocar pontos de vista, por meio de uma construção coletiva. Aconteceu com Betânia, quando ao ler um dos diários de campo se deu conta de uma interpretação equivocada de minha parte:

Conversamos um pouco a respeito dos diários de campo, pois perguntei a ela se os havia lido. A professora me disse que sim e que estava gostando, no entanto, pontuou que eu havia interpretado de forma errônea uma situação. No diário anterior eu havia escrito que ela passou a elevar o nível de dificuldade dos saltos dos jovens, devido ao fato de um deles ter lhe perguntado para que ficar saltando daquele jeito. Ela então me corrigiu, dizendo que o fez por ter percebido que os jovens já haviam assimilado os movimentos básicos e já tinham conseguido condições de realizar os mais complexos. Explicou ainda que por se tratar de movimentos mais avançados, os riscos de realizarem movimentos incorretos eram maiores e que, portanto, só o fez porque avaliou que os jovens já tinham conseguido uma boa base. Durante os apontamentos da professora, já logo abri o computador e realizei as correções necessárias, agradecendo a ela pela colaboração. Ainda, acrescentei que ela poderia se sentir sempre à vontade para fazer colocações, pois a proposta é de um trabalho coletivo que contemple não somente o meu ponto de vista, mas de todas as pessoas envolvidas também (Diário de Campo III, 11 de janeiro de 2017).

Com os jovens, a valorização de ser parte de um trabalho coletivo se fez à medida que iam se vendo nos escritos e se reconhecendo nos diários que liam. Com certeza, este respeito pelo grupo e pelo princípio da partilha promoveu o estabelecimento de vínculos mais confiáveis e de relações mais afetivas que, conforme se consolidavam, propiciavam nossa aprendizagem, minha com eles e deles comigo. MC: JS é um jovem que retrata fortemente este movimento de estabelecimento de vínculo, de confiança. É um jovem que demonstra, claramente, como estar junto, faz todo o grupo aprender e a crescer, como é possível perceber no apontamento do jovem após a leitura de alguns diários de campo:

Em determinado momento, MC: J.S me chamou para me mostrar algo no diário e me perguntou: “senhora, esse aqui no texto que a senhora tá falando fui eu que te perguntei, né?” E eu respondi a ele dizendo: “sim, está vendo como você já faz parte da pesquisa? Já está aí no texto”. Ele sorriu e continuou a ler. (...) Enquanto organizava minhas coisas, MC: J.S pegou minhas caixas, minha bolsa, enfim, ajudou-me em tudo! E me disse ao final “o que a senhora está escrevendo tá ficando muito legal! Esse trabalho vai ficar muito bom!” (Diário V, 18 de janeiro de 2017).

O cuidado com o grupo implica em eles se reconhecerem no trabalho e conhecerem aquilo que ajudaram a construir, este movimento faz parte do compromisso da pesquisa. Também houve cuidado em propiciar o espaço para que os jovens pudessem retratar seus

pontos de vista. Assim foi criado o caderno de campo deles, por eles intitulado de “primeira roda de educação física da Fundação CASA”, como apresentado no relato a seguir:

[...] Em seguida, mostrei aos jovens um caderno que eu havia comprado e expliquei que seria o nosso caderno. Disse a eles que em todos os encontros se alguém se dispusesse a escrever sobre o que faríamos, estava convidado a fazê-lo. Foi então que os jovens indicaram um deles para fazer isso; segundo eles, porque este jovem escrevia bem. Então o jovem aceitou a sugestão e pegou o caderno e disse: “que nome tem o caderno?”. Então eu perguntei: “que nome vamos dar?”.

Algumas sugestões vieram à tona do grupo, como “conversa entre amigos” e “roda de conversa”. Mas um dos jovens sugeriu o seguinte: “primeira roda de educação física da Fundação CASA”. Todos os jovens, neste momento, bateram palmas e aceitaram a sugestão. Então ele mesmo escreveu o título no caderno. Agora este caderno tem um nome, dado pelos próprios jovens. Após escrever o título, o jovem me perguntou orgulhoso sobre o que havia feito: “aqui vai ser o meu ponto de vista?”. E eu disse que sim, que seria o ponto de vista de quem escrevesse no caderno (Diário de Campo IV, 16 de janeiro de 2017).

A convivência foi fator primordial. Estar ali somente de corpo presente não seria o meio pelo qual fossem possíveis a aproximação e a vinculação com o grupo. Era preciso ser mais uma, participar, interagir, rir, discutir, problematizar, tudo junto. E, como já dito, esta participação não se limitou a auxiliar a professora, quando precisasse, mas se deu de tal forma que eu passei a integrar o grupo como mais uma componente.

Muitos foram os momentos de interação que culminaram, ao final do processo, em uma relação de profundo respeito e de reciprocidade. Deste modo, pôde-se perceber que a convivência favoreceu o diálogo. Enquanto nas diversas aulas em que participei como aluna integrei-me à rotina dos jovens, como demonstrado pela descrição das aulas no capítulo um. Inúmeros são os relatos que retratam a busca da convivência e da horizontalização das relações com o grupo. Poderia trazer diversas situações, vivenciadas ao longo de três meses de convívio, no entanto, ressalta-se que a convivência com o grupo favoreceu o diálogo e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Não se trata de dizer que a aprendizagem se deu somente no âmbito dos conteúdos da educação física, mas ocorreu na relação de alteridade, estabelecida entre o grupo. Como foi o caso de Nego CG, um jovem que muito ensinou sobre o que é resistência na periferia e, também, na privação de liberdade. Nego CG não foi o único. No auge das diferenças, Brizola foi um jovem que muito ensinou. Sem domínio da leitura e escrita e constantemente atacado por “brincadeiras” dos demais jovens por ser “gordinho”, Brizola surpreendia em suas reflexões e nas leituras dos contextos que conseguia elaborar.

[...] ao me entregar o desenho, percebi que Brizola havia desenhado uma luta de boxe. Perguntei a ele então se ele praticava boxe nas aulas de educação física, ele disse que na verdade só participa destas aulas agora na Fundação CASA e que não tinha memórias nesta área, porque não participava das aulas antes da internação. Na verdade, quando ele se referiu às aulas, trouxe a questão da escola e o fato de ter abandonado os estudos. Perguntei a ele se ele conseguia retratar então a ausência da memória. Ele parou, pensou, pegou de volta o desenho e, depois de alguns tantos minutos me devolveu. Seu desenho é o de uma cabeça com um balão, como aqueles de pensamento, e dentro um ponto de interrogação. Foi assim sua forma de ilustrar a falta de recordações (Diário de Campo V, 18 de janeiro e 2017).

Brizola, embora se sentisse inferior, na maior parte do tempo, contribuía e muito, com as discussões realizadas e, apesar das dificuldades com leitura e escrita, ao sentir-se valorizado nas suas potencialidades, empolgava-se na construção do trabalho:

Sabia também das dificuldades com leitura e escrita de Brizola, então comecei a desenhar e pedi sua ajuda. Tentei desenhar uma bola de futebol, mas não consegui. Foi aí que Brizola começou a me ajudar, terminou a bola e foi pensando em mais desenhos. Ao passo que ia dando ideia, ia também me perguntando se poderia desenhar o que pensava: bolinha de gude, pipa, bola de vôlei, enfim, aos poucos Brizola também foi se envolvendo e registrando o que achava ser pertinente (Diário de Campo IX, 06 de fevereiro de 2017).

A partir de Freire (1992), apoia-se a reflexão de que a educação ocorre através das relações entre as pessoas. De acordo com este pensamento, é na aproximação dos saberes dos educandos que se parte para a ressignificação e ampliação do conhecimento de forma conjunta, buscando-se produzir leituras críticas do mundo e da própria realidade social, em que vive o grupo. Palavras proferidas por Nego CG baseiam estas questões, a fim de avaliar este processo. Se não se atingiu integralmente os objetivos deste estudo, conseguiu-se, no entanto, estabelecer a parceria necessária:

Nego CG: “nosso trabalho está ficando muito bom, estabelecemos uma confiança com a senhora, ela respeita a vontade de cada um de fazer ou não as atividades propostas por ela. Hoje e todas as aulas são diferentes de qualquer outra atividade que fazemos na Fundação CASA, são uma hora e meia que esquecemos que estamos privados de liberdade, é um lugar, um momento que nos esquecemos de tudo e de todos e focamos naquela aula tão interessante e com uma atenção especial da senhora Carol que aparentemente se importa muito com a gente” (Diário de Campo X, 8 de fevereiro de 2017).

Este trecho do diário de campo, elaborado por Nego CG, retrata a tentativa destas rodas de conversa em estabelecer uma construção compartilhada do conhecimento. Entre os desafios que se estabeleceram ao longo destes dias, o principal deles foi o de assumir uma posição de pesquisadora. Em muitas ocasiões, não foi fácil deslocar o olhar do controle, da vigilância, da atenção constante, para propiciar um espaço de liberdade, acolhimento e, ao mesmo tempo, de expressão das ideias. Mas as palavras de Nego CG refletem como se deram o caminho e o objetivo pretendidos. De fato diálogo, respeito, convivência e comunhão se deram nas rodas. Nego CG reflete isso. É a partir destas relações que se apresenta, a seguir, a importância de se estudar estes espaços e as relações que lá são travadas diariamente.

### **Caracterização do espaço e seus mecanismos de segurança**

O Centro de Atendimento escolhido para a realização deste estudo teve seu nome preservado para fins de privacidade e ética com aqueles que contribuíram com sua realização. O CASA está localizado no município de Campinas-SP e foi escolhido por ter em sua organização aulas de educação física no período noturno, horário este em que este estudo pôde ser realizado.

O CASA é subordinado à Divisão Regional Metropolitana Campinas (DRMC) e atende a jovens do gênero masculino, somente na modalidade de internação de 14 a 21 anos incompletos, primários e reincidentes de menor estruturação infracional e tem capacidade para 64 jovens. Seu projeto arquitetônico é o chamado T-40, modelo padronizado na maioria dos Centros de Atendimento Socioeducativo no Estado de São Paulo, organizado em dois prédios. Um para utilização técnico/administrativa e o outro para acomodação e desenvolvimento de todo o trabalho multiprofissional com os jovens (este segundo chamado de espaço socioeducativo).

No prédio administrativo encontram-se os setores que organizam e permitem o funcionamento de toda a rotina do CASA, como direção, pedagogia, psicossocial, administração, cozinha, almoxarifado, guarita de segurança, entre outros espaços. Já no prédio maior (o socioeducativo), estruturado em térreo, primeiro e segundo piso, realizam-se todas as atividades com os jovens. Este prédio dispõe de refeitório, ambulatório, salas de aula (1º piso), quatorze dormitórios (2º piso) e uma quadra poliesportiva (2º piso), sendo todos os espaços controlados por grades e portas de acesso. Não fomos autorizados pela Diretoria Técnica (DT) da Instituição a fotografar o local, por questões de segurança. No entanto, encontramos na internet imagens publicadas por veículos de informação. Diante disso, para retratar o local

onde a pesquisa se desenvolveu, inserimos a seguir imagens obtidas da internet que ilustram a arquitetura do espaço:



Figura 1. Centro de Internação. Fonte: Fundação CASA<sup>10</sup>



Figura 2. Térreo (refeitório). Fonte: Portal do Governo<sup>11</sup>



Figura 3. Térreo (corredor das salas de aula, visto atrás da P2). Fonte: USP<sup>12</sup>



Figura 4. Térreo (sala de aula). Fonte: UOL Educação<sup>13</sup>



Figura 5. 1º Piso (corredor dos dormitórios). Fonte: Veja São Paulo<sup>14</sup>



Figura 6. 1º Piso (Dormitório). Fonte: Veja São Paulo<sup>15</sup>



Figura 7. 2º Piso (Quadra Poliesportiva). Fonte: Uol Notícias<sup>16</sup>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=765>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/multimedia/fotos/jose-serra-inaugura-unidade-da-fundacao-casa-em-peruibe-1/>

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=7006>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>13</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/10/20/sem-liberdade-internos-redescobrem-a-escola-na-fundacao-casa.htm>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>14</sup> Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/cidades/menores-infratores-reducao-maioridade-penal/>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>15</sup> Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/cidades/menores-infratores-reducao-maioridade-penal/>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>16</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/01/30/fundacao-casa-mostra-avancos-mas-fantasma-da-febem-ainda-assombram.htm>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

O CASA se localiza em um bairro de periferia de Campinas-SP, sua paisagem compõe um cenário de estrada de terra batida, terrenos baldios, construções da CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano) e áreas de ocupação. Sob o calor, poeira, sob a chuva, lama. Alguns cavalos margeiam os matagais do entorno. Cachorros fazem parte do cotidiano do estacionamento das unidades e da vida dos funcionários que se vinculam, cuidam e se divertem com os animais.

Crianças brincam nas ruas, especialmente em um balanço preso a uma árvore, empurrando umas às outras. Brincadeiras de bolinha de gude também compõem o cenário extramuro. Destaca-se, neste entorno, este Centro de Atendimento e outros dois, formando um complexo com três unidades. Não é de se estranhar, no entanto, que uma Instituição para atuar com jovens autores de atos infracionais esteja, também ela, à margem dos centros urbanos. Este cenário é conhecido e se repete em outros momentos, em que pesquisadores buscaram conhecer o cotidiano da Fundação CASA, embora em unidades diferentes, como apontam Feltran (2011) e Conceição (2012).

No seio desta estrutura física reside a organização da rotina dos jovens. Vive-se neste retângulo de dois andares: comem, dormem, estudam, realizam atividades, passam por atendimentos e se relacionam com as pessoas que compõem este cotidiano e, também, com os familiares que lhes vão visitar. Uma vida regada a grades, procedimentos e mecanismos disciplinares para manter a ordem e a segurança internas.

A movimentação dos jovens pelos espaços do prédio da Instituição é mais um de seus mecanismos de segurança. As aulas de educação física iniciavam cerca de meia hora após o jantar dos jovens. A movimentação deveria ser pequena. À medida que alguns terminam de comer, de cinco em cinco saem para a escovação dental, e de cinco em cinco são encaminhados para uma sala de aula com TV, para aguardar o início da atividade.

Em contrapartida, os que não tinham aula de educação física à noite subiam de cinco em cinco para os dormitórios. Somente após toda essa movimentação a aula podia ser iniciada. Movimentos em pequenos grupos, acompanhados de agentes de apoio socioeducativo<sup>17</sup> a fim de evitar a desordem ou atos de indisciplina. Cheguei a observar isto poucas vezes, quando principalmente a rotina estava atrasada, devido a alguma intempérie anterior. Ilustramos um exemplo de movimentação na figura 8:

---

<sup>17</sup> Servidor da equipe de segurança



Figura 8. Movimentação dos jovens para o piso superior. Fonte: Band Notícias<sup>18</sup>

Além disso, a própria estrutura física é projetada como um meio de contenção – mais um mecanismo de segurança experienciado neste processo de pesquisa, conforme anunciam os relatos trazidos no diário de campo I, em 04 de janeiro de 2017.

Passar por tantos procedimentos já não me soa mais estranho, à medida que o realizo cotidianamente na vida profissional. No entanto, é necessário enfatizar que eles existem e que constituem o espaço do aprisionamento e do controle, provocando uma tensão entre o fazer socioeducativo da Instituição que se pretende emancipador e um ambiente contrário a qualquer autonomia do sujeito que se encontra internado. Tentamos ilustrar estes mecanismos por meio das figuras 09 e 10:



Figura 9. Visão de quem está entrando no espaço socioeducativo (atrás da gaiola<sup>19</sup>). Fonte: USP<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000751268/reuniao-com-trabalhadores-da-fundacao-casa-termina-sem-acordo.html>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>19</sup>Gaiola é um quadrado de grades, que possui dois portões de correr, um na frente e outro atrás, comandados por um vigilante que controla a abertura e o fechamento de ambos. Para entrar, primeiro o vigilante puxa a



Figura 10. Grade Central (P2), após passar pela gaiola e P1; Jovem sendo encaminhado ao refeitório.  
Fonte: Rede Brasil Atual<sup>21</sup>

Ao acessar o ambiente, a cena é a mesma: jovens utilizando bermuda bege, chinelo azul e camiseta branca, cabelos raspados, andando em filas, mãos para trás e, ao passar pelas pessoas, sempre um pedido de “licença senhor” ou “licença senhora”. Feltran (2011, p. 12) retrata seu estranhamento ao acessar a Instituição:

Corredor com salas de aula dos dois lados, todos os 44 internos em sala. Algumas com 5 ou 6 alunos, duas com uns 15. Primeira cena que realmente me impressionou, no dia: ver todos os meninos vestindo um uniforme bege, de moletom, como um grande pijama, e chinelos de dedo. Tinha me esquecido dessas unidades, são prisões. Cabeça raspada, mão para trás, cabeça baixa, “com licença senhor”, todos iguais. Cena de reformatório, de filme, todo um universo padronizado, pardo, na unidade-modelo. É disso que se trata. Vigilantes no final do corredor, uns 3 ou 4, sem uniforme – seriam bedéis? Algo assim. Muita ordem e *asseio*, lembrei dessa palavra da época em que estudei numa escola pública, entre 1983 e 84, na qual tocava o hino nacional, e rezava-se o pai-nosso antes de hastear a bandeira, precedendo o momento em que a aula iria começar. Época do autoritarismo. Passou? Ambiente pré-moldado de concreto, paredes de tijolões pintados de branco, mais concreto nas vigas e grades amarelas.

Quando se retrata o espaço, não se busca tecer críticas à sua organização. Tem-se, no entanto, o compromisso de detalhar em que circunstâncias uma prática social e seus processos educativos se realizam. Ambiente hostil, marcado por normas, procedimentos e estruturas de

---

primeira folha de portão e então se acessa o interior da gaiola, onde se fica numa espécie de elevador (que não sobe e não desce, mas abre e fecha na frente e atrás). Depois de entrara na gaiola, o vigilante fecha o primeiro portão e, somente após isso, abre o segundo, para que se possa acessar o espaço socioeducativo.

<sup>20</sup>Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=7006>. Acesso em: 07 de agosto de 2018

<sup>21</sup>Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2015/05/trt-fara-primeira-tentativa-de-conciliacao-com-servidores-da-fundacao-casa-na-segunda-6247.html> Acesso em: 07 de agosto de 2018

contenção, onde temporariamente vivem jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Local no qual trabalham pessoas que doam o melhor que possuem para buscar cenários e alternativas diferentes para os jovens e onde a educação física institucional (não escolar) se realiza enquanto integrante de um conjunto de ações que traduzem os procedimentos da Fundação CASA. Tarefa árdua! A educação física se dá entre muitas tensões.

### **Em busca das produções do tema**

Para além de motivações pessoais e de experiências profissionais, tidas com as práticas neste espaço educativo, é importante trazer à tona, conforme os dados a seguir, o pequeno número de trabalhos produzidos na área da educação física não escolar no espaço de privação de liberdade. A educação física escolar tem sido motivo de pesquisas científicas que visam sua reflexão e aprimoramento de suas propostas, de modo que esta disciplina possa contribuir com a formação dos sujeitos na sociedade em que vivem.

Todavia, são poucos os estudos (DOMINGOS, 2014) que se propõem a investigar a prática social da educação física nas Instituições de privação de liberdade, tanto àquela direcionada pela escola, quanto àquela que é regida e oferecida pelas diretrizes institucionais e legislação nacional que normatizam os Centros de Atendimento Socioeducativo no Brasil, ou seja, a não escolar.

Realizou-se um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para verificar a produção envolvendo a temática dos jovens autores de atos infracionais, medida socioeducativa de internação e práticas de educação física. O levantamento realizado se deu por meio das palavras chaves: “educação física”, “Fundação CASA”, “esporte”, “FEBEM”, “internação”, “socioeducação” e “medida socioeducativa”, estabelecendo, inicialmente, como período de análise os anos de 2006 a 2016.

No período pesquisado, existem apenas duas dissertações de mestrado Conceição (2012) e Domingos (2014). Em função disso, ampliou-se o período de busca, devido à escassez de produções em relação ao tema. Desta forma, foi possível encontrar mais quatro trabalhos: Andrade (1997), Mello (1999), Villela (2002) e Sanioto (2005), totalizando, então, seis estudos que buscaram, de alguma forma, problematizar a educação física – ou seus conteúdos – na medida socioeducativa de internação. Enquanto os quatro primeiros trabalhos se voltam para o período da FEBEM, as duas últimas dissertações são produções realizadas na era Fundação CASA. Apresentam-se os estudos na tabela a seguir:

<b>TÍTULO</b>	<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Educação física na Fundação Estadual do Bem-Estar dos Menor-FEBEM/SP: Uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores	Educação Física	UNICAMP	1997
Capoeira para adolescentes internos na FEBEM: um estudo sobre a consciência	Psicologia da Educação	PUC-SP	1999
FEBEM- Educação física, Desigualdade Social e Cidadania	Serviço Social	PUC-SP	2002
Contribuindo para a Formação Humana dos Adolescentes da FEBEM por Meio da Ginástica Geral	Educação Física	UNICAMP	2005
Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?	Educação	UFSCAR	2012
Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa: orientações para profissionais de educação física	Adolescente em Conflito com a Lei	ANHANGUERA	2014

Tabela 1. Dissertações sobre a temática da educação física. Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>22</sup>

Importante dizer que não se obteve acesso às dissertações produzidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) dos autores Mello (1999) e Villela (2002), pois não foi possível encontrar no momento da busca o conteúdo na internet. De igual modo, não se obteve retorno aos contatos realizados com a referida biblioteca. Em relação às demais dissertações, cabe ressaltar que o trabalho de Conceição (2012) se refere ao lazer, mais especificamente, em todos os âmbitos da Fundação CASA. Embora trate, muitas vezes, da educação física, o autor também trabalha o lazer de modo mais amplo, não só como conteúdo desta área.

Foram encontrados outros três trabalhos, que se remetem à educação física na Instituição, porém apenas dois discutem a educação física não escolar: Andrade (1997) e Domingos (2014). O primeiro faz uma análise das propostas curriculares de 1992 a 1994, de acordo com a visão dos professores. Já Domingos (2014) estabelece procedimentos pedagógicos e orientações aos profissionais de educação física que atuam no sistema socioeducativo de privação de liberdade, elegendo o esporte como um conteúdo propício para trabalhar valores sociais. Sanioto (2005) enfatiza a ginástica geral como meio de trabalhar com os jovens a formação humana e sua reinserção social, porém por meio da educação física escolar.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Por ter-se encontrado apenas duas produções que se remetem especificamente ao trato da educação física não escolar é que estes referenciais serão utilizados neste estudo. É certo que, no entanto, todas as propostas, de uma forma ou de outra, como se mostra mais adiante, ergueram-se diante das teorizações curriculares da educação física escolar, encontrando, neste segmento, pressupostos para nortear a educação física no sistema socioeducativo. Utiliza-se também de referenciais da área da educação física escolar, a fim de subsidiar as análises deste estudo, pois são as que mais são produzidas em uma perspectiva da educação. Como a Fundação CASA é legalmente uma Instituição educativa e lá se encontram sujeitos imbricados em práticas sociais que produzem processos educativos, entende-se que, ao atinar o olhar ao campo da educação, esta perspectiva auxilia a compreender como a educação física tem se constituído neste espaço.

Diante deste escasso cenário de produções, não se encontrou nenhuma tese de doutorado sobre o tema. Assim, em uma Instituição na qual se encontram sujeitos privados de liberdade, marcados por constantes processos de marginalização e exclusão social, é necessário dar visibilidade às relações travadas diariamente nas aulas de educação física executadas no interior da Instituição.

É necessário reconhecer a Fundação CASA e demais instituições que executam medidas de privação de liberdade, como aquelas que legitimam o discurso dominante, posto que se dirigem a jovens, cujas trajetórias de vida estão largamente marcadas por processos de marginalização. Problematiza-se, assim a necessidade de reflexões sobre a questão do jovem autor de ato infracional como um problema social decorrente de diversos processos de exclusão, institucionalização e violência que acomete jovens e crianças no Brasil e, diante deste contexto, enfatiza-se a necessidade de pesquisas na área, uma vez que a educação física, neste cenário, fica relegada às práticas cotidianas e institucionais.

Como se pôde verificar, os estudos encontrados foram realizados diante da postura inquieta dos profissionais que atuaram – ou ainda atuam – dentro do sistema (ANDRADE, 1997; SANIOTO, 2005; CONCEIÇÃO, 2012; DOMINGOS, 2014). Isto leva a formular hipóteses que revelam uma possível falta de interesse da comunidade acadêmica, em especial da educação física, em investigar suas práticas cotidianas no interior destas instituições. Ou, ainda, a dificuldade de acesso de pesquisadores que não mantêm algum tipo de vínculo empregatício com a Instituição para desenvolver trabalhos acadêmicos inerentes ao tema. Cabe pontuar que todos os trabalhos encontrados se deram no Estado de São Paulo, revelando uma problemática ainda maior: será a educação física ainda uma política pública a ser construída nos Centros de Atendimento Socioeducativo dos demais Estados brasileiros?

Deste modo, reforça-se a relevância do tema e o necessário investimento em pesquisas que se debrucem a investigar os espaços de privação de liberdade, mediante também o contexto político em que vive o país, cuja discussão sobre a redução da maioria penal se afunda em preceitos que estigmatizam o adolescente autor de ato infracional, como a escória da sociedade brasileira. Além disso, comumente as grandes mídias e noticiários apropriam-se de informações de cunho negativo, em que pesem as problemáticas e os acontecimentos de cunho violentos dentro da Fundação CASA, sendo pouco divulgado o que se produz das práticas educativas desenvolvidas e construídas nestes espaços.

Estudos que se movem a estudar as práticas destas instituições, devem vislumbrar a possibilidade de dar visibilidade a estes espaços e às pessoas que lá se relacionam. Para tanto, é preciso compromisso social com a educação, com a pesquisa e com aqueles que, ainda momentaneamente, pertencem àquele espaço, a fim de construir coletivamente esta história e apresentar os processos educativos que ali se estabelecem no dia a dia.

Oliveira et al. (2014) também se atentam a estas questões ao defenderem que a escola e os sistemas educacionais não são a única fonte de educação, destacando o papel das demais instituições e das relações do cotidiano no processo de formação humana e social. Com isso, ressaltam a importância da investigação destes processos educativos, decorrentes das mais variadas práticas sociais. “(...) em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (OLIVEIRA et. al., 2014, p. 30). Assim,

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transferir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et. al., 2014, p. 33).

Ao passo que se vem produzindo muito sobre as práticas de educação física no ambiente escolar, através de autores como: Bratch, (1999; 2003), Castellani Filho (1988), Daolio (2010; 2013), Góis Junior (2000; 2003), Neira (2014), Neira e Nunes (2009; 2014; 2016), Nunes (2006), Soares (2003; 2004; 2008) e Taborda De Oliveira (1998; 2003; 2004), pouco tem se pensado e produzido sobre a mesma no espaço de privação de liberdade, onde a prática se encontra cotidianamente na vida de profissionais de educação física, jovens em situação de privação de liberdade e comunidade institucional.

É, neste sentido, que se busca legitimar a importância de debater sobre esses espaços, na perspectiva de quem reflete sobre a massiva política de encarceramento, principalmente existente no estado de São Paulo, diante de uma organização social cada vez mais imbuída do discurso neoliberal.

### **Táticas de poder e estratégias de governo: na mira da governamentalidade**

Diante do exposto e do que se vê ao longo deste escrito, é necessário fazer algumas considerações acerca de seus desdobramentos. A primeira diz respeito ao que se denomina neoliberalismo, um dispositivo de governo da sociedade moderna que tem operado no sentido gerir a conduta das populações. Entendido como uma forma de organizar a sociedade, o neoliberalismo se traduz pela descentralização das ações do Estado que, cada vez mais, tem agido sobre as necessidades da população. Como pontuam Veiga-Neto (2000) e Veiga-Neto e Lopes (2011), a serviço do mercado capital, o Estado se articula como o principal regulador do convívio social, formando uma lógica a serviço do neoliberalismo.

No sistema do Estado mínimo, o neoliberalismo fortalece a competição no mercado econômico. Segundo Veiga-Neto (2000) e Veiga-Neto e Lopes (2011), o Estado atua, especialmente, como aquele que orienta as relações entre consumidores e ofertas de bens e serviços, provocando o desdobramento de novas necessidades e, por consequência, “maiores competências para fazerem as melhores escolhas num mercado cujas ofertas são cada vez mais variadas e cuja variação, por sua vez, é cada vez mais infinitesimal” (VEIGA-NETO, 2000, p. 10).

Nesta lógica, a racionalidade do comércio invade a ordem Estatal e completamente a vida social, transformando o tom que dita a vida, produzindo cada vez mais sujeitos moldáveis, controláveis e reguláveis a ponto de fazer as escolhas que o sistema quer que ele faça. “Ese nuevo sujeto es libre desde que aunque se diga que ese nuevo sujeto es más abierto y libre para ser un empresario de sí mismo, el hecho es que él es aislado y reducido a un átomo individual, egoísta y lanzado a su propia soledad” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 116). Esta lógica, ao mesmo tempo que se dirige a todo o conjunto da população, recai sobre os sujeitos, individualizando-os por meio de técnicas que empoderam o sistema capitalista, em que tudo se torna consumo, formando o indivíduo que se autogoverna. À medida que são munidos cada vez mais de informações, conhecimentos, devem tomar as decisões corretas em um mundo cada vez mais disputado.

Mas, agora, não se trata mais daquele sujeito iluminista/moderno, idealizado como indivisível, unitário, centrado e estável, amparador e ao amparo do Estado.<sup>23</sup> Trata-se, agora, de um *sujeito-cliente*, ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a *capacidade de escolher*. Vista como um *a priori* formal, essa capacidade (natural) deveria ser preenchida com um conteúdo (não-natural) que, no caso, vem a ser justamente um objeto produzido pela atividade econômica— seja esse objeto, um produto, uma mercadoria, um serviço, etc. E para que cada um possa fazer “livremente” suas escolhas, é preciso que saiba como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha. Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições (VEIGA-NETO, 2000, p. 11).

Neste sentido, algumas técnicas se articulam, de modo a constituir um modelo pelo qual os sujeitos são governados e se governam. “São estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia política -, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje” (FOUCAULT, 2008, p. 143). É diante destes pressupostos, que se trabalhou ao longo de todo este estudo aquilo que Foucault (2008) categorizou como o conjunto das técnicas da arte de governar, ou seja, a *governamentalidade*.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Ao se apoiar na ideia de governamentalidade, busca-se traçar as tecnologias de poder que se desenvolvem no governo neoliberal, pelas quais o Estado, a educação física, a Fundação CASA e o crime atravessam e se articulam, conduzindo a conduta das pessoas, governando seus sujeitos, especialmente, os jovens em privação de liberdade. Olhar para as

---

<sup>23</sup> Quando me refiro a “sujeito indivisível, centrado e estável” é preciso atentar para o fato de que o sujeito moderno foi assim *idealizado*, pois “ele não é uma descoberta do Iluminismo mas, sim, uma sua invenção, isso é, uma sua idealização que, a rigor, nunca existiu, nem nunca existirá naqueles termos de uma unidade universal e estável (VEIGA-NETO, 2000).

formas de governo que se dão nas tramas sociais sugere “passar por trás da instituição a fim de tentar encontrar, detrás dela e mais globalmente que ela, o que o podemos chamar *grosso modo* de tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 157). O que Foucault (2008) sugere, através deste processo, desta genealogia das técnicas de poder, é o exercício de olhar para as sombras, ou seja, exercitar o olhar para o que está escondido nas profundezas, em vez de focar na superfície. Não se trata de analisar, como ele mesmo disse, os sucessos ou fracassos das prisões, mas sim de perceber que a história das prisões se inscreve em estratégias e táticas que se apoiam inclusive nas suas próprias falhas.

Pode-se muito bem destacar os mecanismos disciplinares dos locais em que se tenta pô-los em prática, como as prisões, as fábricas, o exército. Não é acaso o Estado que é finalmente responsável em última instância por sua aplicação geral e local? A generalidade extra-institucional, a generalidade não-funcional, a generalidade não-objetiva alcançada pelas análises de que eu lhes falava há pouco – pois bem, pode ser que ela nos ponha em presença da instituição totalizadora do Estado (FOUCAULT, 2008, p. 160).

Busca-se, assim, trilhar caminhos para desnaturalizar o naturalizado. Ir à contramão, inverter o iceberg, olhar para o que não é visto, exercitar as sombras em vez das luzes e sair das formas para rastrear as forças. Como se vê ao longo deste estudo, em momentos históricos distintos existiram diversas formas de ser e de estar em sociedade. Cada época faz ver e falar determinadas coisas. São as relações de saber e poder que, travadas diariamente constituem os sujeitos e o mundo. No entanto, não cabe pensar que estamos inertes a estas relações e que vivemos se adaptando às mudanças que ocorrem, pois são forças produzidas por nós mesmos, nas constantes *guerras* que travamos diariamente. Estas forças não podem ser compreendidas como leis ou princípios, pois são construídas nas relações. Mas, é preciso dizer também que ninguém adere totalmente a essa armadura. A subjetividade dobra a força. Outras forças surgem!

Porém, convém ressaltar que falar de poder, na perspectiva *foucaultiana*, é compreendê-lo na contramão dos pressupostos tradicionais. Não é olhar para as relações de poder e encará-las como repressivas, opressoras. Ao contrário, é encará-las como produtivas. Produtivas porque produzem formas e sujeitos. Para Foucault (2014a), o poder não é algo que se possui ou se conquista; poder é algo que se exerce. Indivíduos exercem poderes:

O poder não é uma propriedade, não é uma potência, o poder é apenas uma relação que só se pode, e só se deve estudar de acordo com termos entre os quais atua essa relação. Portanto, não se pode fazer nem a história dos reis nem a história dos povos, mas a história daquilo que constituiu, um em face

do outro, esses dois termos, dos quais um nunca é infinito e o outro nunca é zero (FOUCAULT, 2010b, p. 142).

É neste movimento, o das relações de poder que a *arte de governar* ganha luz, destaque. E se diz governar não no sentido estatal ou daqueles que governam, mas no sentido de gerir a conduta das pessoas. As relações de poder se constituem enquanto caminhos, direções, que movem os indivíduos a processos de subjetivação, forjando suas formas, “já que a arte de governar é, precisamente, a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia” (FOUCAULT, 2008, 127).

Foucault (2010b; 2014a) sinaliza ainda de que forma o poder opera dirigindo condutas. Neste campo, podem ser anunciados os inúmeros dispositivos por ele destacados, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos” (KOHAN, 2003, p. 72), entre outras formas de se produzir verdades únicas dos modos de se viver na sociedade moderna. “Logo, governar, é governar as coisas” (FOUCAULT, 2008, p. 134). É a partir destes pressupostos, brevemente esclarecidos, que se busca analisar e provocar reflexões acerca do universo da medida socioeducativa de internação, do jovem autor de ato infracional e da educação física, inserida neste contexto e que atua como mais um elemento de governo destes corpos em conflito com a lei.

## 1. JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?

*Cada sentença, um motivo  
Uma história de lágrima  
Sangue, vidas e glórias, abandono,  
Miséria, ódio, sofrimento,  
Desprezo, desilusão, ação do tempo  
Misture bem essa química  
Pronto: eis um novo detento  
(Racionais MC's)*

Foucault (2014b) sinaliza o nascimento das prisões como oriundo da necessidade de se retirar do convívio social os corpos infratores. Para este o autor, isto se dá devido aos interesses de uma classe, cujos bens e valores (no âmbito econômico) são postos sob os riscos desta população que os viola, sendo necessária sua marginalização, correção, normalização para atender às necessidades da sociedade, atribuindo a este movimento, o que chamou de microfísica do poder.

No dizer de Foucault (2014b), as instituições de privação de liberdade possuem mecanismos de vigilância, destinados aos corpos dos que a habitam, visando à docilização, a normalização dos sujeitos e “as transformações individuais que devolverão ao Estado os indivíduos que este perdera” (FOUCAULT, 2014b, p. 121). Nesta perspectiva, para o autor, as prisões são espaços onde se vê e é visto.

Foucault (2014a; 2014b) também sinaliza que, na sociedade moderna, com o advento da industrialização, os corpos infratores que antes eram supliciados em praças públicas, punidos e mutilados pelas ordens do Rei, a partir da institucionalização do Estado como regulador do comportamento social e da forma de se viver em sociedade, agora passa a vigiar e aplicar tecnologias políticas sobre estes corpos, marcando a passagem do suplício à vigilância.

Neste contexto, os corpos já não podem mais ser desperdiçados: sua força de trabalho é importante, representada pela sociedade em que se encontra. A passagem do suplício à vigilância marca uma mudança, pois ilustra que o poder sofre alterações: há forças que saem da escuridão para dar outras formas. São necessárias, então, intervenções para garantir a ressocialização destes corpos que destoaram das normas da sociedade. O corpo infrator passa

a ser sede de disputa, de inúmeras relações de poder e saber, pois, deve ele adquirir outra forma, aquela socialmente “normal<sup>24</sup>”.

A passagem do suplício à era do encarceramento, no entanto, além de vislumbrar a possibilidade de se investir sobre um corpo que é necessário na lógica produtiva do capitalismo, também ocorre, como anuncia Foucault (2010b), devido ao fato de se começar a incidir sobre todo o conjunto da população o poder que regula a vida. Daí, também que se marca o fim dos suplícios, pois, além de necessitar disciplinar o corpo do delinquente, é preciso também exercer um biopoder sobre a vida.

Ora, agora que o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém, sobretudo, nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder (FOUCAULT, 2010b, p. 208).

Nesta perspectiva, pode-se inferir que a Fundação CASA, por investir tecnologias diretamente sobre os corpos dos indivíduos, controlando-os, educando-os, reveste-se da disciplina. Mas não se trata somente do poder disciplinar. Conforme anuncia Foucault (2010b), por se tratar de um lugar que organiza, controla e cuida de seres humanos, gerindo suas vidas, a Fundação CASA é uma Instituição também biopolítica. Segundo este autor, esta tecnologia de poder, além de incidir sobre aqueles que se encontram dentro da Instituição, através de seus mecanismos de regulamentação, ao governar aqueles que lá estão, governa-se também aqueles que estão fora. Assim, o biopoder se reveste de uma tecnologia para governar todo o conjunto da população, pois ao trabalhar com certo grupo de população em um espaço de privação de liberdade, governa-se também, os que estão fora, estabelecendo o que deve ou não ser feito para não entrar lá.

As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com o seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: múltiplo, corpo com

---

<sup>24</sup> Como Foucault (2010a) sinaliza, considera-se como normal aquilo que é produto das relações do poder disciplinar e que instituem aquilo que é verdadeiro. No seio das discussões fomentadas pelo autor, “as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma” (p. 33). Na obra “Os anormais” o autor evidencia como processos discursivos e disciplinares vão instituindo a figura do normal e, no seu avesso, do não normal: loucos, delinquentes, monstros, etc. compreendemos, desta forma, que “normal” é produto do discurso e das relações sociais, entre saber e poder que normalizam os sujeitos, individual e coletivamente.

inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (...) (FOUCAULT, 2010b, p. 206).

Vive-se numa era em que os discursos organizam a forma de ser e estar no mundo. Os discursos sobre o cuidado com a saúde, sobre a prática de atividades físicas, sobre a estética e beleza imperam sobre os corpos humanos, atendendo às relações culturais que operam na sociedade atual. Não estão sujeitos às regulações sobre os corpos somente os indivíduos em privação de liberdade, mas todos os sujeitos nas relações que travam diariamente. É neste viés, que se desdobra a compreensão das formas de regulação, como aquilo que foi denominado por *governamentalidade* no processo da constituição das Instituições voltadas para o trabalho com o jovem autor de ato infracional.

Nesta perspectiva, “compreende-se por processos de governamentalização tanto as técnicas de disciplina quanto os dispositivos de segurança e diagrama biopolíticos” (CAFFAGNI, 2014, p. 225). Isto é, são técnicas de regulação existentes em toda a sociedade:

As técnicas de governo são compostas por práticas, estratégias e intervenções pontuais que atravessam a sociedade de cima a baixo. Essas técnicas encontram-se no núcleo familiar, nas escolas, no trabalho e nos consultórios médicos. O governo tem como objeto o sujeito. Governar, nesse sentido que Foucault dá à palavra, é a arte de conduzir as condutas, de gerenciar os riscos (CAFFAGNI, 2014, 225-226).

Diante desta compreensão é que se estrutura o processo, através do qual, desencadeou-se uma série de (re)organizações de instituições que tratam da questão do jovem autor de ato infracional e – em outros momentos – também de jovens e crianças pobres, marginalizadas, que infracionaram ou não. Antes de apresentar este movimento que reorganiza as Instituições de privação de liberdade e seus objetivos, é preciso apontar que quando se utiliza Foucault (2014b) para compreendê-las, sabe-se que o autor, ao se referir às prisões, tratou do encarceramento de adultos. Embora a Fundação CASA, ainda que legalmente não seja “prisão”, aprisiona os corpos de jovens autores de atos infracionais. Mesmo que mantenha uma série de propostas e organização do trabalho pedagógico, não deixa de ser um dispositivo do Estado, utilizado para retirar das ruas e do convívio coletivo uma determinada parcela da população.

Busca-se apresentar no decorrer deste estudo que as formas mudam em decorrência das relações de saber e poder que são produzidas e travadas no interior social. Do menor ao

jovem autor de ato infracional, das políticas claramente sancionatórias ao trato e à organização do trabalho, da situação irregular à proteção integral, dos deveres aos direitos, do código de menores ao surgimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). No entanto, talvez algumas formas não tenham mudado: o jovem encarcerado é, em grande maioria, pobre, negro e de periferia e a Instituição para intervir junto a quem comete atos infracionais permanece fechada, cercada por vigilância e se apresenta como um local onde o jovem passa meses “retirado da sociedade”.

### 1.1 Por que falar em jovens?

*Eu vejo na TV o que eles falam  
Sobre o jovem não é sério  
Jovem no Brasil  
Nunca é levado a sério.  
(Chorão)*

Ao longo deste estudo não se utilizou o termo “adolescência”, pois se trata de um conceito arraigado nos pressupostos da psicologia e que delimita esta fase do desenvolvimento humano a uma determinada faixa etária, com características marcantes tais como: rebeldia, dúvidas, personalidade não construída, etc. São inúmeros os atributos designados ao ser adolescente, pautados na perspectiva desenvolvimentista. Deste modo, utilizou-se o termo “jovem” ou “juventude” para referir-se à população que colaborou com este processo de pesquisa, entendendo que o conceito de “jovem” foi empregado para afastar-se dos preceitos biológicos, mas com a clareza de que, como observado ao longo das aulas de educação física, cada jovem difere um do outro. Para tanto, utiliza-se como referenciais para abordar esta temática Bocco (2006) e Scisleski et al. (2012).

Dessa forma, o termo juventude aqui é empregado não com o intuito de fugir de instituídos. Ao nos remetermos a jovens, também incluímos, nesse campo populacional, sistemas de governo e regimes de verdade que vêm conjugar modos de ser sujeito (SCISLESKI et. al. 2012, p. 21).

Considera-se a adolescência como um discurso que hoje prevalece para definir e (re)produzir uma forma que encontrou terreno fértil nas relações de saber e poder que constituem os sujeitos em determinado contexto histórico e social, como problematiza Foucault (2010a; 2010b; 2014a). Isto leva a refletir sobre o fato de que o adolescente hoje

regulamentado pelo ECA (sendo o ser de 12 a 18 anos), em outros cenários não existiu, reforçando a ideia de que os contextos sociais produzem formas e maneiras de ser e de estar no mundo. Uma vez que, já se viveu em momentos históricos em que não se falava de adolescência, não se falava de produtos, de políticas, enfim, de uma construção de saberes acerca dos indivíduos compreendidos nesta faixa etária.

Isto quer dizer que naturalizar a adolescência em uma fase pré-definida, carregada de atributos destinados àqueles que integram este “período da vida” é, minimamente, enquadrar todos os sujeitos em uma mesma lógica de comportamento, como se em todas as sociedades houvesse a adolescência e esta fosse vivida da mesma maneira pelos indivíduos. Desta forma, pensar em juventude parece mais apropriado para distanciar-se dos rótulos destinados a uma faixa etária, considerando que as condições sociais na vida de um ser humano podem atravessá-lo em diversos momentos. Assim, reflete-se sobre um ser social, marcado pelos contextos em que vive. Busca-se, com isso, desnaturalizar o naturalizado pelos discursos a respeito da adolescência. Deste modo,

(...) falar em juventude é falar de uma intensidade com máxima potência de transformação em todos os sentidos possíveis, independente de idades e de clichês identitários. Pensar em juventude pareceu, até agora, a melhor forma de trazer uma *intensidade* ao invés de uma *identidade* quando pensamos no público com quem trabalhamos e em nossos modos de subjetivação. Com esse deslocamento, ganham relevo as forças mais que as formas, enfatizando processos onde parecia haver apenas produtos (BOCCO, 2006, p. 63).

Falar de forças e de formas problematiza a existência de essência, debatendo sobre o foco de que há, na verdade, discursos de verdade, relações de poder e de saber que circulam para forjar certas formas. Compartilham-se assim as ideias de Bocco (2006), sem buscar se debruçar sobre as formas já produzidas pelo discurso da adolescência e, em especial, dos jovens autores de ato infracional, mas sim sobre as forças que, constantemente, forjam suas subjetividades. Assim, os termos *juventude* ou *jovens* permitem deslocar o olhar para a multiplicidade das maneiras de se experimentar este período da vida. Permitem, também, abraçar a diversidade dos diferentes modos de sê-lo e, com isso, diagramar e reconhecer as singularidades. Possibilita, ainda, pensar a juventude enquanto experiência que os seres humanos vivem ao longo de suas vidas ou, até mesmo, por ela toda.

É por este viés que ao falar do jovem cabe observar quem são os que se encontram privados de liberdade; a quem tem se destinado esta modalidade de medida socioeducativa. Apresenta-se a relação do histórico das políticas públicas nacionais de atendimento a esta

parcela da população e os modos de subjetivação que operam, como um grande dispositivo que estigmatiza o jovem, principalmente negro, pobre e das periferias das grandes cidades. Deste modo, é possível observar como diferentes discursos vêm produzindo um corpo cada vez mais disputado pelas relações de poder e saber, originadas na sociedade moderna e que atravessam o contexto contemporâneo, elevando o índice de encarceramento juvenil.

## **1.2 Da situação irregular à proteção integral?**

Para pensar no que é Fundação CASA hoje e em como ela se constituiu, é necessário compreender todo o processo histórico que privou a liberdade de inúmeras crianças e jovens brasileiros no último século, sinalizando a ascensão do modelo de encarceramento como forma de lidar com a criminalidade.

Paula (2015) é uma das autoras que reflete sobre esse movimento das instituições, no qual é possível perceber as transformações no cenário privativo de liberdade de crianças e jovens. Segundo a autora, o envolvimento desta parcela da população com a criminalidade tornou-se motivo de grande preocupação das autoridades públicas no fim do século XIX e início do século XX, com o advento dos processos de industrialização e urbanização das cidades.

Analisando os contextos de São Paulo, a autora apresenta que o crescimento industrial desencadeou um processo de absorção de imigrantes de outros países e de migrantes de outras regiões do Brasil, os quais serviam de mão de obra nas fábricas. Neste sentido, nas famílias constituídas com filhos, homens e mulheres, ao se dedicarem ao trabalho, ou os levavam às fábricas e oficinas, levando-os precocemente ao mundo do trabalho ou os deixavam em casa. Sem supervisão familiar e sem o aparato do Estado, com políticas públicas voltadas a esta camada da população, como creches e escolas, crianças e adolescentes mais pobres passaram a estarem presentes nas cenas urbanas, convivendo nas ruas.

A presença de crianças e jovens nas ruas, vivendo em conjunto com tipos considerados socialmente imorais, como prostitutas, bêbados, vagabundos, libertinos foi motivo de grande preocupação das autoridades. Esta convivência, com figuras que representavam uma “não referência” ao sujeito trabalhador, era vista com um potencial a conduzir os mesmos à criminalidade. Paula (2015) aponta que esta preocupação levou as autoridades a criar uma solução de retirada das ruas de crianças e jovens considerados “abandonados” ou que tivessem cometido algum ato ilícito, surgindo, em 1902, o Instituto Disciplinar e a Colônia Correccional de São Paulo.

Tendo como objetivo converter “indivíduos potencialmente indesejáveis em indivíduos socialmente úteis, em força de trabalho” (PAULA, 2015, p. 30), estas Instituições tinham como técnicas de governo a ginástica, a educação e a instrução militar, as quais regiam todo o cotidiano destas crianças e jovens. A autora acrescenta ainda que estas Instituições eram marcadas pela contradição entre o discurso moderno e as práticas repressivas, em que os castigos físicos e ações de violência contra as crianças e jovens se davam em seu interior. Diante deste cenário, as discussões permaneceram, fazendo emergir o primeiro Código de Menores, elaborado pelo juiz Cândido de Mello Matos, no ano de 1927.

Tratando este problema como fruto de um processo de marginalização e abandono, o Código de Menores passa a regulamentar a prática das Instituições. Mas um fato que merece o olhar atento diz respeito ao termo “menor”, caracterizado por sua situação irregular. Não se tratava de crianças e jovens que haviam cometido atos ilícitos apenas, mas sim da condição irregular que esta camada da população ocupava na sociedade brasileira. Bretan (2014) sinaliza subsídios para compreender a estigmatização do *menor*. Segundo a autora, este termo simbolizou a inferioridade das camadas mais pobres e a legitimação do recolhimento de crianças e jovens do poder familiar pelo fato de considerá-los potenciais perigosos: “além de perigoso, por fim, esse *menor* é pobre. As elites resolvem seus casos em instâncias informais e não segregadoras; a justiça é reservada para os meninos de famílias pobres” (BRETAN, 2014, p. 51).

Dias (2011) também contribui ao problematizar tais condições em relação às práticas institucionais de internação voltadas às crianças e jovens no Brasil do século XX. Segundo a autora, “essas ações acabavam por dividir a infância e juventude em duas: a das crianças e jovens ricos e bem nascidos, e os das camadas populares” (DIAS, 2011, p. 37). Neste cenário, desvelam-se, na verdade, a insuficiência de preocupação com a proteção destas crianças e jovens que, na ausência da família, a única opção que lhe resta é a rua e, conseqüentemente, a internação em tais Instituições. Neste sentido,

O discurso dos juristas da época acerca do problema da menoridade privilegia, portanto, não a extensão do direito à educação para o conjunto da população pobre, nem a abolição ou regulamentação do trabalho infantil e juvenil, mas a criação de leis e instituições *assistenciais e protetoras* que teriam por objetivo maior impedir o desenvolvimento da criminalidade precoce (ALVAREZ et. al., 2009, p. 27).

Ao contrário, parece mais drástica e mais importante, a preocupação em proteger a sociedade destes sujeitos, ou seja,

A história das iniciativas institucionais e das políticas públicas voltadas para esse setor da população no Brasil indica que, paradoxalmente, o tema foi, durante muito tempo, tratado mais como um problema que ameaçava a ordem pública do que como um desafio para a cidadania (ALVAREZ et. al., 2009, p. 25).

Dias (2011) aponta que, sob essa ideologia de recolher das ruas e do poder familiar crianças e jovens, tornando-os tutelados pelo Estado, é que nasce em 1941 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Segundo Paula (2015), o SAM foi criado no Rio de Janeiro, mas em São Paulo houve a criação em 1938 do Serviço Social dos Menores Abandonados e Delinquentes, cujas finalidades eram “fiscalizar o funcionamento e fornecer orientação às instituições de recolhimento (...), recolher crianças e adolescentes temporariamente sujeitos à investigação judicial e distribuir os que haviam sido julgados pelos estabelecimentos do serviço” (PAULA, 2015, p. 31). Em contrapartida, tais instituições revelavam, em seu cotidiano, práticas de tortura e de violência, como anunciam Dias (2011) e Paula (2015). Além das práticas violentas, tais serviços se encontravam superlotados, desgastando-se nas décadas seguintes.

Diante do golpe militar e dos desgastes dos serviços assistenciais no Rio de Janeiro e em São Paulo, cria-se, então, em 1964 a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM), transformando as Instituições assistenciais em fundações responsáveis por executar este serviço, as chamadas Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). Segundo Paula (2015), esta mudança significa também a modificação dos discursos e dos modos de se compreender a problemática. A autora expõe que a mudança política tinha como motivação intervir sobre crianças e jovens abandonados:

A importância conferida à situação de abandono estava relacionada à emergência da teoria da marginalização social, que passou a circular nos discursos de autoridades e especialistas sobre a infância e a adolescência pobres a partir da segunda metade da década de 1960 (PAULA, 2015, p. 32).

Nos Institutos, o problema era a criança e o jovem pobre, pois representavam o convívio com a imoralidade e a possibilidade de adentrar ao mundo do crime. Nas Fundações, a preocupação é a marginalização social, decorrente da ruptura dos vínculos e dos processos de desestruturação familiar. Paula (2015) relata que este novo entendimento resultou na criação do novo Código de Menores, em 1979 e, neste movimento, o Estado de São Paulo,

com o objetivo de implantar as diretrizes da PNBEM, criou em 1974 o Instituto Pró-Menor que viraria, em 1976, a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM).

Diante da ineficiência das instituições, notoriamente destacada por suas constantes criações e substituições ao longo de décadas e, também, das contradições entre suas práticas cotidianas e seus objetivos, novas discussões fizeram da questão da delinquência infanto-juvenil um foco de preocupações. Com isso, movimentos em prol dos direitos humanos e dos direitos da criança e do adolescente ganharam força nacional. Com a redemocratização do país, após décadas de ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 retomou o foco das garantias de direitos, trazendo à tona, em seu artigo 227, a Doutrina da Proteção Integral:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Surgia, assim, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a missão de garantir os direitos da criança e do adolescente destinado às pessoas entre 12 e 18 anos incompletos (BRASIL, 1990). O ECA nasceu da necessidade em instituir mudanças significativas no tratamento dado pelo Estado à criança e ao adolescente pobre, pois, de acordo com Volpi (2002, p. 48), este tem sido repressivo e discriminatório.

Dias (2011, p. 49) alerta que “pela primeira vez na história do Brasil, no plano legal, crianças e jovens deixam de ser objeto e se tornam sujeitos que têm seus direitos básicos garantidos por lei”. Segundo a autora:

O Estatuto da Criança e do Adolescente consolida e reconhece a existência de um novo grupo político, portador de direitos e garantias legais, que não pode mais ser atendimento por meio de programas e projetos isolados assistencialistas, mas sim, deve receber atenção prioritária, constituindo-se como um cidadão, independente de sua classe social, gênero, raça, religião (DIAS, 2011, p. 50).

No âmbito dos atos infracionais e de sua responsabilização, o ECA marca a passagem da “situação irregular” à “proteção integral”. Conforme nos aponta Bretan (2014), teoricamente há uma mudança na concepção, pois a lei deixa de institucionalizar e privar da liberdade as camadas mais pobres – ou os filhos bastardos – do Brasil, passando a criar um mecanismo que prevê a responsabilização de todo jovem que comete ato infracional.

Assim, novos discursos especializados sobre o envolvimento de adolescentes com atos ilícitos passaram a defender o tratamento desse envolvimento por meio do investimento em direitos sociais. E a emergência desses discursos em muito esteve relacionada à atuação dos movimentos sociais de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e suas práticas que articulavam pobreza e ação social (PAULA, 2015, p. 38).

O ECA muda toda a concepção. Ao logo do documento, é possível perceber que em uma parte ele prevê todos os direitos fundamentais a toda criança e adolescente e, em parte específica, ele trata das medidas de proteção àqueles que estão em situação de risco, trata das medidas socioeducativas aplicadas àquele que comete ato infracional e “que têm caráter sancionatório e, por isso, dependem da verificação da prática do ato infracional” (PAULA; LIMA, 2013, p. 72). Ainda sobre isto,

Outra alteração significativa na legislação brasileira, trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em decorrência do *status* de sujeito de direitos assegurado aos adolescentes autores de ato infracional, refere-se à garantia do processo legal. A legitimidade da aplicação da sanção – a medida socioeducativa – passa a depender, portanto, da existência de provas suficientes de autoria e materialidade do ato infracional. Além disso, o Estatuto assegura que nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal (PAULA; LIMA, 2008, p. 72).

Diante da constituição deste instrumento, coube ao ECA determinar medidas de proteção que diversificam de acordo com a gravidade do ato infracional e com a reincidência – ou não reincidência - do mesmo. Em seu capítulo IV que trata das medidas socioeducativas, são passíveis de aplicação ao jovem autor de ato infracional: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

A medida em meio fechado é a internação, sendo esta o objeto deste estudo. No que tange à internação, medida que se reveste de maior rigor<sup>25</sup>, esta deve ser aplicada àqueles que tenham cometido atos infracionais com grave ameaça. A internação é executada em estabelecimento educacional fechado, onde todas as atividades de direito ao jovem são realizadas em seu interior, tendo como prazo máximo 3 anos. É importante destacar que são possíveis atividades externas, desde que aprovadas pelas equipes técnicas da unidade, ressalvados os casos expressamente proibidos pelo judiciário (BRASIL, 1990).

---

<sup>25</sup> Conforme o parágrafo terceiro, do artigo 42 da lei 12.594 de 2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, SINASE): “Considera-se mais grave a internação, em relação a todas as demais medidas, e mais grave a semiliberdade, em relação às medidas de meio aberto”.

Mediante essa organização do trato com crianças e jovens e, especialmente, aos jovens autores de atos infracionais, em 2006 a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) sistematizava a legislação nacional que regulamenta toda a execução das medidas socioeducativas no território brasileiro. A lei 12.594/2006 cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e vem legitimar o ECA, como também, estabelecer o ritual necessário na organização estrutural dos estabelecimentos socioeducativos, seu funcionamento, suas equipes técnicas, os direitos e deveres dos jovens.

Diante de todo este cenário de mudanças, em 2006 houve a passagem da FEBEM em São Paulo para Fundação CASA. Após 16 anos da promulgação do ECA, o Estado de São Paulo era o que restava adotar a política nacional de atendimento socioeducativo. Até 2006 na Instituição, ainda se alastravam práticas e funcionamentos da política anterior da *situação irregular*. Diante deste atraso, surgia a Fundação CASA, responsável no Estado de São Paulo por executar as medidas no sistema socioeducativo de Internação e Semiliberdade, cujo objetivo foi o de reorganizar o atendimento.

A ideia de promover uma mudança de paradigmas deixou a FEBEM que atendia também crianças e adolescentes carentes passar a Fundação CASA o trabalho voltado para jovens autores de atos infracionais. Nasceram assim, novos procedimentos pedagógicos e diretrizes com o intuito de qualificar o atendimento e de promover o acesso à educação escolarizada, educação física e esportes, arte e cultura e educação básica profissional (SÃO PAULO, 2010). Além disso, houve também a descentralização do serviço, criando-se novas unidades por todo o Estado de São Paulo, principalmente no interior, buscando reduzir a superlotação das unidades e aproximar os jovens de seus familiares.

Cabe, no entanto, ao passar por todo o histórico das instituições que se incumbiram de privar crianças e jovens de sua liberdade, refletir que, na verdade, trata-se da história da reforma das instituições. O que se observa, em todo o desdobramento no que diz respeito às políticas públicas para lidar com o ato infracional, pobreza e juventude negra, são as constantes reformas das legislações e das técnicas de governo que, além de não contribuírem com a diminuição da violência e da criminalidade, estão, cada vez mais, maximizando o encarceramento. Diante disso, convém mencionar que, para além da missão educativa que foi atribuída à Fundação CASA, esta Instituição tem crescido largamente no cenário paulista, refletindo o aumento massivo do encarceramento no Estado de São Paulo.

Diante de toda uma legislação dedicada a regulamentar as Instituições socioeducativas e do processo de responsabilização do jovem autor de atos infracionais, a realidade que se vê é bem distinta da teoria. Hoje, ainda predominam os resquícios da época dos Institutos

Correcionais. Não é raro observar que os jovens privados de liberdade em estabelecimentos educacionais de internação no Estado de São Paulo, ou seja, na Fundação CASA – e também no Brasil – são, em grande maioria, oriundos das classes e da raça mais desprivilegiadas da sociedade.

### **1.3 Governo dos pobres e negros: encarceramento como política pública**

*Olha quem morre  
Então veja você quem mata  
Recebe o mérito, a farda  
Que pratica o mal  
Me ver pobre, preso ou morto  
Já é cultural  
(Racionais MC's)*

Nesta seção, reflete-se sobre a (re)organização das Instituições de internação, a quem elas se destinavam no início do século XX e as mudanças teóricas no plano legal trazidas pelo ECA. No entanto, é necessário pontuar que, em pleno século XXI, talvez estas políticas não tenham conquistado grandes avanços no que tange à proteção dos jovens brasileiros, especialmente, aqueles pobres e negros. Para compreender este ponto, o conceito de sujeição criminal defendido por Misse (2010) contribui para sustentar a tese de que há indivíduos tipicamente criminalizados e que as Instituições de privação de liberdade (por exemplo, a Fundação CASA) são destinadas a atuar com uma parcela específica dos jovens de São Paulo e do país.

Nesta perspectiva, Neri (2009) em sua dissertação de mestrado sobre jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Estado do Rio de Janeiro apresenta a realidade que acomete aos jovens privados de liberdade nos cenários gaúcho e carioca. De modo geral, os dados trazidos pela autora corroboram com as realidades paulistas e nacionais, demonstrando que a privação de liberdade é destinada às camadas de jovens mais pobres da sociedade, denominando, assim, este processo de penalização da pobreza. Coincidentemente, a autora traz o relato de um dia de campo em que um dos jovens na unidade de internação que realizou a pesquisa esbravejava a desigualdade na forma como a classe mais desfavorecida economicamente é tratada em relação àqueles que são da classe média ou alta:

Em uma tarde de trabalho de campo na EJLA, acompanhei um culto religioso no qual uma voluntária expôs aos jovens matérias de jornais e casos de pessoas oriundas de famílias de classe baixa que conseguiram empregos. Toda a explicação fazia parte de uma tentativa de motivar os

jovens a buscarem empregos e saírem do que eles chamam de “vida do crime”. A voluntária então dirigiu-se a Daniel, de 16 anos, para lhe perguntar se ele não gostaria de voltar a trabalhar com o pai, como tinha feito depois de sua primeira passagem pela EJLA. Daniel indignou-se com os comentários da voluntária e, exaltado e com raiva, começou a reclamar da Justiça, acusando-a de beneficiar jovens das classes média e alta: “Vou até o final nessa vida, até a morte. Não vou mudar. Vou sair daqui com 17 anos. A juíza me trancafiou. Mas playboyzinho (*jovem de classe média ou alta*) chega na DPCA e não vem pra cá. Não. Só a gente que vem” (NERI, 2009, p. 42).

É importante discorrer sobre este fato, pois no desenvolvimento deste estudo de campo ocorreu uma situação semelhante. Nego CG, em meio às discussões realizadas nas aulas de educação física, relatou exatamente o mesmo, afirmando que a polícia ao entrar na *quebrada*<sup>26</sup> age de forma diferente como quando em espaços da elite. Quando o jovem afirma “não corro com a polícia” significa muito mais do que simplesmente não compactuar com a figura de Estado que lhe fere direitos ou que trata diferentemente moradores da periferia de moradores dos centros urbanos ou bairros de elite.

Feltran (2010; 2012) e Malvasi (2012) reforçam a retórica do jovem, quando apontam que as periferias de São Paulo, a partir dos anos 1990<sup>27</sup>, passam a se constituir enquanto territórios de governo do “mundo do crime”, por meio da criação, sistematização e consolidação do regimento do Primeiro Comando da Capital (PCC). Nesta configuração, a regulação do território, no que tange à segurança da população, sistemas de justiça e, inclusive, oferecimento de mercado de trabalho, realiza-se por ações de governo dos membros desta facção que, no seu interior, institui como regra a não participação deste aparato do Estado (a polícia) no cotidiano das *quebradas*. Assim, quem passa a regular este contexto e a definir os processos que se darão, é a política organizada e administrada pelo crime.

Então, mais do que uma revolta manifesta ao modo de atuação policial, Nego CG declara as fronteiras do “legal” e “ilegal” e quais sistemas normativos regem no território onde vive. Deste modo,

*governo e crime* não são percebidos majoritariamente, entre os próprios sujeitos vistos como representantes deles, como redes fluídas de significado, mutáveis e construídas historicamente em relação. Mais comum que vejam no mundo essências e verdades que constituiriam instituições e pessoas: boas

<sup>26</sup> Segundo Malvasi (2012) a palavra “*quebrada* é utilizada em alusão à ideia de um bairro periférico, uma noção eminentemente de caráter territorial” (p.13) e que encontra no seu interior relações marcadas pela violência, pela pouca infraestrutura e pela regulação do crime.

<sup>27</sup> Feltran (2012) aponta que após o Massacre do Carandiru ocorre uma inflexão “nas políticas implementadas pelo *crime* (fundação do PCC e início da construção hegemônica de suas propostas – guerra aos grupos rivais e ao sistema, interdição do estupro e do homicídio entre os pares)” (p. 234)

ou más, parceiras ou inimigas, mesmo que não as conheçam. Mais comum que seus valores não se negociem; que o seu mundo particular seja figurado como o único realmente existente ou válido para oferecer parâmetros universais de avaliação do mundo, portanto também dos outros. Minha etnografia verifica que em São Paulo há distintos regimes empíricos de discurso que portam argumentos válidos, internamente, para legitimar as práticas de gestão da vida e da morte que realizam. Regimes que, ainda que coexistam no mundo das práticas, são vistos como autônomos e moralmente opostos. Mesmo que analiticamente componham um único dispositivo, as condições sociais de legitimação de um e outro são radicalmente distintas (FELTRAN, 2012, 236).

Neste cenário, Nego CG parece apontar diversos elementos em sua fala: primeiro, a dessimetria de classe na atuação policial; segundo, a hostilização da polícia pelo crime, e vice-versa e, terceiro, até mesmo os modos de atuações policiais quando em convívio com este mundo, muitas vezes, regido pela ilegalidade e pelo exercício do poder de usurpar. Como diria Foucault (2014b, p. 274) “a delinquência, ilegalidade dominada, é um agente para a ilegalidade dos grupos dominantes”.

De igual modo, Wacquant (1999), ao tratar dos processos de encarceramento europeus e americanos, reflete a respeito do público ao qual se destinam as Instituições de privação de liberdade, como também, a repressão dos aparatos policiais e judiciários para com a pobreza. O próprio título de sua obra é autoexplicativo. Intitulada “*Prisões da Miséria*”, a produção revela a lógica neoliberal por trás de todo este processo que tem encontrado na construção de instituições como estas a forma de governar pobres e negros.

Reforça-se este processo através do que Foucault (2014b) chamou de produção da delinquência ao sinalizar que o encarceramento e a lei não se dão igualmente para todos. Segundo o autor, o que se vê são quase afirmações de que o crime é exclusivo “de uma certa classe social, que os criminosos, que antigamente eram encontrados em todas as classes sociais, saem agora “quase todos” da última fileira da ordem social” (FOUCAULT, 2014b, p. 270).

Misse (2010) denominou este processo de sujeição criminal. Segundo o autor, tipos sociais específicos são portadores de uma subjetividade “criminosa” sendo vistos como mais propensos a atos delitivos. Segundo o autor, “pode-se, então, propor a hipótese de uma *seleção social* da sujeição criminal, que o processo de incriminação reproduz ampliadamente. Essa seleção tendencialmente acompanha as linhas da estratificação social mais abrangente” (MISSE, 2010, p. 29). Isto quer dizer o seguinte: há tipos sociais mais vigiados e sujeitos às ações de agentes normalizadores, tais como a polícia, o judiciário e as instituições de privação de liberdade. Há uma vinculação direta do crime a determinados grupos, retirando “o

indivíduo do seu contexto social comum para transferi-lo a um *lugar socialmente separado* (o “submundo”, a “boca”, o “ponto”, o “antro” e, enfim, a “prisão”)” (MISSE, 2010, p. 31).

Nesta lógica,

(...) os adolescentes pretos ou pardos, de classe baixa e moradores de regiões dominadas por facções criminosas de traficantes de drogas são tipicamente assujeitados como “menores infratores”, “pivetes”, enquanto essa expectativa criminal não é aplicada com tanta frequência e intensidade à jovens de outras classes. Basta um jovem negro, com roupas sujas passar na rua para que seja classificado por muitos como “trombadinha” e, se ele estiver em “atitude suspeita”, provavelmente será levado a uma delegacia para um “Sarc”, o procedimento policial através do qual se a vida pregressa do suspeito em um banco de dados da Polícia Civil. Esses adolescentes de classe baixa, assujeitados, acabam sendo mais comumente incriminados do que aqueles não assujeitados, sobre os quais não há suspeita. (NERI, 2009, p. 44-45).

Este processo de sujeição criminal, no entanto, não se dá apenas àqueles que produzem o estereótipo do criminoso, atribuindo-lhe esta condição por uma questão, muitas vezes, representativa do indivíduo, mas opera também internamente entre aqueles que vivem e convivem com o “mundo do crime”. Conforme afirma Malvasi (2011, p. 161):

Entre os pares geracionais, a participação no “mundo do crime” é muitas vezes valorizada. Uma série de características atribuídas ao “ladrão” como as de adotar o risco como estilo de vida, a busca de dinheiro fácil, do poder e do prestígio locais, são elementos de *performances* corporais e de narrativas dos jovens, que explicitam experiências sobrepostas, adquiridas tanto a partir de relações interpessoais ou institucionalizadas quanto de informações acumuladas em uma ampla representação de falas e imagens públicas, veiculadas pelos meios de comunicação e constantemente resignificadas na música e no cinema. A identificação com o “mundo do crime” é participar de expressões juvenis de virilidade e força valorizadas por muitos jovens.

Deste modo, os dados existentes em relação ao sistema socioeducativo nacional e paulista caminham juntos na mesma direção das reflexões abordadas em todo o contexto desta seção. Prova disso, são as informações trazidas pelo último levantamento da Secretaria de Direitos Humanos da União, publicado em 2018, o qual aponta um crescimento de 52,65% na população de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação em todo o território nacional entre o período de 2010 a 2015. De acordo com o gráfico a seguir:

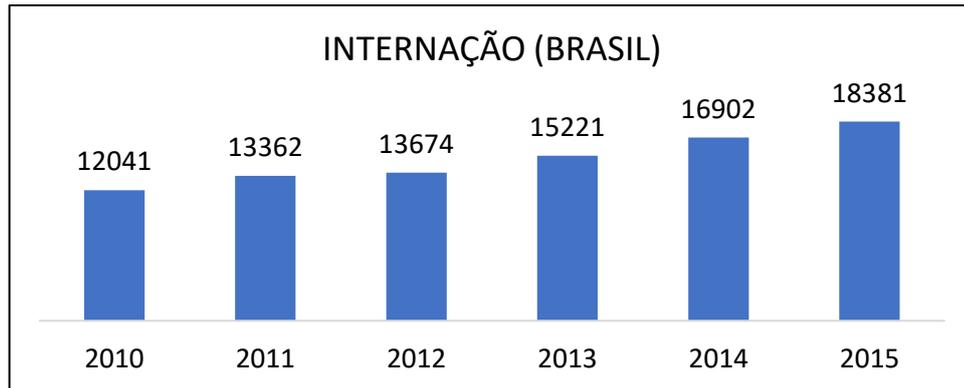


Gráfico 1. Número de internações no Brasil (2010 a 2015).  
Fonte: Brasil, Levantamento anual SINASE, 2015.

De acordo com os dados do levantamento, em 2015, 68,41% do total dos jovens em cumprimento medidas socioeducativas do país encontra-se na internação e o Estado de São Paulo é o local responsável pela internação de 45% de todos os jovens brasileiros (BRASIL, 2017). Portanto, São Paulo é o Estado que, além de possuir o maior sistema socioeducativo nacional, é também aquele que possui maior demanda e capacidade de absorvê-la. Este dado, no entanto, revela um fato preocupante. Embora haja o aumento na internação de jovens no território brasileiro e no Estado de São Paulo, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Demográfico realizado em 2010, demonstram que o total da população jovem, entre 10 e 24 anos, está diminuindo, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

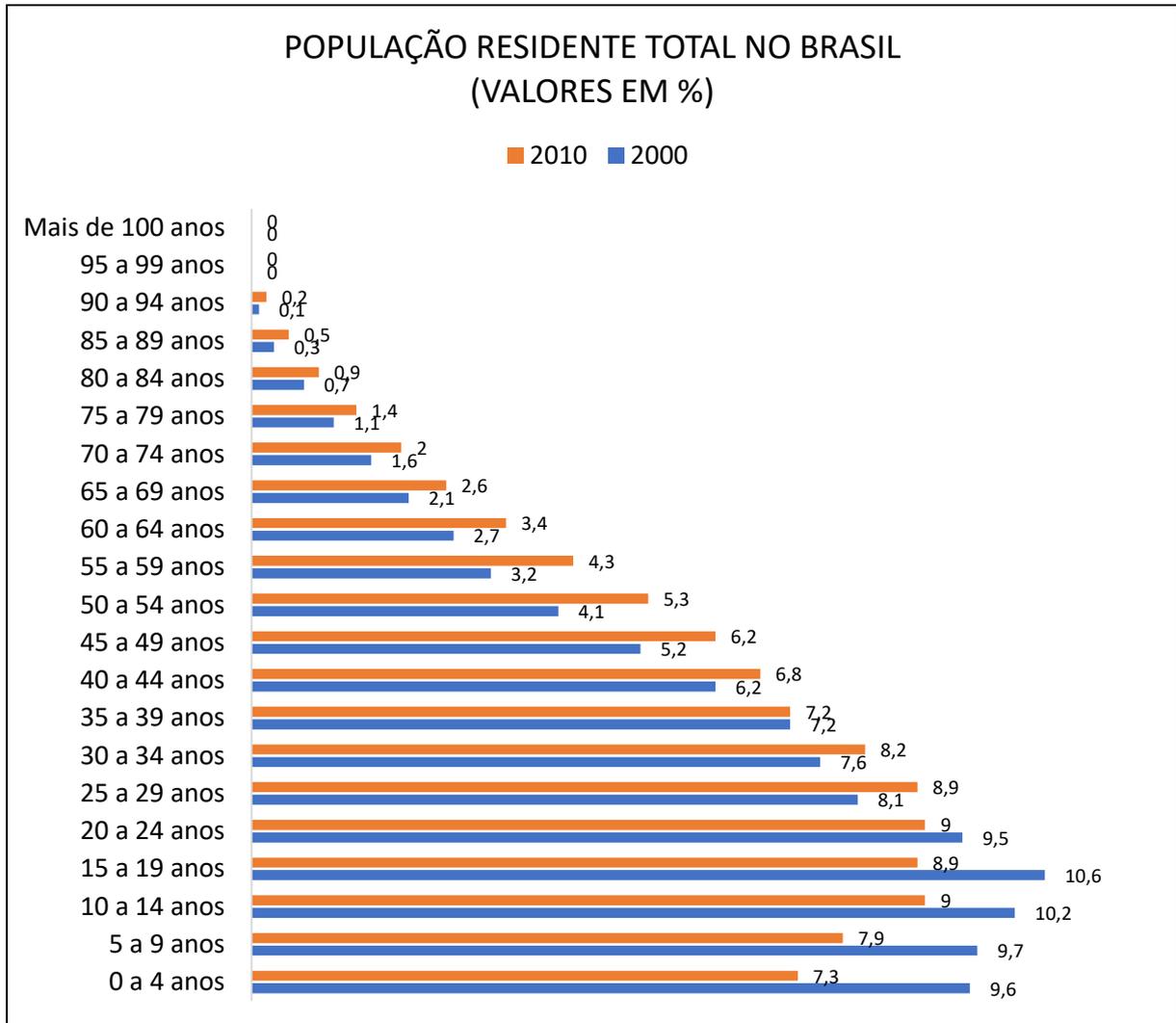


Gráfico 2. População residente total no Brasil (2000-2010).  
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Com base nisso, ao analisar o Estado de São Paulo como aquele que mais insere jovens na medida socioeducativa de internação, não basta olhar somente para o fato de que se trata de um Estado extremamente populoso. É preciso, também, atentar-se ao fato de que o envelhecimento da população brasileira tem atingido São Paulo. De 2000 a 2010, houve uma significativa redução na população de 10 a 24 anos, como ilustrado pelo gráfico 3:

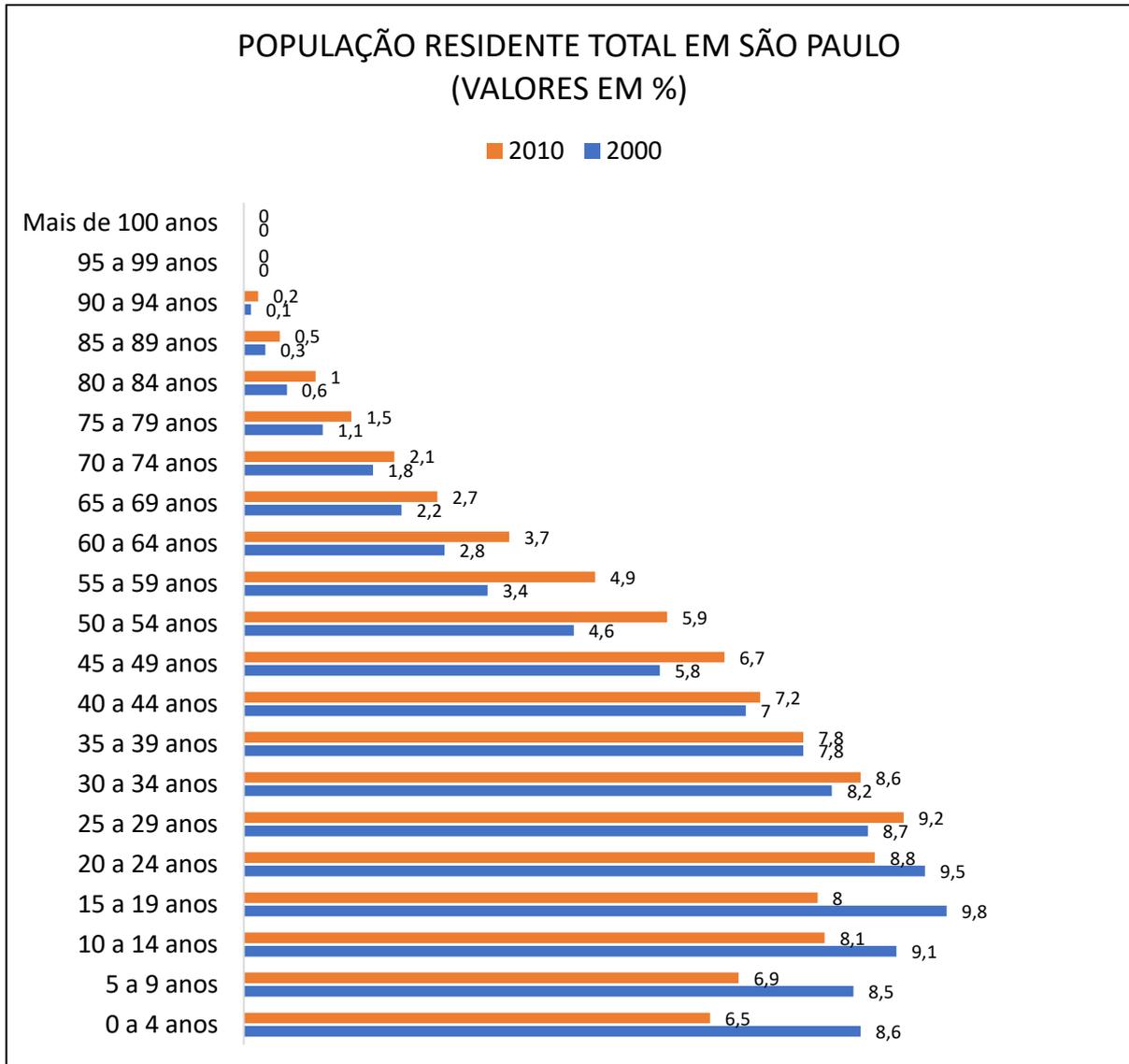


Gráfico 3. População residente total em São Paulo (2000-2010).  
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Apesar da redução da população jovem, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, elaborado em 2014 pelo Governo do Estado, demonstra que houve um acréscimo de 30,42% no número de jovens internados, entre 2006 a 2013, passando de 5.189 jovens em 2006 para 6.768 em 2013, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

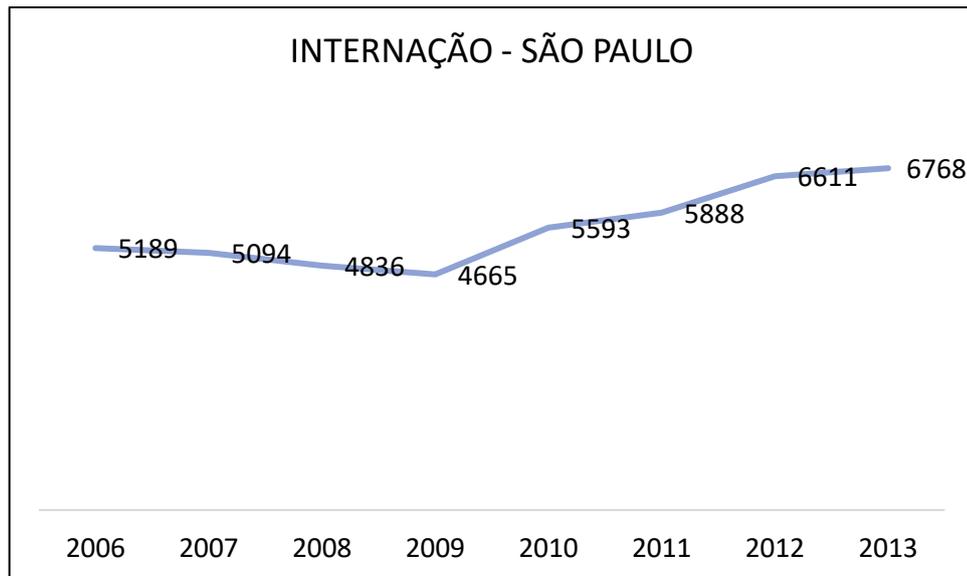


Gráfico 4. Número de Internações em São Paulo (2006 a 2013).

Fonte: São Paulo, Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo (2014).

A evolução destes dados é motivo de preocupação, pois a medida socioeducativa de internação, entre as possíveis de serem destinadas a jovens autores de atos infracionais, é considerada aquela de maior rigor, devendo ser aplicada somente aos casos de maior gravidade, como alude a lei nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 122:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

- I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;
- II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
- III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal. (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012)

§ 2º Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada (BRASIL, 1992).

Em contraponto à lógica das internações, os dados nacionais revelam que a maior incidência dos atos infracionais está concentrada em roubo e tráfico de drogas, totalizando os dois atos infracionais juntos 68,65% das ocorrências. Os demais atos infracionais, considerados de natureza mais grave, “análogos a crimes contra a pessoa (homicídio e lesão corporal), crimes contra a dignidade sexual (estupro) e crimes contra o patrimônio com resultado morte (latrocínio)” (BRASIL, 2018, p. 16), não alcançam a margem dos 15% dos

dados nacionais (vide gráfico 6). No que diz respeito à privação e restrição de liberdade, foram considerados os dados da internação, semiliberdade e internação provisória.

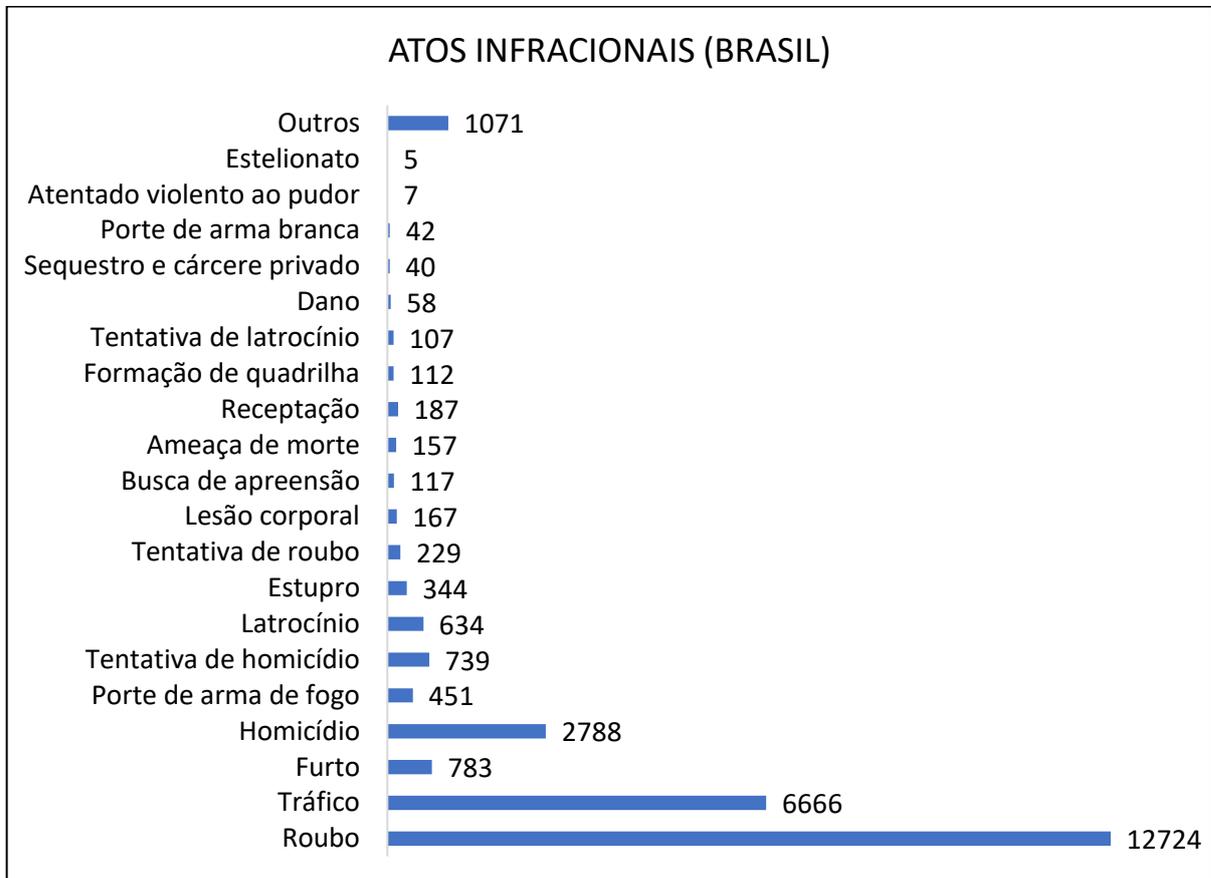


Gráfico 5. Atos infracionais no Brasil.  
Fonte: Brasil, Levantamento anual SINASE, 2015.

O gráfico 6 apresenta os dados sobre os atos infracionais cometidos por jovens no Estado de São Paulo. Conforme se vê, São Paulo também segue esta tendência, demonstrando que tráfico de drogas e roubo juntos totalizam 87,2% dos atos infracionais cometidos em 2015 pelos jovens que passaram pela Fundação CASA, nas modalidades privação e restrição de liberdade. E, além disso, os atos infracionais análogos a crimes com ameaça à pessoa humana, contra a dignidade sexual e crimes contra o patrimônio com resultado morte, se somados, não chegam à margem de 5% do total (vide gráfico 6).

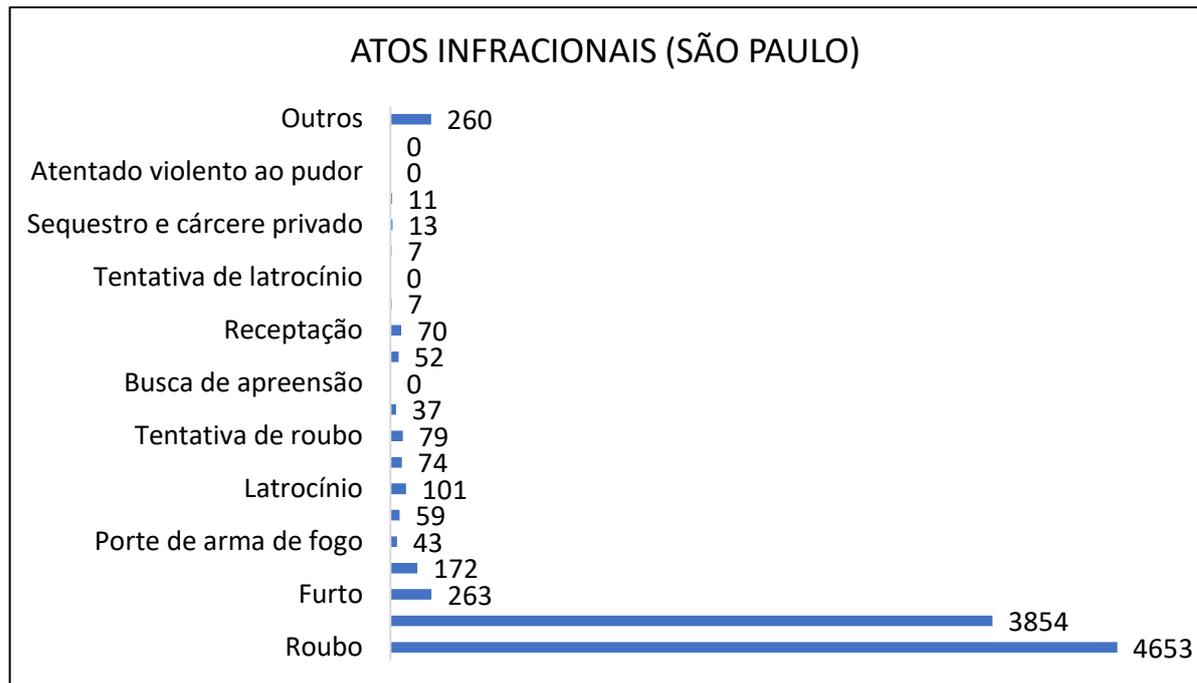


Gráfico 6. Atos Infracionais em São Paulo.  
Fonte: Brasil, Levantamento anual SINASE, 2015.

Isto reflete uma possível inversão do que preza a lei, pois, quando se determina que a medida de internação deve ser a última medida a ser aplicada aos jovens autores de atos infracionais, depara-se com uma porcentagem muito menor de atos infracionais tipificados como de grave ameaça. Embora não se possa analisar com profundidade estes dados, pois não é possível compreender cada caso, nem tampouco, as motivações judiciais que levaram ao aumento da internação, é necessário problematizar esta evolução, uma vez que não se trata de dados dos quais o país, ou o Estado de São Paulo, podem se orgulhar.

Além disso, ao anunciar que as políticas públicas em medidas socioeducativas no Estado de São Paulo possuem um histórico de constantes reformulações e aprimoramentos, parece não ser este o caminho para impedir a chegada destes jovens à privação de liberdade, bem como a própria criminalidade. Foucault (2014b, p. 266) afirma em *Vigiar e Punir* (obra cuja primeira edição se deu em 1975) que em mais de 150 anos de história o que o encarceramento mais conseguiu provar é que, enquanto política estatal fracassada, possui o que chamou de “elemento de eficácia inversa”, pois ao mesmo tempo em que se produz um discurso de combate à delinquência e correção de quem delinuiu, o que se vê, apesar de todas as reformas na lei, na Instituição e nas próprias propostas político e pedagógicas, é a constante evolução na taxa de encarceramento.

Por esse motivo, nos termos do autor, “é um duplo erro econômico: diretamente pelo custo intrínseco de sua organização e indiretamente pelo custo da delinquência que ela não reprime” (FOUCAULT, 2014b, p. 263).

O sistema carcerário junta numa mesma figura discursos, arquitetos, regulamentos coercitivos e proposições científicas, efeitos sociais reais e utopias invencíveis, programas para corrigir a delinquência e mecanismos que solidificam a delinquência. O pretense fracasso não faria então parte do funcionamento da prisão? Não deveria ser inscrito naqueles efeitos de poder que a disciplina e a tecnologia conexas do encarceramento induziram no aparelho de justiça, de uma maneira mais geral na sociedade e que podemos agrupar sob o nome de “sistema carcerário”? Se a instituição-prisão resistiu tanto tempo, e em tal imobilidade, se o princípio da detenção penal nunca foi seriamente questionado, é sem dúvida porque esse sistema carcerário se enraizava em profundidade e exercia funções precisas. (...) Mas talvez devemos inverter o problema e nos perguntar para que serve o fracasso da prisão; qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência (FOUCAULT, 2014b, p. 266-267).

Apesar do objeto de estudo não ser o sistema carcerário, penal e sim do sistema socioeducativo, hoje regulado pelo ECA, sem dúvida nenhuma, Foucault (2014b) pode ser lido dentro deste escopo, nesta bifurcação que trabalha com o jovem em espaços e condições diferentes do adulto. Neste contexto, o aumento do encarceramento de jovens é um dado real e tem se elevado, ano a ano. Neste sentido, fazem-se necessários alguns questionamentos como: o que tem levado a este aumento? Estará sendo a medida de internação vista como alternativa mais adequada aos jovens autores de atos infracionais? Ou ainda, tem sido a privação de liberdade a melhor forma encontrada de governar pobres e negros, retirando-os do convívio social, sob a égide da infração? Isto é, será o “recolhimento” destes indivíduos uma maneira de proteger a sociedade deste “mal”, em vez de proteger o próprio jovem?

Os dados brasileiros, conforme ilustrados no gráfico 7, são evidentes. Enquanto 23% dos jovens atendidos em 2015 são brancos, 61% deles são negros. Este número significa que o dobro dos jovens negros que cometem atos infracionais é apreendido em relação a jovens brancos.

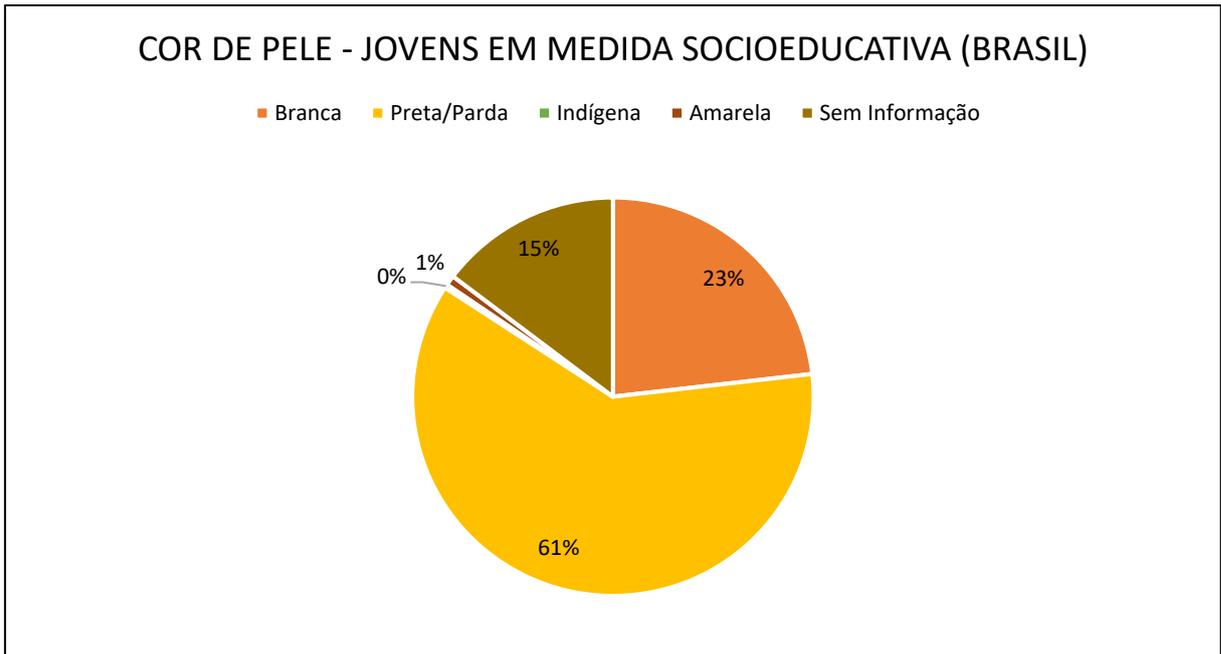


Gráfico 7. Cor de pele dos jovens em medida socioeducativa no Brasil.  
Fonte: Brasil, Levantamento anual SINASE, 2015.

O mesmo ocorre no Estado de São Paulo (vide gráfico 8) onde todo o atendimento registrado pela Fundação CASA em 2013 e que engloba as medidas de privação e restrição de liberdade apresenta que a porcentagem de negros atendida pela Instituição corresponde a 67% em relação a 32% de brancos.

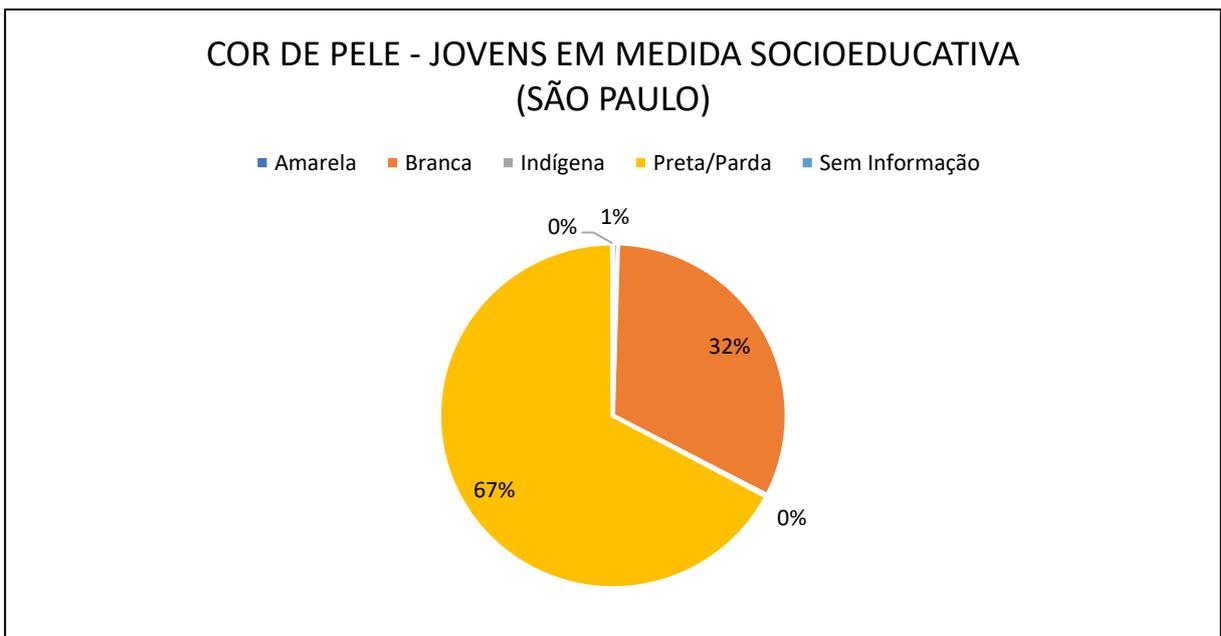


Gráfico 8. Cor de pele dos jovens em medida socioeducativa no Estado de São Paulo  
Fonte: São Paulo, Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo (2014).

A mesma proporção ocorre quando se observa isoladamente a medida socioeducativa de internação. Apesar dos números serem diferentes, não existe alteração da porcentagem, conforme apresentado no gráfico 9.

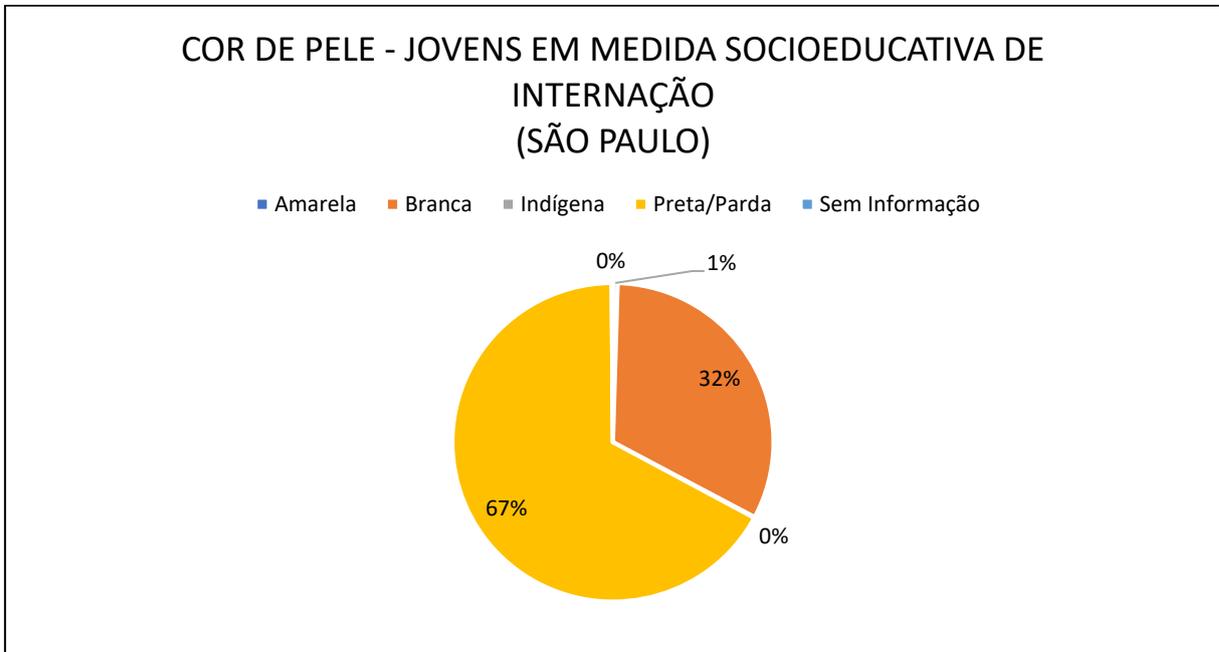


Gráfico 9. Cor de pele dos jovens internados no Estado de São Paulo.  
Fonte: São Paulo, Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo (2014).

É inegável a manutenção de um sistema que tem sido organizado para atender uma parcela desta população ou, em outras palavras, para varrê-la do convívio social, tal afirmação pode ser comprovada a partir dos dados apresentados nos quais estão entrelaçados a natureza dos atos infracionais, o aumento progressivo ano a ano do encarceramento dos jovens, como também, o perfil destes que passam pelas medidas socioeducativas. Volpi (2013) alerta sobre esta problemática quando também realiza esta leitura em relação ao perfil do jovem privado de liberdade:

Ao olhar a cor da pele, a renda familiar, o local de moradia e as condições sociais dos adolescentes privados de liberdade em nosso país, fica evidente que o sistema de justiça tem um olhar preferencial para punir meninos negros e pobres. O perfil dos adolescentes privados de liberdade revela a predominância de uma política de segurança e um sistema de justiça que se funda na punição dos pobres (VOLPI, 2013, p. 47).

Foucault (2014b) também auxilia a realizar uma leitura deste contexto que se prolonga por anos. Segundo o autor, nesta lógica, constrói-se uma narrativa de que “o crime não é uma virtualidade que o interesse ou as paixões introduziram no coração de todos os homens, mas

que é coisa quase que exclusiva de uma certa classe social” (FOUCAULT, 2014b, p. 270). Neste sentido,

(...) que nessas condições seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em princípio ela obriga a todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece com as leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma; que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas que uma categoria social encarregada da ordem sanciona outra fadada à desordem (...) (FOUCAULT, 2014b, p. 270).

Embora pareça claro que uma das formas de governo dos jovens pobres e negros brasileiros se dá por meio de políticas de encarceramento, realizadas, organizadas e executadas por outros atores dominantes no contexto social, como anunciado por Foucault (2014), uma outra forma, tão ineficiente quanto, acontece por meio de seu extermínio.

Os dados publicados pelo Atlas da Violência 2017 reúnem informações obtidas por meio do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), através do Ministério da Saúde, apontando um aumento, entre 2005 e 2015 de 17,2% na taxa de homicídio de indivíduos jovens (entre 15 e 29 anos) no Brasil. Estas estatísticas revelam que os assassinatos representam 47,8% das causas de morte da população jovem masculina brasileira. Segundo os dados, se a faixa etária for recortada dos 15 aos 19 anos, a taxa de assassinatos sobe para 53,8%. Porém, como afirmam os autores do documento, estes resultados proliferam-se há décadas no território brasileiro e evidenciam a ausência de políticas públicas que, de fato, viabilizem a proteção e inserção social do jovem brasileiro.

Embora esta seja uma realidade preocupante e que sugere o olhar atento, cabe enfatizar que no contra fluxo das estatísticas nacionais, o Estado de São Paulo, no período analisado, apresentou uma queda de 50,6% na taxa de homicídios da população jovem. Apesar de parecer um excelente resultado, se não há relação, vale, minimamente, provocar a questão a respeito das políticas públicas existentes para este grupo de jovens, uma vez que, como se anuncia, os dados da internação vêm aumentando drasticamente.

Se a diminuição da taxa de homicídios fosse resultado do desenvolvimento de políticas de proteção e inclusão social da população jovem, os números de inserção dos mesmos nas medidas socioeducativas também acompanhariam o declínio. Então, seria a privação de liberdade o meio mais eficaz que o Estado encontrou para protegê-los? Além disso, cabe apontar que, apesar de parecer baixa a taxa de homicídios a cada 100 mil habitantes, também

se revela uma preocupante questão racial, quando os homicídios de jovens negros superam em 55,5% os de não negros.

É inevitável promover uma tensão no debate que organiza a questão dos homicídios de jovens e negros, moradores de periferia em São Paulo ao pontuar que esta redução não parece ser reflexo de ações de políticas públicas voltadas a esta população, quando inversamente se observa que ela tem sido muito mais encarcerada nos últimos anos. Feltran (2010) auxilia a compreender melhor esta questão. Segundo o autor, as taxas de homicídios em São Paulo foram geridas mediante o controle e a disciplina impostos pelo crime organizado nestes territórios:

Durante minha pesquisa de campo – e isso é recorrente também entre trabalhos de colegas etnógrafos – quando se comenta por que não morrem mais jovens como há alguns anos, são três as explicações oferecidas. A primeira explicação é: “porque já morreu tudo”; a segunda é: “porque prenderam tudo”, e a terceira, mais recorrente, é: “porque não pode mais matar” (FELTRAN, 2010, p. 69).

Segundo Feltran (2010), as respostas de seus interlocutores são reflexos de uma política estatal que, ao promover um massivo encarceramento, ao mesmo tempo, fortaleceu dentro dos espaços de privação de liberdade a rede organizada pelo crime que, a partir disso, passa a comandar e regulamentar os espaços das periferias paulistas, assim, “o período de encarceramento massivo corresponde, exatamente, ao período de expansão e ampliação do poder do PCC” (FELTRAN, 2010, p. 69). Neste cenário, o que Feltran (2010) anuncia é que a partir da sistematização do PCC em São Paulo (e da sua consequente internacionalização), organiza-se um conjunto de regulamentos sobre esses territórios. Como já se discutiu anteriormente, esta forma de governo do crime sobre a *quebrada* e seus moradores e sobre os espaços de privação de liberdade (como os presídios e a Fundação CASA) organiza um conjunto de saber e poder que determina a conduta daqueles que integram (ou convivem com) este sistema.

Desta forma, o que aparece aqui é que a gestão dos homicídios em São Paulo, mais do que qualquer política estatal que se preocupou e estabeleceu ações articuladas nestes espaços, deu-se, ao contrário, por meio do fortalecimento e do enraizamento do crime que, assim, passa a comandar, proteger e gerir a disciplina territorial.

Quando moradores de favela ou jovens inscritos no “mundo do crime” dizem “não pode mais matar”, o que se enuncia é um princípio instituído nos territórios em que o PCC está presente: a morte de alguém só se decide em

sentença coletiva, legitimada por tribunais compostos por pessoas respeitadas do “Comando” (FELTRAN, 2010, p. 69).

É neste contexto que a educação física também se organiza. Em uma trama marcada por múltiplas situações que atravessam a juventude pobre e negra, inclui-se a privação de liberdade como política pública e se concebe enquanto prática pedagógica este fragmento da educação do corpo e, esta por sua vez, torna-se mais um elemento existente nesta rede de tensão existente entre o governo estatal e o governo do crime.

## **2. AQUI ESTOU, MAIS UM DIA: DENTRO DO CASA ENVOLVIDA NA ROTINA**

Nesta seção, estão transcritos todos os diários de campo elaborados durante as doze aulas de educação física observadas neste estudo com o intuito de revelar como cada uma delas se desenvolveu no primeiro trimestre de 2017. Relevam-se as tensões e a rotina envolvidas na privação de liberdade, o compromisso da professora Betânia com a docência, as diversas formas de participação dos jovens, bem como as relações de poder e de resistência que operam entre os diferentes códigos existentes neste espaço: o do Estado e o do crime. Além disso, revelam-se as alegrias, as diversões, as angústias, as explosões emocionais e, por vezes, o desânimo. Sentimentos estes diariamente envolvidos nas rotinas dos jovens e da educadora, a qual se vê aprendendo a lidar com essas nuances constantemente, ao passo que se busca promover as aulas de educação física no Centro de Atendimento, conforme preveem as diretrizes da Instituição. Cabe ressaltar que os diários de campo sobre as rodas de conversa não se encontram nesta seção, sendo estes utilizados como dados de análise ao longo de toda a redação deste estudo.

### **Quarta-feira, 4 de janeiro de 2017.**

Enquanto aguardava os preparos para o início das aulas, conversei um pouco com o diretor do Centro com quem pude esclarecer como se dariam as rodas de conversa, os materiais que utilizaria, bem como a dinâmica proposta para as mesmas. Sobre isto, combinamos que a cada dia de rodas de conversa eu faria uma lista com os materiais e a levaria no dia ou encaminharia por e-mail, para que o Centro pudesse estar ciente do que seria trabalhado.

Após esta conversa me dirigi ao setor pedagógico, onde a professora de educação física organizava o material que levaria para a sala de aula. Ali, conversamos sobre as rodas de conversa e entreguei uma cópia do que está sendo planejado para estes momentos, para que a mesma, caso se sentisse à vontade, pudesse contribuir com esta construção. Ainda, perguntei a ela sobre como seria o dia de hoje; logo, ela me explicou as atividades que faria com os jovens, bem como me perguntou como faríamos sobre meu projeto de pesquisa, se eu contaria já hoje aos jovens ou se faríamos isso aos poucos. Respondi a ela que queria chegar devagar e me entrosando com os jovens, mas que se ela achasse que seria melhor, poderíamos apenas falar e os detalhes daríamos encontro a encontro.

No entanto, a professora me solicitou que falássemos aos jovens hoje que eu estava visitando as aulas dela, por eu também ser formada em educação física, para que os jovens não ficassem intimidados no primeiro dia de aula e este entrosamento pudesse acontecer aos poucos. Aceitei a condição e mantive o combinado com a professora.

Meio desajeitada, ainda com meus sentimentos de ansiedade e insegurança e sem saber muito o que fazer, ofereci ajuda à professora, enquanto conversávamos sobre a Educação Física na instituição. O material que a docente separava eram faixas de quimonos, barbante, tesoura, durex, apagador, giz e algumas imagens sobre lutas e brigas.

Sobre o conteúdo, a professora disse que está construindo um planejamento detalhado, pois trabalhará neste primeiro ciclo de 2017 (de janeiro a março) o tema “lutas” com os jovens. No que diz respeito à turma, a professora ainda ressaltou que 12 jovens escolheram participar desta em específico e que as atividades ocorrerão toda segunda e quarta, das 19h às 20h30.

Segundo Betânia, seu planejamento havia contemplado a prática de tchoukball<sup>28</sup>, pois, por também trabalhar como professora de Educação Física numa escola tinha conseguido este material junto à mesma. No entanto, ressaltou que houve a necessidade de mudança no planejamento devido ao fato de a quadra do CASA estar sem iluminação, há cerca de um ano, e o problema não ter sido resolvido pela Instituição. Para manter as aulas ocorrendo no período noturno, foi necessário rever o planejamento e se adaptar à possibilidade de realizar as atividades em sala de aula, optando-se pelo conteúdo “lutas”.

Quando terminamos de organizar o material já estava no horário de início da atividade e então nos dirigimos ao espaço socioeducativo<sup>29</sup>. Para chegar à sala de aula a ser utilizada, é preciso passar por uma gaiola que se localiza na entrada do prédio. Essa gaiola possui dois portões de correr e um vigilante que controla a abertura e o fechamento de ambos.

Para adentrar ao espaço, primeiro, o vigilante puxa a primeira folha de portão e então acessamos o interior da gaiola, onde ficamos numa espécie de elevador (que não sobe e não desce, mas abre e fecha na frente e atrás). Após nos fechar nesta gaiola, o vigilante abre então o segundo portão, para que cheguemos à porta (P1) que dá acesso ao primeiro piso (dormitórios), segundo piso (quadra poliesportiva) e ao térreo (espaço socioeducativo), onde

---

<sup>28</sup> Atividade que utiliza de uma bola e dois minis trampolins, em que um time deve arremessar a bola no trampolim, sendo que esta será jogada para o lado contrário. Não existe um campo (ou quadra) a ser defendido; o time que arremessa a bola no mini trampolim consegue um ponto caso a mesma atinja o solo; isto significa que o time adversário não pode deixar a bola cair no chão.

<sup>29</sup> Espaço socioeducativo é o termo utilizado para designar o piso térreo da Fundação CASA, onde se localizam as salas de aula e são realizadas as atividades multiprofissionais com os jovens.

fica um agente de apoio socioeducativo<sup>30</sup> (servidor da Fundação CASA), responsável por sua abertura e por seu fechamento.

Ao passar por esta porta, acessamos um primeiro espaço, onde se localizam o ambulatório, o refeitório e os banheiros de utilização dos jovens. Este espaço, portanto, fica compreendido entre P1 e uma grade central, dividindo o Centro em dois grandes espaços, chamada de P2. Nesta grade central também se responsabiliza por sua abertura e por seu fechamento um agente de apoio socioeducativo destinado a executar esta função. Assim, para chegarmos às salas de aula, é preciso atravessar esta grade e acessar o segundo espaço, onde as salas de aula e sala de leitura se localizam. Este espaço fica compreendido entre P2 e uma terceira porta que dá acesso ao primeiro piso (dormitórios) e segundo piso (quadra poliesportiva) do Centro, chamada de P3.

Gaiola, P1, P2 e P3 são passagens e instrumentos de contenção, próprios deste modelo estrutural da Fundação CASA, chamado de T-40 (prédio de 2 andares), cuja principal preocupação é ter pontos de isolamento, caso haja situações de violência, indisciplina, rebeliões, entre outros, no Centro. Dentro do espaço, o Centro segue os padrões da Fundação CASA: pintura com barrado amarelo e paredes brancas e o chão pintado de cinza e o espaço muito limpo e organizado.

Após passarmos por estes mecanismos de segurança, chegamos à sala de aula, localizada à esquerda do espaço socioeducativo, sendo a última do corredor. Esta é uma das duas maiores salas que existem no modelo T-40. Acredito que esta foi escolhida por contemplar com maior conforto a atividade proposta e o número de participantes.

Ao adentrar o espaço, alguns jovens já se encontravam organizando e montando os tatames no chão da sala, para o início da atividade. Pude perceber que a professora se organizou antecipadamente, separando alguns jovens para irem ajudando na organização do espaço, além de ter solicitado aos mesmos que passassem um pano umedecido para retirar o pó dos tatames para que eles não se sujasse muito durante a prática. Fora este cuidado, a professora também levou shorts e camisetas para que os jovens pudessem utilizar durante a atividade, para que não sujasse as suas roupas de uso diário.

Enquanto os jovens terminavam de organizar a sala, os agentes de apoio socioeducativo, responsáveis por acompanhar a sala de aula, chamavam e encaminhavam os

---

<sup>30</sup> Servidor/a responsável pela área de segurança e disciplina: acompanha e auxilia todo o desenvolvimento da agenda multiprofissional do Centro, bem como nas atividades socioeducativas. São servidores que trabalham em escala 2x2, isto é, trabalham dois dias e folgam dois, porém em plantões de 12 horas cada. São os/as servidores/as que passam maior tempo com os jovens.

demais adolescentes da turma para o espaço. Todos que entravam na sala nos cumprimentavam com um aperto de mão e diziam: “boa tarde, senhora!”.

Foi notório que os jovens aguardavam o início da atividade já com grande expectativa, afirmando que as aulas demoraram muito para retomar. Neste momento, muitos já estavam brincando de lutar com os outros, dando golpes no ar, como chutes, socos, tentando derrubar um e outro jovem no chão. Após toda a montagem dos tatames e limpeza dos mesmos, começaram as atividades.

Ao perceber a minha presença, um dos jovens perguntou se eu ia participar das aulas e eu respondi a ele que estaria ali observando. Neste momento, o jovem me indagou se eu “não era da Regional” – pois sou supervisora da Divisão Regional de Campinas – e então eu respondi que era supervisora, mas que também era professora de educação física e que, inclusive, já havia dado aula em um Centro, momento este em que o jovem me perguntou se eu também daria aula para eles, então eu disse que só participaria mesmo.

Este jovem me disse ainda que havia passado por uma internação anterior neste mesmo Centro em que atuei e me perguntou em que ano eu havia saído de lá. Quando lhe disse que saí em 2014 o jovem então me disse que foi internado lá em 2015 e que, portanto, realmente não havia sido meu aluno.

Para iniciar, a professora solicitou aos jovens que se sentassem em círculo e agradeceu a todos pela presença e por terem escolhido participar desta turma de educação física, como também, explicou como seria o desenvolvimento da atividade. Ainda, a professora me apresentou para a turma e explicou que eu estaria ali acompanhando suas atividades, dando início então ao seu plano de aula.

A fim de indagar o conhecimento dos jovens e de problematizar o que os mesmos traziam para a conversa, a professora iniciou a atividade com a seguinte questão: o que é luta? Enquanto ela indagava os jovens eu me encarreguei de anotar o que eles falavam na lousa. Dentre diversas características, daqueles que me recordo os jovens citaram: agilidade, humildade, persistência, determinação, dedicação, regras, exercício, técnicas e, finalmente, condicionamento físico. Após isso, a professora partiu para o segundo questionamento: quais tipos de luta conhecem ou já praticaram? Foram citadas: capoeira, judô, jiu jitsu, muai thay e MMA.

Estimulando os jovens a falarem mais e valorizando as contribuições dos mesmos com frases positivas como “isso mesmo!”, “você é show!”, “isso, garoto!” e “muito legal!”, a professora partiu para o plano seguinte que era verificar se os jovens conheciam as lutas que ela havia levado em formato de imagens para os mesmos. Então, ela realizou uma dinâmica

em que eu apresentava a imagem para eles e quem acertasse que luta deveria pegar a imagem e colá-la na lousa. E assim fomos interagindo com eles que, curiosos para saber o que cada imagem retratava, buscavam logo acertar o nome da luta. Fomos de boxe, karatê, kendô, muai thay, luta indígena (huka-huka).

Os jovens estavam “afiadíssimos”; de 12 imagens levadas pela professora, não souberam responder a apenas duas delas. Para mim, este foi um momento de grande aprendizado. Pude aprender a partir da metodologia da professora e, também, com as colocações dos jovens, os apontamentos que faziam, com as observações que os levavam a realizar certas afirmações. Eu que nada sabia sobre lutas, saí sabendo muita coisa.

Feito isto, a professora apresentou também algumas imagens envolvendo “brigas”, como briga entre jogadores de futebol, brigas de galo, brigas entre pessoas e foi passando de jovem para jovem. Depois que todos viram as imagens ela então os indagou: “o que está nestas imagens é luta?”. Alguns jovens falaram que não, afirmando que era briga, outros disseram que não era. Até que ela focou no seguinte ponto: o que tem na luta que não tem na briga? Então os jovens responderam que nas lutas existem regras e na briga não, concluindo, portanto, que luta era uma coisa e briga era outra.

Por último, a professora indagou aos jovens sobre quais outras formas de lutas existem. Quando começaram a responder sobre outras modalidades que não haviam falado antes, a professora deu uma dica para direcionar os jovens a refletir sobre que lutas se têm na vida para alcançar novos objetivos. Foi quando eles começaram a manifestar o desejo de lutar por sua liberdade, de construir uma família, de obter a casa própria e de se profissionalizar como lutador de muai thay. A fim de problematizar um pouco mais o que foi aparecendo, a professora indagou ainda sobre o que deveria ser realizado para se atingir a estes objetivos. Foi assim que os jovens retomaram a questão da determinação, da superação e da persistência, já relatadas anteriormente.

Assim, Betânia então apresentou o conceito de lutas advindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mostrando que eles em conjunto haviam construído o conceito a partir das contribuições que realizaram por meio dos questionamentos e das colocações durante a aula, sendo a definição de lutas como, de acordo com os PCN:

disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização, ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade (BRASIL, MEC, 1997, p. 49).

Após trabalhar o conceito “luta”, a professora solicitou aos jovens que corressem aleatoriamente pelo tatame, para dar início ao aquecimento. Notadamente, percebemos que todos os jovens passaram a correr em sentido anti-horário, ou seja, todos para o mesmo lado. Diante disso, a professora interrompeu a corrida e perguntou aos jovens se eles sabiam o que significava a palavra “aleatório”. Então, ela explicou que quando pediu para correr “aleatoriamente” pelo tatame isso significava que os jovens não podiam correr todos para o mesmo lado, deveriam correr de forma “bagunçada” e pediu para que eles tentassem novamente. Logo, todos conseguiram realizar o aquecimento como solicitado pela professora.

Para explicar os preceitos das lutas, a professora indagou aos jovens sobre o que era importante antes de saber lutar, um dos jovens respondeu “saber cair”. Então a professora refletiu sobre a resposta do jovem, dizendo que ele estava correto e que saber cair ajudaria a impedir que os praticantes de lutas se machucassem. Assim, ela iniciou uma sequência de vivência de quedas, ensinando-os a cair para trás e para os lados direito e esquerdo. Primeiro ela demonstrava como fazia, depois solicitava aos jovens que fizessem o movimento, corrigindo um a um, caso os mesmos encontrassem dificuldades. Após vivenciar as quedas, ela organizou um circuito, em que os jovens caminhavam pelo tatame em duplas executando os três movimentos.

Após esta atividade, a aula foi organizada com uma sequência de atividades em duplas em que o objetivo era desequilibrar o adversário ou atingir algum alvo no mesmo (noções presentes em modalidades de lutas). Assim, deu-se início à sequência com uma atividade em que os jovens tiveram que amarrar em volta da cintura faixas do quimono e deixar o nó para trás. Em duplas, eles deveriam tentar trazer o nó do adversário para frente do corpo. Durante esta atividade, via-se nitidamente a diversão dos jovens ao tentar vencer o adversário, bem como, o envolvimento com a atividade atendendo prontamente às solicitações da professora e às orientações que ela, individualmente, realizava com cada jovem, quando um deles descumpria com as regras da atividade ou realizava um movimento que pudesse machucar alguém.

Para a segunda atividade, a professora distribuiu uma bexiga laranja para cada jovem e pediu para que eu a ajudasse a entregar para eles um pedaço de barbante para cada. A ideia era que eles enchessem as bexigas e as prendessem nos tornozelos. Então, eu entreguei os pedaços de barbante para cada um e expliquei que deveriam amarrar a bexiga no local indicado pela professora. Um dos jovens me pediu auxílio, então o ajudei a amarrar a bexiga no tornozelo. Feito isto, a professora explicou que, em duplas, deveriam tentar estourar a bexiga do outro com os pés. Neste momento, alguns jovens fizeram a proposta conforme as

orientações, outros desataram a correr atrás de outros jovens pela sala, tentando estourar as bexigas de qualquer jeito, inclusive com as mãos. Instalou-se a euforia na sala! Os jovens deram risada do início ao fim, realizaram a atividade se divertindo muito.

Finalizada a atividade, a professora retomou um círculo com os jovens e perguntou sobre o que eles tinham dito no início da aula que fazia parte de práticas de lutas e que eles não tinham correspondido a isto nesta atividade: os jovens não souberam responder. Então, ela problematizou a existência de regras e respeito ao próximo, questionando se eles tinham se comportado desta forma. Todos concordaram que não. Assim sendo, a professora ressaltou a importância de se cumprir com os combinados, de forma muito tranquila e passiva com os jovens. É importante destacar a paciência que a mesma tem para lidar com seus alunos e a amorosidade com que fala com eles, sempre orientando. Antes de iniciar a próxima atividade, a professora solicitou que os jovens pegassem os restos de bexiga e de barbante espalhados pelo chão e jogassem no lixo para manter limpo e organizado o ambiente que é de utilização de todos.

Em seguida, Betânia solicitou que, em duplas, ficassem um em frente ao outro e explicou como seria o próximo jogo: os jovens tinham que ficar em 4 apoios (posição de flexão de braços) e, sem poder encostar os joelhos no chão, deveriam puxar a mão do adversário, levando-o ao chão. Mais uma vez, a professora, primeiramente, demonstrou a atividade com um dos jovens, para então permitir que os jovens comesçassem. Esta atividade durou cerca de 10 minutos e, mais uma vez, os jovens a realizaram com muita alegria, repetidas risadas na busca de levar o parceiro ao chão.

A última atividade era realizar os movimentos da luta indígena e, novamente, em duplas, os jovens deveriam ficar na posição de cócoras e tentar encostar as costas do adversário no tatame. Iniciada esta atividade, alguns jovens, na gana por realizar o movimento e ganhar do outro, acabavam se chocando com as paredes ou colando em risco o colega. Nestas situações, em específico, a professora prontamente intervia, orientando os jovens e ensinando as melhores técnicas para atingir o objetivo. Esta atividade se realizou até o final da aula, pois a professora buscou intercalar todas as duplas, de modo que todos os jovens pudessem praticar. Muitos já sinalizavam cansaço, mas em momento algum se retiraram da atividade. Estavam cansados e rindo de si mesmos, às vezes, da falta de condicionamento e por serem um pouco desajeitados, faziam piadas de si mesmos. Eu sorri demais com os tombos, com os golpes e com as risadas deles! E eles sorriram de volta. Foi um momento de grande interação e de descontração. Estava tudo fluindo muito tranquilamente, de forma leve e muito divertida.

Ao final, a professora então deu um tempo para que os jovens bebessem água e solicitou que os mesmos se sentassem em círculo. Então, ela retomou aquilo que os jovens haviam construído no início da aula, problematizando com eles que tudo que haviam dito e utilizado durante as atividades: as técnicas, o respeito, a agilidade, a dedicação, a persistência, bem como, se souberam respeitar às regras.

Para finalizar a aula, iniciou um alongamento com membros inferiores e superiores. Todos sentados no tatame e, após isso, solicitou que deitassem e realizou um último alongamento no qual eles deveriam esticar a ponta dos pés e a ponta das mãos em sentidos contrários. Ao finalizar, a professora pediu que os jovens relaxassem e se concentrassem na respiração. Além disso, pediu também que eles pensassem em algo muito bom, e foi aí que a risada começou novamente, pois uns falaram “um açáí”; outros falaram “x-tudo”; outros disseram “liberdade”.

Enfim, os jovens expressaram desejos e com a exaustão de uma atividade intensa em um dia de muito calor, disseram que só queriam tomar um banho e dormir. Por último, a professora pediu que todos se sentassem de frente para ela, solicitou também que eu sentasse ao seu lado, todos em posição de cumprimento (utilizado nas artes marciais). Pediu que nos cumprimentássemos para nos despedir.

Finalizada a atividade, a professora solicitou que os jovens trocassem de roupas para que ela pudesse levar na lavanderia aquelas utilizadas durante a aula. Além disso, também solicitou que os jovens fossem desmontando os tatames para reorganizar a sala de aula. Neste momento, auxiliei a professora recolhendo os materiais utilizados na aula para que os mesmos pudessem ser conferidos, pois, por questões de segurança, na Fundação CASA todo material que entra deve sair. Havíamos entrado com 1 tesoura, 1 barbante, 1 apagador e 1 durex, conferimos e saímos com todos.

### **Segunda-feira, 9 de janeiro de 2017.**

Quando cheguei, a professora estava um pouco preocupada com a questão do horário, pois, devido à chuva, não havia conseguido acessar o espaço socioeducativo onde as atividades são realizadas, pois o CASA não possui uma passagem coberta entre a área administrativa e o portão de acesso ao espaço onde os jovens ficam. Ela me disse que não gosta quando as atividades atrasam, demonstrando o compromisso que tem com a pontualidade. Antes de entrarmos, ela me mostrou o que havia planejado para o dia, algumas atividades ligadas à discussão dos seguintes temas: código, honra, código de honra.

Auxiliei a professora a levar o material para a sala. Neste local, dois jovens organizavam os tatames e os demais aguardavam na sala em frente o início da aula, assistindo TV. Neste momento, percebemos que um dos jovens que aguardava o início da aula não estava na passada, tampouco, na listagem encaminhada pela professora. Por esse motivo, ela solicitou ao agente de apoio socioeducativo que reencaminhasse o jovem ao dormitório, pois o mesmo não fazia parte desta turma.

Resolvido isto, a professora então solicitou que os jovens limpassem os tatames para dar início a aula, porém, neste momento, ela percebeu que tinha se esquecido de pegar balde com água e um pano e se dirigiu à lavanderia para buscá-los. Eu fiquei e foi aí que um dos jovens se aproximou de mim para dizer que em breve estaria indo embora, de liberdade. Perguntei a ele se seu relatório já havia “subido<sup>31</sup>”, tendo o mesmo me dito que isto seria realizado naquela semana e que aguardava ansioso a sua liberação. Durante a ausência da professora alguns jovens começaram a brincar de “lutinha” no tatame, executando movimentos de chutes, socos e golpes de imobilização. Precisei solicitar, algumas vezes, que tomassem cuidado, pois poderiam se machucar. Precisei também pedir, em alguns momentos, que parassem com a brincadeira. Senti-me meio sem referência para fazer tais intervenções, pois eu, a intrusa, dar orientações? Apesar de atenderem às minhas solicitações, rapidamente os jovens já iniciavam de novo as brincadeiras. Ao chegar, a professora viu o que ocorria e os orientou a praticar as lutas somente durante o espaço da aula e sob sua orientação, para que ninguém se machucasse.

Após isso, ela solicitou que os jovens trocassem de roupa rapidamente, para iniciar a atividade que já estava atrasada. O último jovem a se trocar retornou com a mesma roupa que estava usando, logo, a professora perguntou a ele o porquê de não ter se trocado. O jovem respondeu que não tinha mais roupa para ele. A professora retrucou dizendo que havia contado tanto os shorts e as bermudas e que o número estava correto e foi verificar a situação, quando percebeu que de fato a bermuda e a camiseta estavam lá. Então ela pediu ao jovem que se trocasse, uma vez que, as atividades poderiam danificar as roupas que utilizam diariamente no Centro.

Resolvida esta situação, iniciamos a atividade formalizando os cumprimentos do judô entre professores e alunos. Neste momento, a professora colocou à frente dos demais jovens dois deles que já praticaram a modalidade fora da Fundação CASA e que eram faixa azul, explicando que nas artes marciais respeita-se a hierarquia. Além disso, ela também explicou a

---

<sup>31</sup> Termo utilizado para se referir ao relatório que é encaminhado ao Judiciário

hierarquia existente no judô e como se dá a organização dos cumprimentos em função da faixa que cada praticante possui. Após os cumprimentos, a professora iniciou a problematização da aula e eu a auxiliei a anotar as informações e as contribuições dos jovens na lousa. Eles tinham que dizer o que entendiam por “código, honra e código de conduta”.

Alguns fatos me chamaram atenção nesta dinâmica. Primeiro, que um dos jovens se referiu ao movimento corporal como sendo um código. Não sei se ele refletiu criticamente sobre o que pensou, mas a verdade é que ele fez uma leitura da gestualidade que condiz com aquilo que o ser humano produz e tenta se comunicar por meio dela. Nada mais é do que um código, um texto corporal. Achei genial a colocação do jovem! Ao mesmo tempo é um dos que mais “bagunçam” na atividade.

Para mim, também ganhou uma atenção especial o comportamento e a reciprocidade deles para os questionamentos. Enquanto alguns levavam a sério o que estava sendo trabalhado, outros, como o jovem acima, reproduziam o mesmo discurso, respondendo às perguntas sempre com “respeito, regras, ética” e, ao mesmo tempo, rindo ou falando o contrário em outros momentos. E isto ficou mais claro quando foi trabalhado o tema “código de conduta”.

Para falar sobre código de conduta, após as colocações dos jovens, a professora tentou explicar com exemplos, o que seria isso. Então perguntou aos jovens o que eles fariam caso fossem ao mercado e o funcionário que trabalha no caixa lhes desse o troco a mais do que deveria dar, ou seja, errado. Enquanto poucos disseram que devolveria, os demais se manifestaram favoráveis ao fato de não fazer nada em relação à situação, alegando que ficariam felizes pelo erro. Nesta situação, a professora interveio explicando que quando isto acontece o funcionário é quem deve repor o dinheiro perdido e que ela, sabendo disso, jamais deixaria a pessoa passar por esta situação e perguntou aos jovens o que eles iam querer que alguém fizesse caso eles fossem o funcionário do mercado. Enquanto alguns disseram que esperariam que a pessoa devolvesse o dinheiro, outros disseram que iriam atrás da pessoa para resgatá-lo.

Apenas observei todo o movimento da turma. O jovem que se referiu à gestualidade enquanto um código foi o mesmo que disse ficar feliz por receber o troco errado. Pude compreender a intenção da professora que buscou no judô e, em sua filosofia, a problematização de condutas adequadas de convívio coletivo. No entanto, pareceu-me que os jovens sabiam responder a estas questões, pois faz parte de seu cotidiano, enquanto outros davam algumas respostas que talvez frustrasse a professora. Mas, pareceu-me mais isto mesmo: alguns jovens demonstraram resistência àquela intervenção.

Enquanto professora, eu fiquei refletindo sobre como poderia abordar o tema de outra forma. Pensei nisto, pois preparar indivíduos produtivos, que sigam as normas da sociedade e que saibam manter códigos de conduta diante daquilo que já está posto pelo sistema social em que vivemos e, num caso específico, da Fundação CASA, levou-me a questionar: eles não sabem mesmo o que seria código de conduta? Eles não sabem mesmo como se comportar? Ou será que eles nos querem dizer algo a partir de sua resistência? Afinal, o mundo neoliberal tende a isto: encaixar todos os sujeitos numa mesma lógica de funcionamento, com regras e disciplina.

Outros questionamentos suscitaram, são eles: será que esta lógica de funcionamento não foi a mesma que produziu estes jovens enquanto perigosos em potencial para a sociedade, privando-os de sua liberdade e mantendo-os sob mais regras e normas, agora dentro de uma Instituição fechada? Será que mostrar que não se quer encaixar na norma não quer dizer alguma coisa? Não estamos nadando contra a maré quando desejamos que os jovens internalizem modos de viver condizentes com aquilo que entendemos de “honestidade, ética, moral, etc.”, uma vez que, o próprio discurso do que é ser jovem nos traz a sensação da inconsequência, imaturidade, irresponsabilidade, etc.?

Feito isto, fomos então ao aquecimento, sendo solicitado que fizéssemos duplas e déssemos as mãos. Após, brincamos de pega-pega. A dupla pegadora deveria correr atrás de outras duplas que, quando fossem pegas, virariam pegadoras também. Fiz par com um dos jovens e foi uma festa na sala de aula. Corríamos para lá, corríamos para cá, rimos até dizer chega! Foi extremamente prazeroso, divertido e cansativo: ao final do aquecimento eu já estava morta de cansaço. O mais impressionante desta atividade foi poder participar conjuntamente com os jovens. Correr de mãos dadas com um deles, estar perto, tocar, participar facilita a interação, bem como a afetividade entre nós e eles.

Fim do aquecimento! Iniciou-se a sequência de atividades. Na primeira, os jovens tinham que, em duplas, manter uma distância de meio metro um do outro e desenhar seus pés no tatame, em seguida, tentar desequilibrar o outro, retirando o pé do adversário da marcação que havia feito no chão. Esta atividade durou algum tempo e a professora foi revezando os jovens para que as duplas não se mantivessem as mesmas.

Posteriormente, ela explicou a próxima atividade e me pediu ajuda para demonstrar. Primeiro ela solicitou aos jovens que fizessem um círculo no chão utilizando as faixas dos quimonos. Em seguida, fomos para o centro do círculo e ela explicou as pegadas do judô: sendo uma mão no ombro do adversário e a outra na parte de baixo do quimono – no nosso caso deveria ser no quadril, pois não utilizamos esta roupa para a prática -. Após termos

demonstrado aos jovens que o objetivo daquela atividade era levar o adversário para fora do círculo, começamos as disputas.

Para tanto, a professora solicitou que os demais que aguardavam sua vez de “lutar” ficassem no entorno da roda para segurar aqueles que fossem arremessados para fora, impedindo que se machucassem ou batessem na parede da sala. A professora revezava os jovens, fazendo com que todos fossem mais de uma vez e lutassem com adversários diversos. Alguns tombos aconteceram, mas nada grave! Os jovens riam, divertiam-se. Notei que, no entanto, jovens mais franzinos buscavam escolher outros jovens com mesma compleição física para lutar no centro do círculo com eles, enquanto outros, mais fortes, buscavam os mais fortes ou os mais experientes. No entanto, um fato me chamou a atenção: o fato de Leo só ter ido uma vez.

Embora o jovem não tivesse ficado de canto ou deixado de participar da aula, perguntei a ele se não iria de novo e o mesmo me respondeu que não tinha condição de brincar com os meninos porque eram mais fortes do que ele. Leo estava todo envolvido na atividade, interessado, comprometido e realizando as propostas de acordo com a orientação da professora. Apesar de não querer repetir a dose, não deixou de estar ali e de participar da mesma. É interessante pensar que as diferenças existem: existe o fraco, o forte, o magro, o gordo, o branco, o negro. Neste ponto, é necessário possibilitar vivências diferenciadas para que todos possam exercitar suas diferenças. E foi o que aconteceu: seguem as cenas dos próximos capítulos.

Seguindo a proposta, após esta atividade, a professora pediu que os jovens realizassem alguns movimentos de queda, mais complexos do que aqueles ensinados na aula anterior. Alguns movimentos de rolar para trás, passando a perna sobre a cabeça e relando a ponta do pé no chão e cair por cima do ombro com rolamento. Neste momento, o jovem acima citado retomou as atividades, tentando executar aqueles movimentos. Assim, percebi outro fato que me chamou atenção: um dos jovens ter reclamado que a atividade era fácil demais e que eles já sabiam fazer aquilo. Perguntando sobre o porquê saber cair daquele jeito se eles já o sabiam e quando iriam lutar de verdade.

Pude notar que este jovem era praticante de jiu-jitsu no próprio CASA e que, talvez por isso, estivesse enxergando o nível de dificuldade da atividade muito abaixo do que ele poderia realizar. Mas também pude perceber que a compreensão do jovem do que é luta talvez fosse outra coisa. Talvez ele não tivesse compreendido que eles já estavam, durante toda a aula, lutando. Neste momento, pensei se não seria interessante praticar outras formas de lutas, uma vez que, na aula anterior este tema havia sido problematizado. Parecia-me que o jovem,

ao ter contato com uma modalidade, valorizava mais os movimentos daquela, em detrimento das demais.

Porém, neste momento, seguindo sua sequência didática, a professora elevou o nível de dificuldade das quedas, em função de ter percebido que os jovens já haviam conquistado as habilidades necessárias para executar novos movimentos. Além disso, a professora aproveitou para demonstrar àquele jovem de que maneiras as quedas podem ocorrer no judô e como é preciso saber cair para não se machucar. Então, ela solicitou que um jovem deitasse de barriga no chão e os demais realizasse as quedas saltando sobre ele. Depois disso, aumentou um pouco mais a dificuldade, solicitando que outro jovem se deitasse no chão, tendo que os demais executarem a queda saltando sobre eles. Foi aí que um clima de “zombaria” tomou conta rapidamente da sala, pois deitar lado a lado foi motivo de piada entre os jovens.

Por último, a professora pediu que ficasse apenas um jovem, mas que ficasse de joelhos e com as mãos no chão, para que o obstáculo ficasse um pouco mais alto. Os jovens realizaram a atividade tranquilamente. No entanto, a professora pediu para que trocasse de “obstáculo” solicitando a outro jovem que ficasse naquela posição. Foi então que Brizola, um jovem chamado de “gordinho” pelos demais e, na brincadeira de saltar e cair, todos, sem exceção, ao passar por cima dele, davam um jeito de lhe dar uma cotovelada, braçada, pernada, enfim, de fazer algum gesto agressivo, entendido por eles como brincadeira. Descontente com a atuação os jovens, a professora acabou com a atividade imediatamente.

O próprio jovem que servia de obstáculo ria com a atitude dos colegas. No entanto, durante toda a aula o chamavam de “gordinho”, tendo sido clara a postura provocativa durante a última atividade. Para eles, uma brincadeira; para a professora, talvez uma afronta e falta de respeito com o colega; para mim a reprodução do discurso dominante: o gordinho destoa da regra, portanto, é alvo de violência física e psicológica. Pensei: não seria o caso de problematizar os modos de produção dos corpos, de como o discurso do ser magro hoje é o mais valorizado (e o que tem por trás de tudo isso)?

Ao finalizar esta atividade a professora pediu aos jovens que se sentassem em círculo e conversou um pouco sobre violência. Foi quando alguns jovens se manifestaram a favor de revidar uma ação violenta com outra e outros foram contrários, utilizando de exemplos situações pessoais de violência já sofrida por eles em contextos familiares que não serão expostas aqui neste diário. Ao final, a professora pediu que todos realizassem o cumprimento e que os jovens trocassem de roupa e desmontassem o tatame. Neste momento, os servidores da segurança se prontificaram a levar as roupas para lavar e organizar a sala de aula.

### **Quarta-feira, 11 de janeiro de 2017.**

Betânia e eu conversamos um pouco sobre as atividades do dia e que ela poderia me envolver nas mesmas que eu participaria. A professora então me disse que as atividades ficariam mais concentradas nos jovens mesmo, pois envolviam muitos movimentos de contato, de condução, entre outras. Então eu disse a ela que gostaria de participar e que não via problemas nisso, fato este que arrancou um sorriso dela, tendo ela concordado então com minha sugestão.

Durante nossa conversa, Betânia foi chamada para entrar no espaço socioeducativo, acredito que para verificar a organização e dar início às atividades. Ao voltar, ela me chamou para nos dirigirmos até a sala e me disse que os jovens haviam perguntado de mim. Antes de entrar, no entanto, combinamos em que momento da aula contaríamos para os jovens, tendo acertado que falaríamos ao final, por cerca de 15 minutos, sobre a realização da pesquisa. Momento este em que também contaríamos das férias da professora. Deste modo, nos dirigimos à sala de aula, onde os jovens já haviam organizado os tatames, realizado sua limpeza e aguardavam o início da atividade.

Para começar a professora solicitou que eles se sentassem em roda e problematizou algumas questões, principalmente decorrentes da aula passada. Iniciou sua fala perguntando se era certo em alguns momentos eles realizarem as atividades em parceria com o colega, mas de modo a machucá-lo, utilizando de socos, cotoveladas, chutes, etc. Somado a isto, também os indagou sobre quais as consequências de ficarem brincando de “lutinha” sem sua presença ou sem sua orientação. Neste momento, ela explicou que era muito perigoso ficarem brincando de lutar, pois poderiam se machucar ou ocorrer algo mais grave, pois não estavam realizando movimentos orientados.

Os jovens concordaram e se dispuseram a não realizar tais brincadeiras. Alguns dos jovens entendiam que destilar cotoveladas, socos e alguns chutes no colega seria uma prática de “brincadeira” e sem maldade. Um deles inclusive disse que é possível perceber a maldade no olhar do outro. A professora ainda tentou problematizar um pouco esta questão, falando que, muitas vezes, agimos como se fosse brincadeira e não sabemos o que o outro está sentindo.

Neste momento, solicitei a palavra e perguntei ao jovem se ele achava justo, por exemplo, numa situação alguém afirmar ter sido ele o causador, por julgar que ele tem o olhar de maldade, mesmo não tendo sido ele o autor de determinado ato. Refleti com ele se era certo julgar o livro pela capa. Percebi que os demais jovens da roda fizeram gestos para que

ele não falasse mais sobre isso, alegando que “ele não tinha mais argumentos para falar que era brincadeira”. A professora também buscou problematizar o fato de estigmatizarmos alguém, perguntando se era legal chamar os colegas por determinados nomes e apelidos. Muitos dos jovens se posicionaram favoráveis a isto, dizendo que quando não se tem a intenção de machucar, não há problemas.

Mais uma vez, pedi a palavra e então utilizei o exemplo do negro. Disse a eles que tudo aquilo que achamos ser engraçado e brincadeira tem uma carga de preconceito por trás e era o caso, por exemplo, de alguém chamar outra pessoa de “preta”. Disse a eles que os negros foram vítimas da escravidão e que são chamados, às vezes, na brincadeira, de nomes que retratam essas questões. Neste momento, um dos jovens disse que ficou muito irritado quando foi chamado por outra pessoa de “preto fedido” e que, devido a isso, bateu nela, alegando não ter gostado de ter sido chamado desta forma.

Deste modo, a professora complementou a fala do jovem reforçando que, às vezes, podemos estar brincando, mas que de alguma forma não sabemos se estamos machucando alguém. Dei ainda outro exemplo para ilustrar isto. Conteí aos jovens que durante o curso de educação física, na disciplina de ginástica, tivemos que realizar uma atividade de rolamento com braços e pernas estendidos e, após isso, deveríamos correr até o ponto de onde saímos. Disse a eles que, ao fazer esta atividade, durante a corrida cambaleei, pois fiquei zozna com os rolamentos e que, ao ver isso, o professor disse “se é para ficar zozno melhor não fazer”. Então perguntei aos jovens o que eles achavam que tinha acontecido comigo e eles responderam “nunca mais fez a atividade”. E eu disse que era isso mesmo: nunca mais tinha feito um rolamento após isso.

Diante disso, um dos jovens perguntou se estávamos falando sobre este assunto, porque um dos jovens da roda era apelidado de “gordinho” por eles. Aí a professora então disse que também, afinal era um apelido pejorativo. Então, alguns deles começaram a defender a ideia de que se tratava de uma brincadeira e que de fato eles entendiam desta forma. Diante de tal situação, eles pediram para que o jovem que recebe este apelido se posicionasse a respeito do tema. Foi então que ele afirmou que entende o fato de ser chamado de “gordinho” como uma brincadeira e que este sempre foi o seu apelido.

Logo, fiquei pensando se não tínhamos acabado de expor o jovem na roda dos alunos, pois ao tratarmos do tema desta forma, os jovens rapidamente perceberam que também estávamos problematizando o fato de o chamarem de “gordinho”, cobrando um posicionamento dele. Não deveríamos tratar deste tema de outra forma? Será que não reforçamos esta situação?

Após a discussão, iniciamos as atividades de aquecimento. Primeiramente, a professora solicitou que nos dispuséssemos aleatoriamente pelos tatames e, de repente, pediu que fizéssemos duplas. Eu fiquei sozinha. E aí ela explicou que quem ficasse sozinho teria que dançar. Neste momento, fiquei receosa, mas ela percebeu que deu a orientação apenas depois que nos organizamos e então reforçou que deveríamos caminhar aleatoriamente pelos tatames e, ao seu sinal, formaríamos duplas e quem sobrasse deveria dançar. Foi então que me saí dessa. E ao sinal da professora, logo dei um jeito de encontrar um par. Um jovem ficou sozinho e todo o grupo começou a pedir que ele dançasse. O mais interessante disso é que a professora, ao passo que dizia que ele teria que dançar, também se movimentava dançando de uma forma muito engraçada. Tornando aquela situação um pouco mais tranquila. Se fosse eu, todos estariam travados. Depois de muita insistência o jovem desenrolou alguns passinhos de rap.

Ainda neste esquema de andar aleatoriamente, ela solicitou que ao seu sinal deveríamos formar trios. Feito isso novamente, andando aleatoriamente pelo espaço tivemos que fazer trios e ficar somente sobre dois apoios. Ganhava quem o fizesse primeiro.

Logo após essa atividade, a professora solicitou que nos dispuséssemos em roda, e que todos se abaixassem como em uma brincadeira de “pula cela<sup>32</sup>”. Seria como em um circuito: ao terminar de saltar todos, eu, por exemplo, deveria me abaixar, para também ser saltada, isso de forma muito rápida, um atrás do outro.

Todos os jovens saltaram sobre mim, apenas um deles travou na hora e disse “oloco, é a senhora”. Isto no primeiro rodízio, no entanto nos demais ele conseguiu saltar. Esta atitude do jovem foi pontual e demonstrou o receio que teve de saltar sobre mim. Não sei dizer o porquê disso: se porque eu sou mulher, se porque sou funcionária da Fundação CASA ou se havia alguma regra ali no grupo que eu não tinha percebido. Mas o fato é que ele travou na primeira. Mas o importante disso é que, com o desenvolvimento da atividade e com a percepção de que todos estavam saltando sobre mim, ele relaxou e também o fez, pela segunda e pela terceira vez. Foi tudo tranquilo! Só eu que tenho as pernas curtas e tive que burlar os saltos, dando uns saltinhos para o lado para conseguir contemplar a atividade.

Em seguida, Betânia pediu que fizéssemos trios e explicou que disputaríamos uma corrida em que deveríamos fazer uma cadeirinha com os braços e conduzir um integrante sobre ela de uma ponta a outra do tatame. Ao retornar, deveríamos alternar aqueles que estavam sendo conduzidos até os 3 integrantes do trio terem sido carregados. Foi aí que os

---

<sup>32</sup> Brincadeira de rua em que um deve saltar sobre as costas do outro

jovens com quem eu formei um trio fizeram a cadeirinha e eu fui a primeira a ser conduzida. No entanto, eles não entenderam de que era necessário fazer o revezamento e ficaram correndo comigo para lá e para cá e, assim, sucessivamente. Até que eles perceberam depois de eu ter questionado que era necessário revezar. Fizemos então as trocas e mesmo com todo o desarranjo vencemos esta disputa. Muito felizes eles saltavam e diziam “Ganhamos!”

Após, ainda em trios, a próxima atividade era conduzir o integrante levando-o pelas pernas e pelos braços. A lógica era a mesma: leva um, volta com o outro e termina com o último. Venceria quem completasse o percurso primeiro. Começamos pelo jovem maior do trio: ele foi o primeiro a ser conduzido. Neste momento, concentrei todas as minhas forças para conseguir chegar até o final do tatame. Ao chegar, realizamos o revezamento e o segundo a ser deslocado foi o outro jovem. Eu o segurei pelas canelas e os demais pelos braços. Fui a última a ser conduzida e eles rapidamente o fizeram. Mais uma vez, vencemos e eles ficaram saltitantes, gritando que tínhamos ganhado.

O mais interessante disso é que antes de iniciarmos a aula a professora ficou receosa de me envolver nestas atividades em que se exigiu o contato físico. No entanto, o clima de competição e o fato de ser uma atividade prazerosa foram fatos que contribuíram para que os jovens não ligassem para isto. Eu era apenas mais uma integrante do grupo que eles deveriam deslocar pelo espaço. Pegaram-me pelas canelas, pelos braços e me colocaram na cadeirinha. Tudo de forma muito tranquila e respeitosa. Superando as nossas expectativas e os nossos receios. Isso demonstrou que, às vezes, temos preocupações com certas situações que talvez devamos repensá-las e/ou estimulá-las.

Para a próxima atividade a professora distribuiu para todos os envolvidos na atividade faixas dos quimonos, solicitando que dobrássemos até atingir um quarto do seu tamanho. Feito isso, ela solicitou que eu demonstrasse qual seria a atividade. Ela então colocou aquele pedaço de faixa dobrado dentro da calça dela para o lado de trás, formando um “rabinho” e pediu que eu o fizesse também. Diante disso, ela explicou que o objetivo da atividade era tentar arrancar o “rabinho” do outro, fazendo um gesto tal como a Pantera cor de rosa fazia, segurando o próprio rabo e balançando, dizia “vai ter que pegar o rabinho, vai ter que pegar o rabinho”. No entanto, os jovens ficaram um tanto quanto tímidos, não aderindo a ideia do rabinho para trás. Não deixaram de realizar a atividade, porém, colocaram a faixa para o lado. Este fato talvez não tenha me causado estranhamento.

É comum em certas atividades os jovens terem vergonha de realizar certos movimentos. Para nós isto é algo bobo, natural. Para eles significa muitas coisas. Pode, na verdade, estar mais atrelado a uma questão de virilidade. Tanto de colocar um “rabinho”

quanto ao fato de ter que “pegar o rabinho” do outro. Talvez estas questões pudessem ser trabalhadas, em algum momento.

O fim desta sequência de atividades terminou com uma disputa entre 2 grupos em que todos deveriam estar com as faixas colocadas sobre a calça. O objetivo era tentar arrancar o maior número possível de faixas do outro grupo. Venceria a equipe que acabasse com as faixas dos adversários. Fiquei perdida. Pois não sabia quem era e quem não era do meu grupo. Não havia nenhuma distinção entre as equipes. Minha faixa era tirada facilmente pelos jovens. Inclusive um deles ao retirar minha faixa falou “que eu estava moscando<sup>33</sup>”.

Após esta atividade, a professora pediu para que formássemos duplas e distribuiu três prendedores para cada um de nós. O objetivo desta atividade era tentar arrancar todos os prendedores que o adversário deveria colocar na parte frontal de seu tronco. Meu primeiro adversário não deixou nem eu brincar. Em questão de segundos já não havia nenhum prendedor em mim. Então ela solicitou que revezássemos as duplas. Finalmente, por duas vezes tive o gosto da vitória. Por último, a professora alterou a atividade, recolhendo os prendedores e distribuindo bolas.

Dessa atividade eu não participei. Sobre 2 apoios com os joelhos apoiados no chão apenas um da dupla teria a posse da bola. Quem estivesse sem, deveria tentar arrancá-la. Ao observar, percebi que muitos dos jovens já estavam utilizando algumas das técnicas e dos movimentos vivenciados nas 2 primeiras aulas. Percebi também um desejo grande por parte deles em fazer movimentos de imobilização. Mas talvez fosse este mesmo o objetivo da atividade: incentivar o uso de técnicas necessárias no judô.

Depois disso os jovens deveriam fazer alguns rolamentos e algumas quedas, um pouco mais complexos, do que aqueles que já vinham realizando nas aulas anteriores, além de agora o fazerem em duplas, deveriam também se movimentar pelo espaço e em oposição ao outro. Muitos dos jovens desenvolviam tranquilamente a atividade. Porém, um deles precisou de mais atenção, pois tinha dificuldade com o movimento. Mas, apesar disso, não deixava de participar da proposta.

Fim das atividades, a professora solicitou então que nos sentássemos em roda e iniciou sua fala dizendo que entraria de férias. Logo, os jovens perguntaram se quem a substituiria seria eu. Assim, ela então me passou a palavra e eu pude explicar a eles que não estaria lá para dar aulas de educação física, mas que permaneceria com eles, todas as segundas e quartas para desenvolvermos outro trabalho. Contamos a eles que estávamos realizando uma pesquisa que

---

<sup>33</sup> Moscando é uma gíria que se refere àquele que está desatento em uma situação

visava entender melhor a Educação Física dentro da Fundação CASA e que minha participação nas aulas se dava devido a isto.

Falei um pouco a respeito das políticas públicas para os jovens e da necessidade destes de serem ouvidos sobre aquilo que é destinado a eles. Falei também do quanto é importante falar das práticas que ocorrem em espaços de privação de liberdade, pois são desenvolvidas igualmente por seres humanos como em todos os lugares. Diante disso, realizei o convite aos jovens, perguntando se eles topavam participar do que estávamos chamando de “rodas de conversa”, em que nos encontraríamos para discutir um pouco sobre a Educação Física. Para finalizar a aula, a professora solicitou que todos nos cumprimentássemos, como no judô. Os jovens foram passando por mim me desejando “bom final de semana e até segunda-feira”.

### **Segunda-feira, 20 de fevereiro de 2017.**

Era um dia de mudanças para mim. Betânia retornava de suas férias e eu ao lugar da observadora, participante. Encontrei com Betânia na sala do setor pedagógico. Já escurecia. Horário de verão acabou, finalmente! Luzes todas apagadas. A intenção era diminuir o calor, pois Campinas tem um clima tal qual o deserto do Saara. Quase morremos de calor nas instalações da Fundação CASA. Não há ventilador que dê conta! Lembrei-me da época em que trabalhava como professora em outro Centro. No auge do verão era impossível adentrar a sala após a aula da noite. Era um bafo. Uma estufa. Era impossível resistir ao frescor da noite ao lado de fora. Ficar na sala, nem pensar.

Conversamos um pouco sobre como havia sido seu retorno. Betânia foi breve. Disse que estava ainda sentindo as coisas, pois havia dado poucas aulas até então. Mas disse também que os meninos demonstraram gostar das rodas de conversa. Disse que os jovens sentiram minha falta na segunda-feira (eu não havia ido, pois estava extremamente exausta) e que disseram que não sentiam o tempo passar durante as atividades. Fiquei feliz. Betânia contou um pouco de como foram suas férias, falou sobre o nascimento da neta, dos cuidados com a criança e da ajuda para a filha. Contou também das aulas que dá na escola e do caso de um aluno com quem tem passado por desafios. Mas percebi que Betânia estava organizando a atividade do dia e parei de falar. Melhor não atrapalhar. Liguei o computador e comecei a estudar. Comecei a ler um artigo de Gabriel Feltran. Este autor me fascina. Impressionante sua forma de narrar a vida dos que vivem o meio delitivo e daqueles que vivem nas periferias. Nem vejo o tempo passar.

Não deu tempo de terminar a leitura. Logo Betânia se levantou, perguntou se eu queria água, pois ela se trocaria e entraria no espaço socioeducativo para ver se as coisas já estavam organizadas. Fechei os arquivos. Desliguei o computador. Fiquei esperando um tempo dentro da sala. Não aguentei. Precisei sair. Estava muito calor. Fui até ao lado de fora, sentei-me perto ao jardim e aguardei. Estava mais fresco, pude respirar melhor. Betânia demorou. Após uns 20 minutos, Betânia voltou. Disse que quando um pequeno problema acontece, na Fundação CASA, a rotina se atrasa. Disse-me que as roupas dos jovens foram entregues sem numeração<sup>34</sup> e isto atrapalhou a organização do espaço, atrasando o início de sua atividade.

Este é um fato importante. Foi a primeira vez que uma situação atrapalhou toda a organização da aula. Mas acontece! Em uma instituição de privação de liberdade, tudo só funciona em função da organização dos espaços, dos jovens, enfim, da rotina por parte da equipe de segurança. É uma dependência. Se houver algo que atrapalha a organização da segurança, isto atrapalhará todos os demais setores que precisam dela para acontecer no dia a dia. Não há autonomia total. A segurança é o “vai não vai” da medida socioeducativa. É importante colocar também que, em dois meses frequentando este Centro, foi a primeira vez que isto aconteceu. Situação pontual. Quem numera as roupas dos jovens é o setor administrativo. Isto não aconteceu e atrapalhou a organização da segurança. E, por consequência, atrasou o início da aula de Betânia. Um verdadeiro efeito cascata!

Apesar de já estar acostumada com as intempéries recorrentes na Instituição, Betânia não parece conformada, parecia exercitar a paciência. Depois disso, Betânia me ofereceu um copo d’água. Aceitei. Enchi duas vezes e bebi. Reabasteci meu reservatório. Eu e ela o fizemos. Sabíamos que entraríamos num espaço mais quente ainda: a sala de aula. Bebemos a água rapidamente e entramos. Ao passar pelas gaiolas e P1 percebi que o cartaz que os jovens elaboraram nas rodas de conversa estava afixado no corredor. Logo na entrada! Na cara de quem entrar pelo Centro. Fiquei feliz!

Passando pela P2, a cena de sempre: os jovens na sala limpando o tatame para a atividade. O tratamento foi diferente, apesar de eu ter voltado para o lugar de quem observa, participa, meio intrusa. Já não era mais intrusa. MC: JS, MV, Nego CG e Brizola vieram me perguntar o porquê eu não havia ido à última aula. Expliquei a eles. Sentamos no círculo. Betânia perguntou se faltava alguém. Percebeu que faltava MC: J.S. Pinhal lhe disse que MC:

---

<sup>34</sup> Cada jovem possui sua roupa neste Centro. Como todas as roupas são iguais, é preciso numerá-las. Deste modo, cada jovem é um número e a este número corresponde um kit de roupas que lhes é entregue quase sempre ao final dos dias.

J.S estava no empenho<sup>35</sup>. Pinhal riu. Todos riram. Entendemos que Pinhal buscou uma expressão mais delicada para se referir ao fato de que o jovem estava no banheiro. MC: J.S e mais alguns jovens haviam feito curso de sucos e lanches durante a tarde e logo após isso jantaram. Foi uma farra. Todos caíram no riso. Lanche à tarde, janta depois. Resultado: minutos no banheiro. Tudo bem! Betânia explicou que todos fazem necessidades e que ninguém precisava dar outro nome a isso.

Betânia então começou a aula. Não quis esperar MC: J.S, pois não sabia quanto tempo demoraria. Levou alguns materiais: papel kraft, tesoura, cola, revistas e fita adesiva. Explicou aos jovens que seria realizada primeira uma atividade. Eles deveriam se dividir em dois grupos. Cada grupo deveria procurar nas revistas imagens que retratassem nossa sociedade. O grupo 1 deveria colar imagens com a mesma cor. Já o grupo dois poderia colar imagens coloridas em seu cartaz. MC: J.S chegou!

Aquelas revistas chamaram a atenção dos jovens. Rapidamente pegaram todas. Folheavam tão rápido quanto. M.C: J.S chegou, pegou uma revista e se sentou no canto. Fiquei observando e pensando como deve ser difícil estar longe de coisas assim que, em nosso cotidiano, temos à vontade. A internação não os priva somente da liberdade. Priva de detalhes, de pequenas coisas, por exemplo, de bens materiais e culturais. Priva daquilo que às vezes nem ligamos. Naquele momento faz muita diferença. M.C: J.S parecia estar despreocupado. Guardou as revistas, cruzou a sala e sentou no outro canto. Encostou-se na parede, fechou os olhos e começou a cantar. Não entendia muito bem que música, nem a letra. Mas ficou lá, por minutos. Viajando! Neste mesmo momento, brinquei com ele. Nego CG estava do meu lado. Dei-lhe um cutucão para ver MC: J.S cantando, disperso. Olhamos e MC: J.S percebeu. Sorrimos daquela cena.

A necessidade de não fazer nada, fechar os olhos, cantar uma música ou estar despreocupado, não me parecia rebeldia. Nem resistência do jovem em não participar da atividade. Parecia apenas um momento em que ele queria estar relaxado. Tranquilo. Sem tormentos. Parecia ter encontrado o lugar, a hora e o contexto certos. Betânia o viu e pediu que entrasse em algum grupo. Sem sucesso. O jovem perambulou para lá e para cá.

Enquanto isso, Nego CG conversava comigo, folheando páginas da revista. A cada imagem que encontrava, perguntava minha opinião se seria legal recortar para colar no cartaz. Até que encontrou a imagem de um homem homossexual. Talvez famoso. Para ele sim. Já eu não conheci. Sempre por fora das novidades e do mundo das estrelas. Mas aquele momento

---

<sup>35</sup> Termo utilizado para chamar uma tarefa que o jovem faz em horários de lazer, em que ele contribui na organização e limpeza do Centro (como ajudar na organização das roupas, pintar paredes, recolher os lixos)

foi inusitado. Ao ver a imagem daquele rapaz, o jovem disse espontaneamente: “senhora, já bati em dois ‘viados’”. Ele continuou “bati em um porque mexeu comigo na rua e no outro porque estava transando na rua, fui dar um salve<sup>36</sup> nele e ele me xingou, ai bati”. Conversamos um pouco sobre isso. Falei que era preciso respeitar a orientação sexual das pessoas. Nego CG ficou surpreso com minha fala. Disse que lésbicas até vai, mas homem é muito feio.

Não poderia ficar quieta. O jovem esperava alguma reação minha. E a teve. Disse que não resolvemos tais situações com violência. E que se ele não gostou de ter sido paquerado por um homem, para se colocar no lugar das mulheres que passam por isso diariamente. Ele retrucou. Disse que “homem paquerar as mulheres na rua é normal. Mas homem como homem não”. Continuei dizendo que independente disso o desconforto é o mesmo. Quanto ao caso do casal de gays transando na rua, perguntei ao jovem o que ele achava de um casal heterossexual fazendo o mesmo. Nego CG disse que era falta de respeito. Foi aí que me quebrei. Disse a ele para, nestes casos, chamar a polícia, em vez de fazer justiça com as próprias mãos. Tive a maior das respostas que me deixou sem ação: “a senhora acha que eu corro com a polícia? Não corro com polícia não!”.

Aquilo me intrigou profundamente. Como diriam os jovens, Nego CG me quebrou as pernas<sup>37</sup>. Não sabia o que dizer. Não disse nada! Não tinha o que dizer. Nego CG, naquele momento, quis mostrar que a vida na periferia não é fácil. Não correr com a polícia não era somente porque ele vivia de um lado (o crime) e a polícia do outro (a segurança). Na verdade, a fala do jovem foi nitidamente carregada de inúmeras experiências que o fazem não confiar na polícia. Experiências que o fazem não apostar nesta Instituição como aquela possível de prover sua proteção, de te dar atenção. Pior: Nego CG deixa claro nesta fala que jamais pediria ajuda à polícia. Resolveria de outro jeito.

Betânia começa a se movimentar. Solicita aos jovens que organizem as coisas. Vamos guardando o material. Agitada, como sempre, dá um gás na forma de falar. Betânia está sempre ligada nos 220v<sup>38</sup>. Rápido! Rápido! Rápido! Guardamos tudo. Betânia colou os cartazes na lousa e começou a discussão. Perguntou aos jovens como era nossa sociedade. Monocromática, como a do grupo que o montou de uma cor ou colorida, como a do outro grupo? Os jovens responderam que era colorida. Betânia continuou e indagou: se nossa sociedade era colorida, o que isso significava? Os jovens responderam que não éramos iguais.

---

<sup>36</sup> Dar um salve é falar o que tem que ser feito, orientar, determinar algo

<sup>37</sup> Quebrar as pernas de alguém é deixa-la em má situação, sem reação, desconfortável

<sup>38</sup> Ligada nos 220v quer dizer que a pessoa tem sempre muita energia

Éramos diferentes. Betânia também perguntou sobre o que os jovens esperavam da sociedade. Eles responderam que fosse mais justa, igual para todos. Nego CG então se manifestou. Disse que para a sociedade ser igual, a polícia tinha que agir do mesmo modo quando entra em um condomínio de “playboy” e quando entra na “*quebrada*”. Nego CG disse, revoltado, “a polícia entra na *quebrada* e tira com a gente, só porque somos pobres e pretos”. Eu balancei a cabeça, como quem entendia o que o jovem dizia como se consentisse com a fala dele.

Realmente eu entendia e consentia. Não só isso. Eu concordava com o que Nego CG dizia. A verdade é que essa manifestação do jovem me encheu de orgulho por sua consciência crítica e, também, de indignação, por imaginar o que é sofrer sendo morador da periferia, preto e pobre. Sofrer por causa da falta de zelo e de cuidado daqueles que estão para nos proteger. Agora eu entendia a fala deste jovem anteriormente, quando apontou não correr com a polícia. Ele não corre com quem lhe fere os direitos. Não corre com quem lhe trata como um ser inferior. Ele, simplesmente não corre! Enquanto isso, Betânia continuava a discorrer sobre o assunto das diferenças e o dever de respeito a elas.

Nego CG se empolgou. Disse que coincidentemente conversava sobre isso comigo há pouco. E começou a discussão a respeito de se respeitar a diferença daqueles que tem outra orientação sexual, que não aquela que aprendemos ser a “padrão”. Hortocity disse que era errado. Respeitava, mas que não admitia ver na rua homem com homem. Disse também que lésbicas tudo bem. Mas homem com homem era feio. Disse também que se passeasse na rua com sua sobrinha e visse dois homens se beijando, daria um salve e até bateria. Brizola foi mais drástico. Disse que todos os travestis tinham que morrer. Isso me assustou! Todos falavam defendiam a tese de que homem nasceu para a mulher e vice e versa. Deus criou assim. A religião imputava nos jovens o entendimento engessado sobre as formas de ser e estar no mundo. Por um instante pensei: “que desserviço”.

Obviamente, me assustei com todos os posicionamentos. A religião estava muito presente no discurso. Assunto polêmico. Deus criou a mulher e o homem. Confesso ter me incomodado. Eis os jogos. Eis as relações de poder e saber. Viver na lógica é o certo! Foi assim que disseram. Foi assim que ficou. Estar fora dos padrões te faz um alienígena, um ser inferior. Difícil mexer nessa divisão onde tais fundamentos estão tão construídos: a criação de Deus, o que é ser homem na sociedade, o machismo, o patriarcado e a heteronormatividade e a relação disso tudo dentro do elemento simbólico do crime. Pensei: deveríamos trazer um monte de diferenças para dentro dos Centros. Entrar com gays, lésbicas, travestis, tudo lá. Vamos discutir sobre isso. Sonho meu!

Nego CG falava como Hortocity, mas parecia mais aberto à discussão. Perguntou-me se eu visse um casal de gays se beijando na rua se eu acharia normal. Eu respondi que sim (obviamente). Ele ficou inconformado. Perguntou como eu conseguia. Mas estava em diálogo. Hortocity era mais enfático. Mais agressivo. Foi difícil a conversa. Não houve acordo. Foi um assunto suscitado e que não houve espaço para uma maior reflexão. As forças contrárias se juntaram. Eu fiquei só observando. Tentei interromper em alguns momentos, falar que os direitos são iguais. Sem sucesso!

Vai não vai. A discussão seu deu como esperávamos. Mas foi falado. É tabu falar. Falar já foi um passo. Eles também se incomodaram. Vão pensar a respeito. Esperamos que pensem! Betânia então segue a aula à parte prática, pedindo que os jovens se dividam em dois grupos. Percebi que ia fazer algum jogo de competição entre as duas equipes para fazer o aquecimento. Algo aconteceu no meio. Não sei o que foi. Não vi! Mas Betânia interrompeu prontamente para falar novamente sobre respeito. A conversa demorou alguns minutos. E logo Betânia partiu para outra atividade. Pediu que sentássemos e deu as coordenadas do alongamento.

Depois disso, algumas atividades de rolamento. Sozinho! Por cima do outro. Vários. Aquecer e retomar a prática de rolar! Os jovens não pareciam muito atentos. Nem empolgados. Em seguida, uma série de atividades de agarrar. Deitados no chão e em duplas, os jovens tinham que imobilizar com as pernas o outro, pelo pescoço e pelo tronco. Betânia explicou como faria demonstrando em dupla com um jovem. Percebi que os demais ficaram desconfortáveis. Mas Betânia estava certa. Era um tabu! Precisava quebrar. Precisava deitar e agarrar o jovem pelas pernas e mostrar como imobiliza. Admirei. Admirei porque eu não conseguiria fazê-lo, admito. Não só pela vergonha, mas também porque não saberia fazer o movimento. Não sei nada de judô. Na verdade, sou péssima com outras práticas. Davidson pediu para fazer comigo. Fiquei olhando, como quem dizia “não sei fazer isso”. Acho que ele percebeu e achou outro par.

Mudando o movimento, Betânia me chamou para demonstrar como faria. Não sei se ela achou melhor fazer comigo ou se era para me envolver mais na atividade. Mas o fato é que eu fiquei sem graça. Não estava com roupas apropriadas. Mas sei que a discussão sobre a questão da sexualidade mexeu comigo. Fiquei “na minha”. Senti-me reprimida. Enfim. Tentei relaxar. Deixei Betânia me prender e me joguei para o lado. Nego CG falou “reage, senhora” e eu respondi rindo e meio descabelada “de judô não entendo nada, só sei jogar futebol”. Depois que me levantei os jovens começaram a fazer o solicitado. Nego CG veio até mim e

falou que eu podia trazer um time para jogar futebol com eles. Falei que seria bom, mas que fazia tempo que eu não tinha um time.

Risos, cansaços, disposição. Parece que esta parte foi a mais empolgante para eles. Eles curtem imobilizar, interromper a ação do outro. Mostrar que são mais fortes e perspicazes. Afinal, dominar o outro é legal. Eles o fazem bem. Eles querem fazer isso o tempo todo. Querem lutar. Término do tempo de aula. Betânia retomava algumas questões sobre respeito. Os jovens se despedem de nós e nos dirigimos até o setor pedagógico.

Sala fechada. Novamente aquele calor de matar. Betânia e eu sentamos à mesa e conversamos por 30 minutos. Foi nossa conversa mais longa após uma aula. O assunto era um só: como os jovens estavam dispersos, entediados e sem interesse pela aula. Betânia já havia notado. Disse que mudaria a estratégia para o próximo encontro. Perguntei a ela se achava que isso era especial na privação de liberdade. Ela disse que não. Na escola em que trabalha também passa por isso. Afirmou que precisa diversificar estratégias várias vezes. É necessário chacoalhar os jovens para lhes chamar a atenção. Estava decidida a fazê-lo na próxima aula.

Conversamos também sobre o preconceito dos jovens e a intolerância ao diferente. Não chegamos à conclusão nenhuma. Betânia e eu ficamos perdidas em como lidar com a situação e em como enfrentar esse desafio, rompendo essas barreiras. Mas eu disse a ela que o passo estava dado. Nós incomodamos e eles também se incomodaram. Incomodar seria talvez o primeiro passo, pois contribui para a mudança de nossa perspectiva e de nossa forma de agir. Alguma coisa muda. Só assim começamos.

### **Segunda-feira, 6 de março de 2017.**

Não houve aula na semana passada. Betânia me informou que nas redondezas, moradores do entorno haviam ateado fogo no matagal que circunda o CASA, a fumaça adentrou aos espaços e salas de aula da unidade e intoxicou Betânia, que teve de ir ao hospital e assim, cancelar a aula. Por esse motivo, retornamos nesta segunda, com Betânia sempre animada. Desta vez, disposta discutir o machismo e a violência contra a mulher na sociedade. Estávamos próximas do dia internacional da mulher. Enquanto aguardava na sala do setor pedagógico, Betânia se movimentava: ia até a sala de aula e voltava, ia até a sala de aula e voltava. Estava organizando o espaço. Já conseguia imaginar ela com o baldinho de água com desinfetante e um pano para limpar os tatames. Já conseguia imaginar também organizando os meninos para limpar. De um jeito sempre engraçado, cobrava a contribuição de todos. Betânia sempre muito cuidadosa e organizada.

Olhava no relógio e já estava próximo das 19h. Quando isso acontece, já percebi, é porque as coisas estão devagar. Betânia ainda não havia voltado definitivamente ao setor pedagógico. Eu aguardava, enquanto conversava com servidores da unidade. Estávamos conversando sobre coisas do trabalho. Aparece Betânia, parece estar se aprontando. Hora de entrar. Pego um copo d'água porque o calor era grande. Depois que adentramos ao local onde as aulas acontecem, não é simples sair. Não dá para deixar os jovens sozinhos. Não há banheiro para as mulheres lá dentro. Não há também bebedouro.

Quem entra neste espaço socioeducativo, deve entrar já bem preparado. Se sair, para ir ao banheiro ou beber água, será um caos na certa. Betânia trocou de roupa e, finalmente, entramos. O ritual de sempre: passar pelas gaiolas, portas e grades. Enfim, chegamos à sala. Para surpresa de Betânia, os jovens ainda não tinham terminado de limpar os tatames. Estavam na metade. Betânia pediu que fossem mais rápidos e que ajeitassem o que montaram. Faltava encaixar mais tatames.

Neste momento, percebi que faltavam três jovens. Perguntei a Betânia o porquê, ela disse que o coordenador de equipe permitiu que eles ficassem nos dormitórios. Isto me causou certo espanto, pois ela, enquanto professora não havia sido consultada sobre a liberação dos jovens. O responsável pela segurança decidiu sozinho. Mas Betânia suspirou e solicitou que sentássemos, mas logo fomos surpreendidos por uma situação inusitada. Domenick e MC: J.S começaram a bater boca. Domenick, sentado no tatame, MC: J.S sentado em cima do mezanino, no canto da sala. Um bate-boca feroz. Fiquei observando. A discussão durou longos minutos. Betânia solicitou diversas vezes para pararem. Sem efeito. Os jovens continuaram.

Quando conseguiam baixar o tom, em seguida, a discussão recomeçava. A discussão chegou ao ponto de ambos se levantarem de seu lugar, pararem frente a frente e discutir um na cara do outro. Todos nos levantamos, eu, Betânia e os demais jovens para impedir uma possível agressão física entre os dois. Tiago levou MC: J.S para um lado, enquanto Domenick foi levado para o outro, não lembro bem por quem. Mais alguns minutos, os jovens ainda bateram boca de longe. Nego CG disse a Domenick que era para “respeitar as senhoras” e que depois eles resolviam isso. Não me lembro bem como disse, mas foi claro que se fosse preciso sair na briga para ver quem era melhor, eles sairiam. Enquanto isso, Tiago falava para MC: J.S parar com aquilo, que estava se intrometendo porque não queria ver ninguém prejudicado. Atitude sensata, eu diria.

Enfim, ânimos acalmados. Betânia então iniciou a aula. Disse apenas “pronto, parou?” Retomou as atividades. Achei que ela falaria algo do ocorrido. Fiquei aguardando, mas nada

disse. Betânia apenas iniciou a aula. Isso me atordoou até o final. Até o final ficaria pensando: porque passou batido? A resposta, porém, vinha logo em seguida.

Começamos com aquecimento. Pega-pegas em dupla. Eu e Betânia de mãos dadas começamos a pegar. Quem fosse pego, viraria pegador. Depois mudou, o pega-pegas era individual, mas para não ser pego tinha que ser pego (ou pegar) alguém no colo. Foi muito engraçado. Primeiro, porque os jovens tinham que nos pegar no colo e pegar também os próprios colegas. Fiquei bem perdida no começo. Esquecia, muitas vezes, de fugir da forma certa. Trombei com alguns dos jovens, caímos no chão, foi bem engraçado. MC: J.S se divertia. Pegava os colegas, pegou a mim, todos no colo. Depois disso percebi porque Betânia não interviu na briga. MC: J.S e Domenick estavam aos “beijos e abraços”, ironicamente falando. Estavam brincando e se divertindo como se nada tivesse acontecido. Em momento algum eles pediram desculpas, retomaram o ocorrido. Enfim, nada!

Fiquei pensando que esquizofrenia era aquela. Mas na verdade, era possível ver que ambos tinham carinho pelo outro. Não cheguei à conclusão alguma. Só me perguntei: será a privação de liberdade um potencial para essas emoções? Ou mesmo um potencial para os conflitos? Não sei, só fiquei pensando que se eu passasse 24h do meu dia, por alguns meses, vendo as mesmas pessoas, todos os dias, dormindo junto, ainda em condições nada confortáveis, estaria sempre à flor da pele. Situação difícil.

Como sempre, após uma sequência de aquecimento, vem a sequência de movimentos do judô, neste caso, Betânia solicitou que fizessem os rolamentos. Algumas séries, como já ocorrera em outras aulas. Depois de toda essa sequência, alguns confrontos em duplas. Ajoelhados no chão, os jovens tinham que conseguir imobilizar o adversário. Não sou boa com essas coisas, preferi assistir. Nesta hora, outros jovens que estavam em outra atividade pediram para ficar assistindo também. O coordenador de equipe deixou, eles se sentaram ao meu lado. Ficamos ali sorrindo. Os jovens praticavam os movimentos. Imobilizar era engraçado. Rolar para lá e rolar para cá. Fortinhos e mais fraquinhos. Um sarro! Todo mundo se divertia.

Mas o momento mais estimulante da aula, para mim e, nitidamente, para os demais, foi a competição por equipes. Betânia dividiu a turma em duas equipes, cada uma tinha que eleger seu capitão. Aos capitães foi atribuída a tarefa de colocar no papel a sequência de lutadores, de um a quatro, sem que o outro capitão e a outra equipe vissem. Cada equipe tinha 4 participantes. Sem saber quem era cada número, o número um da equipe A tinha que lutar contra o número um da equipe B, e por aí adiante. Betânia explicou que o capitão tinha que ser estratégico. Pensar se colocaria os mais fortes primeiros ou os mais fracos, ou ainda, se

intercalaria. Enfim, falou ainda que já foi campeã várias vezes em jogos regionais, pois sua equipe tinha estratégia. Fim da luta. Os mais leves da equipe A caíram, justamente, com os mais pesados da equipe B. Sem chance! Venceu a equipe B. Todos ficaram empolgados e queriam mais uma luta. Desta vez por sorteio.

Ficou claro que queriam o inesperado. Talvez por ser mais divertido cair um mais leve com um mais pesado. Talvez pelo desafio de tentar vencer alguém considerado mais propenso a ganhar a luta do que você. Prontifiquei-me a fazer o sorteio. Eu estava tão animada e tão na expectativa quanto eles. Fui escrevendo em pequenos papéis os nomes de cada um, separando pelas equipes. Logo, os jovens fizeram uma roda em meu entorno. Queriam saber logo quem seriam os primeiros a lutar. E assim foi a cada luta.

De fato, aconteceu aquilo que mais queriam – e temiam ao mesmo tempo -. Todos os jovens de “peso leve” caíram com aqueles de “peso pesado”. Mas foram corajosos, enfrentaram até o último minuto, deram muito trabalho. Os jovens reconheceram isso. O esforço em não entregar a luta. O esforço para imobilizar. Os parceiros de equipe ajudavam gritando: “pega a perna”, “coloca a perna para lá”, “cruza a perna”. Enfim, estavam juntos em uma competição que não valia nenhum prêmio. A não ser o sentimento de ter sido o melhor.

Depois disso, Betânia pediu que nos sentássemos novamente em roda e solicitou aos jovens que fizessem duplas. A cada dupla, distribuiu uma tirinha e eles deveriam escrever histórias nos balões vazios. Tiago parecia deslumbrado. Começou a criar a história, depois a lia e ria sozinho. Mostrou para seu colega ao lado e ria novamente. Parecia contente com o que havia produzido. Alguns minutos depois todos haviam terminado. Dupla por dupla, cada um foi lendo a história que criara. Algumas foram motivos de “zoeira” e de risada. Em seguida, Betânia entregou uma tirinha para cada um, já com histórias. Cada um tinha que ler e falar o que entendeu. Eram tirinhas de cunho machista. Muitas delas colocavam a mulher em posição inferior à do homem. Porém, uma delas foi a mais polêmica: uma tira que mostrava uma mulher querendo amamentar dentro de um ônibus e os homens a cobiçando.

Gerou muita conversa. Domenick, MC: J.S e MV ficaram atordoados com a possibilidade de uma mulher lactante amamentar com os seios aparecendo dentro do ônibus. Para eles, o certo seria colocar uma toalha em cima, para ninguém ver, ou amamentar em outro lugar mais privativo. Betânia tentou dialogar, perguntando se a mãe então tinha que deixar o filho – ou a filha – com fome. Nego CG falou que não! Que a mulher tinha o direito de amamentar. Que a criança não tinha que passar fome por isso. Mas MV foi mais radical. Chegou-se à questão do estupro. MV disse, não exatamente com essas palavras, mas a ideia era essa, que mulher que expõe muito seu corpo – e partes tidas como símbolo de sexualidade,

como os seios – não poderiam reclamar de serem estupradas. Domenick concordou e disse, no linguajar deles, “aí vem um Jack<sup>39</sup> e como faz? Imagina sua mina mostrando os peitos na rua? Eu não deixava não!”.

Nego CG ficou inconformado e disse que a mulher poderia sair como quisesse, que os homens é que tinham que respeitar. Neste momento, eu questionei. Perguntei aos jovens se era certo a mulher ser estuprada. Perguntei novamente se a culpa era da mulher, que se veste como quer, ou do homem, que acha que o corpo dela, na verdade, é posse dele. Betânia emendou e falou das mulheres mulçumanas, que usam burca. Apesar de esconderem o corpo, são estupradas em muitas ocasiões. MV rebateu. Disse “então, imagina lá que ela esconde o corpo é estuprada, imagina quando não esconde”. Tentamos argumentar e mostrar que não se tratava de esconder ou não o corpo, mas sim dos homens não respeitarem o corpo da mulher.

Nego CG continuava indignado. E falou algo para que todos abajassem um pouco os ânimos. Disse que “o certo era fazer sexo com quem quisesse. Que gostoso mesmo é quando os dois estão gostando. Que imagina você está lá e a mina tá gritando, não tá gostando. Isso não é certo não”. Os jovens resistiram muito. Mas eu não via ligação entre o conteúdo da aula, a Educação Física e a discussão. Uma aula de 1h30, todo conteúdo dado, ao final, cerca de 10, 15 minutos destinados à discussão de temas muito pertinentes na sociedade em que vivemos hoje.

Compreendo todo o esforço de Betânia e a admiro por isso. Enfrentar discursos tão pesados e, às vezes, sozinho, não é fácil. Mas parece ser um assunto discutido rapidamente e que fica faltando uma finalização, pelo menos para mim. Falta também a conexão entre a educação física e a discussão destes temas. Fico pensando: não estamos focando 90% de nossas aulas em conteúdos dominantes, que mantêm a lógica sexista, hierárquica, branca, de elite, entre outras, e dedicamos apenas 10% para discutir sobre outras questões, mas sem conexão com a atividade feita durante toda a aula?

Ao final, cumprimentamos a todos, recolhemos o material e nos dirigimos à sala do setor pedagógico. Lá eu e Betânia conversamos por cerca de 30 minutos. Betânia esboçou o contentamento por causa de minha presença nessas aulas. Disse que a dupla ajuda a debater com os jovens e a desconstruir certos paradigmas. Fiquei lisonjeada e, ao mesmo tempo, muito feliz. Betânia também disse que quando tinha outra professora de educação física no Centro, ela a ajudava a pensar de forma diferente, pois Betânia admitiu ter sido alguém que pensava nesta lógica (dominante). Conversamos muito sobre a educação física, sobre as

---

<sup>39</sup> Jack é o nome que se dá a quem comete estupro

formas que as coisas vão se constituindo na sociedade. Enfim, mal vi a hora passar. Mas já era tarde, precisava partir. Já eram mais de 21h. Eu tinha pouco tempo para tomar banho, jantar, dormir. Afinal, dia seguinte, mais um dia de trabalho.

### **Segunda-feira, 13 de março de 2017.**

Cheguei ao Centro. Betânia estava no setor pedagógico, sentada no computador, terminando de organizar sua aula. Ali também havia um agente de apoio socioeducativo (vulgo funcionário da segurança) conversando sobre jovens que sofriam violência dos demais. Não manifestei vontade de participar da conversa. Ele saiu. Betânia saiu. Fiquei ali sozinha. Betânia tinha ido terminar de arrumar as coisas na sala de aula. Alguns minutos depois, já passava das 19h, ela voltou. Voltou bastante brava e insatisfeita com a demora da segurança em organizar o espaço, falando o quanto era difícil ter que depender dos demais para que as coisas acontecessem.

Adentramos a sala e senti falta de alguns jovens. Havia ocorrido a mesma situação da semana passada: os jovens quiseram ficar em seus dormitórios e o coordenador de equipe deixou. A professora não havia participado da decisão, embora a atividade e a lista de presença fossem delas. Nego CG estava deitado no tatame com dor de cabeça. Perguntei a Domenick quando sua mãe o viria visitar, pois ela havia vindo no dia 4 de março. Perguntei se ele sabia de algo para que eu pudesse colher sua assinatura no termo de consentimento. Ele me disse que ligaria para a mãe só na quinta ou sexta-feira. Fiquei pensando, ele havia recebido visita no final de semana retrasado e, neste sábado, sua mãe não veio. Era segunda-feira, fazia 9 dias que não via sua mãe e só ligaria para ela dali 4 a 5 dias, ou seja, 14 dias sem contato algum. Enlouquecedor!

Tiago escutou minha conversa com Domenick e se aproximou. Tiago está sempre sorrindo. É um menino muito bom! Ajuda os demais, dá conselhos, e sempre com um sorriso estampado no rosto, mas muitas dificuldades com leitura e escrita. E, às vezes, se recusa a participar de algumas que exigem certo raciocínio. Demonstra ser uma figura importante, pois ele parece tranquilizar o grupo. Ajudou MC: J.S na aula passada durante a briga com Domenick e, ainda, veio amenizar o sofrimento de Domenick dizendo, com tranquilidade, que quando falasse com as mães ele me avisaria, pois, sua mãe viaja junto para visitá-lo com a mãe de Domenick, pois moram na mesma cidade.

Domenick estava um pouco agitado. O coordenador o chamou para conversar, parecia na tentativa de consolar o jovem sobre algo, mas sem efeito. Domenick saiu esbravejando,

chorando, falando alto: “*aquele cara veio de São Paulo para pegar nós, deixa ele pegar a gente*”. Falava também que queria ver se a mãe dele morresse, se alguém não o deixaria ir ao enterro o que iria acontecer. O clima estava pesado, havia três jovens ausentes, Nego CG estava com dor de cabeça e Domenick atordoado, aparentemente, por questões familiares. Domenick se dirigiu ao canto do mezanino e ficou ali. Sentou-se, abraçou os joelhos, abaixou a cabeça e ali ficou. Fiquei observando, sem saber muito que fazer. Levantei-me e perguntei ao jovem o que estava acontecendo, mas ele não quis conversar. Disse a ele que se quisesse, era só chamar, eu estaria ali para conversar. Ele agradeceu.

A aula começou com algumas atividades de aquecimento, alongamento e rolamento. Domenick participou. Parece gostar muito de judô este jovem. Ele participa da atividade, ajuda os demais, mesmo diante de tantas questões emocionais que vêm aparecendo. Mesmo que “perca o controle”, em alguns momentos, se reestabelece quando se realiza a aula. Ato de resistência, eu diria. Resistir à privação da liberdade.

No entanto, constantemente, durante a aula, Domenick se dirigia à janela lacrada por grades e passava alguns minutos olhando para fora. Não posso dizer que ele olhava o “horizonte”, pois olhar pelas janelas do térreo só é possível ver o gramado da unidade e o cercado de metal que a toma em toda sua volta, impedido de enxergar o que se tem através dela. Mas não era só Domenick, vários jovens faziam isso. À medida que era possível fazer uma pausa na atividade, a janela era o lugar preferido para descansar.

Isto para mim dizia muito. Se eu já estava fadada à rotina da privação de liberdade, imagina aqueles que de fato estão em privação de liberdade? Este movimento me pareceu claro. Alguns jovens, que no início estavam participativos, deixando de estar presentes nas aulas, outros com as emoções a flor da pele. E a janela, o ar de fora era o divã dos jovens. Braços apoiados sobre o quadrado das janelas tocando o ar de fora, atravessando as grades. Um momento de reflexão e de apaziguar os ânimos. Um momento de se tranquilizar. Estávamos no terceiro mês de atividade. Parecia que os jovens já estavam na resistência. Fazer por obrigação. Não se via mais o prazer deles, as risadas, enfim, descontrações. Tudo parecia muito pesado. Reinventar-se é preciso. A privação de liberdade exige isso. O tempo parece não passar. O que acontece? A mesma vida, a mesma rotina, as mesmas pessoas, todos os dias. Meses parecem durar anos! Família só aos finais de semana ou, se puder, uma vez durante a semana para passar o dia.

Mas o caso de Domenick era diferente. Ele recebia poucas visitas familiares. Sua família é de Vargem Grande, um pouco distante de Campinas. Viajar todos os finais de semana pesa no orçamento da maioria das famílias destes jovens. A distância da família é um

sofrimento. Para Domenick, era um pouco pior. Sua mãe estava doente. Seu receio? Medo do falecimento da mãe. Medo de não poder acompanhar o processo de tratamento, cura, ou mesmo do próprio velório e enterro da mãe. Realmente, enlouquecedor.

Domenick era muito forte, na verdade. Havia tanta coisa dentro dele, nunca deixou de fazer uma aula sequer. Parecia ser a educação física, especificamente, o judô, o meio pelo qual ele conseguia se concentrar em algo. Domenick já havia feito aulas de judô fora da Fundação CASA. Talvez fosse algo que ele se sentisse à vontade. Ele tinha conhecimento e condições para ajudar os demais. Tinha também mais condições de vencer os colegas nas competições durante as atividades. Era um momento em que ele se sentia melhor consigo mesmo. Era o momento de sua própria superação.

As atividades foram passando. A aula foi mais curta, pois começou atrasada. Mas Betânia tinha um assunto para continuar. Ao encerrar a parte “prática” da aula, solicitou que fizéssemos a roda e iniciou a discussão. O assunto era em relação ao dia internacional da mulher. Alguns jovens sabiam explicar o que significava este dia. Falaram que a professora de teatro havia explicado. Falaram sobre o incêndio na fábrica, a reivindicação de direitos e tudo mais. E o intuito era realmente este: falar sobre violência contra a mulher. Betânia apresentou algumas charges que mexeram com os jovens. Pois eles, ao mesmo tempo em que manifestavam o repúdio a quem violentava mulher, também colocavam que “em briga de marido e mulher não mete a colher”.

O grupo ainda reforçou certas questões, dizendo que conheciam mulheres que gostavam de apanhar. Segundo eles, gostavam de apanhar porque não davam um jeito na situação, não denunciavam, não saíam de casa, enfim, não se rebelavam contra o agressor. Foram inúmeras tentativas de Betânia a fim de desconstruir este pensamento dos jovens. Tentei ajudar explicando que a frase “em briga de marido e mulher não se mete a colher” esconde um potencial agressor dentro dela, pois se uma mulher estiver em condição de vítima e ninguém se mete, quer dizer que é omissão. Se não é certo uma mulher violentada, não seria certo ficar inerte à situação, não fazer nada.

Betânia tentou também, muitas vezes. Mas os jovens estavam irredutíveis. Até que me veio à cabeça um exemplo que poderia surtir mais efeito. Então, pedi a palavra e disse a eles “então, vamos falar na transparência”. Aí imaginem, vocês acham que a vida é fácil? Que é tudo paz e amor? “Imaginem que eu sou o agressor e o Leo é a mulher vitimada, eu vou lá e falo para ele que se ele me denunciar, sair de casa ou contar para alguém, eu mato ele, mato os filhos, mato a família e, ainda, bato mais”. Continuei ainda “não adianta, não é assim que funciona, existem milhões de motivos que fazem uma mulher não denunciar a agressão, assim

como existem milhões de motivos que fazem vocês se calarem diante da mesma situação, não é?”. MC: J.S entendeu o recado! Disse que eu estava certa. Que as coisas não podem ser assim. Disse que tinha mesmo um monte de coisa que impedia da pessoa se livrar de uma situação de humilhação. Domenick disse que eu “quebrei<sup>40</sup>” com eles. Rolou um silêncio e eu falei “acho que agora vocês entenderam né?”. MC: J.S disse que sim! Betânia falou que fui brilhante no exemplo. Saí de lá feliz.

Foi um dia em que eu estava desanimada, mas a minha contribuição ao final da aula pareceu ter sido muito importante. Importante, não só porque conseguimos desbancar os jovens nas questões que estavam apresentando, mas pelo fato que eu saí muito feliz por ter contribuído para que eles percebessem que existem várias formas de analisar uma situação. Ainda, pude ajudar Betânia na argumentação.

Betânia, no entanto, estava preocupada com o andamento das aulas. Disse que tentaria mexer um pouco na turma, colocando alguns jovens que estavam pedindo para fazer a atividade e que as aulas passariam a acontecer na quadra com a utilização dos quimonos, a fim de estimular um pouco os jovens e também para que eles vivenciassem o judô com sua roupa oficial. Neste dia, eu estava tão cansada que apenas ouvi as questões de Betânia, despedi-me e parti.

### **Quarta-feira, 15 de março de 2017.**

Cheguei ao Centro eram quase 19h. Betânia estava terminando de organizar os quimonos para iniciar a atividade. Ela me perguntou se eu ia esperar mais um pouco ou se já ia entrar com ela, pois a aula hoje seria na quadra. Perguntei se ela não sairia mais de lá, ela disse que não, pois ainda precisava organizar os tatames, limpar e ainda direcionar os jovens para cima (a quadra fica no último andar – segundo piso -). Primeiro, entramos no espaço socioeducativo, no piso térreo, pois os jovens saem da janta e ficam ali esperando serem direcionados para a atividade ou para os dormitórios. Ficamos ali alguns minutos. Betânia perguntou para um agente de apoio socioeducativo se os jovens já subiriam para quadra, mas recebeu uma negativa, pois primeiro iriam direcionar os jovens para os dormitórios e só depois disso levariam aqueles que participam da educação física para a quadra. Esperamos mais um pouco, mas Betânia cansou. Falou para irmos subindo sozinhas mesmo e já íamos

---

<sup>40</sup> Falar algo que não se tem argumento para rebater

organizando as coisas. Íamos subir com os jovens, pelas escadas de trás do Centro (ou P3), mas disseram que tinha um agente na P1 (escada da frente), então fomos por ali.

Subimos as escadas com Betânia falando novamente da dificuldade de depender de outros setores para garantir as atividades. Chegamos à quadra e não havia P1 para abrir o portão para nós. Ficamos ali alguns minutos do lado de fora. Betânia desceu para chamar alguém para abrir. Neste momento, fiquei sozinha e vi os jovens chegando à quadra pela P3. No final das contas, chegaram primeiro do que nós. Então, vendo que seria necessário agilizar a organização do espaço, pedi aos jovens que montassem os tatames e aproveitassem o balde com pano que estava para dentro e também limpassem para que pudéssemos começar a aula. Tiago começou a limpar, enquanto alguns ajudavam a montar, outros se deslumbravam com o fato de estarem à noite na quadra, olhando pelas janelas, correndo para lá e para cá. De fato, olhar pela janela da quadra dá para olhar para o “horizonte”, pois dá para ver o famoso “mundão”.

Depois de uns minutos Betânia chegou acompanhada de um funcionário que detinha a chave do portão. Entramos e aceleramos os jovens para se aprontarem logo e organizassem o espaço para iniciar a atividade. Estavam todos animados com os quimonos. Logo, se trocaram e se vestiram.

Neste dia, eu estava com algumas dores musculares. Alguns adesivos colados no pescoço, o que atiçou a curiosidade de alguns deles que me perguntavam o que era aquilo e para que serviria. Domenick veio me falar de uma tal pomada de sebo de carneiro. Disse que fazia massagem na mãe com essa pomada. Eu lhe falei que não conhecia, só conhecia de cavalo. Eu disse que era preciso ter cuidado com essas pomadas que são para animais, pois a dosagem era muito alta e podia nos fazer mal. Domenick ficou um tempo conversando comigo. Falou que os profissionais que são responsáveis por acompanhar seu processo na medida (equipe de referência<sup>41</sup>) fizeram uma intervenção com ele neste dia, pois ele havia rasgado duas páginas de um livro.

Perguntei o porquê ele tinha feito isso. Domenick me disse que estava nervoso, não pensou no que fez. Perguntei o porquê ele não consertou o livro. Ele disse que queria consertar, mas que seu agente educacional de referência já o havia feito. Domenick se abriu, afirmou que estava muito nervoso por causa da mãe, mas que não queria ficar mais tempo cumprindo medida. Explicou que iria melhorar e não iria mais causar “problemas”.

---

<sup>41</sup> Equipe de referência é composta por um agente educacional, agente de apoio socioeducativo, um enfermeiro, um psicólogo e um assistente social. É a equipe que acompanha o jovem do início ao fim da medida socioeducativa.

Betânia chamou os jovens para o tatame, a fim de iniciar a atividade. Eu fiquei de longe, sentada no palco que fica na quadra. Percebi que havia um aluno novo. Pinhal! Havia ganhado a liberdade. Percebi também que Hortocity e Davidson, que já não participavam há um tempo apareceram. Betânia deve ter conversado com os gestores para alinhar as questões que estavam acontecendo nas últimas aulas.

Aquecimento, alongamento, rolamentos e algumas atividades de início. Mas o que chamou a atenção foi quando Betânia demonstrou aos jovens um novo movimento para derrubar o adversário. Os jovens deveriam, em duplas, posicionar o quadril, de costas, perto dos joelhos do outro, curvar o tronco para baixo e derrubar o adversário. De cara os jovens não conseguiram fazer. MC: J.S até se afastou. Veio se sentar próximo de mim e de Hortocity e disse “olha o que a senhora quer que a gente faça”. Como quem dizia que aquele gesto não era adequado, era algo que colocasse em jogo a masculinidade deles. De longe eu dava risada, junto com Hortocity, pois era divertido perceber que os jovens davam um “jeitinho” para não realizar o movimento correto. Faziam uma espécie de círculo com o quadril, para não tocar na perna do outro. Técnica errada, movimento errado. O golpe não saía como tinha de ser.

Hortocity estava abismado com a vergonha de seus colegas. Disse “olha esses caras aí, eles sabem fazer, mas estão com vergonha”. Falei para Hortocity ir lá fazer, para mostrar que não tinha nada demais. Ele se levantou e disse “só vou mostrar hein senhora”. Foi lá, fez o movimento e aplicou o golpe. E disse “estão vendo, não tem nada demais”.

Demorou ainda alguns minutos para que os jovens se soltassem, mas depois todos começaram a fazer. MC: J.S perdeu a vergonha, entrou na atividade e também realizou os movimentos. Mas o ápice da atividade foi quando Betânia disse que eles iriam lutar de pé e que funcionaria da seguinte forma: o primeiro a lutar deveria batalhar com todos, independentemente do adversário ganhar dele. E assim, sucessivamente, até todos terem lutado contra todos. O intuito era realizar todas as lutas, mesmo cansado. Domenick começou. Ganhou todas as lutas! Depois, foi a vez de MC: J.S. e, assim, por diante. Não deu tempo de todos lutarem. Mas deu tempo de todos terem sido adversários de alguém.

No entanto, um fato me chamou a atenção durante esta atividade. Quando Leo era o adversário de alguém, alguns jovens o depreciavam, chamando-o de “rosinha” ou de “mulherzinha”. Leo é um jovem branco, loiro, de olhos claros, magro. Leo destoa dos demais. Neste caso, por Leo ser muito branco, quando faz esforços fica muito vermelho ou “rosa”, na visão dos demais. Além de tudo, Leo é franzino, logo, não possui os traços do “macho dominante”. É um jovem também muito querido pelos profissionais, tudo que lhe é pedido, ele faz. Não é do tipo que transgride. Por esse motivo, é que em um grupo com valores e

características tão bem definidas, como é o caso deste, Leo não se enquadra e, portanto, sofre preconceito. Mas Leo parece não deixar se abalar por isso, não retruca e não desiste. Parece ignorar. Mas são palavras pesadas que buscam inferiorizar o outro. Interessante é tal comportamento vir principalmente de Nego CG que gritava insistentemente tais coisas.

Leo estava enfrentando Domenick na luta. Estava resistente. Foi a luta que durou mais. Foi quem deu mais trabalho à Domenick, talvez por isso as ofensas. Talvez, seja inadmissível alguém com características “diferentes” estar se dando tão bem. Talvez Leo fosse a reprodução do playboy branco, cuja família toda vem o visitar (mãe, irmã, avó). Talvez Leo não fosse representação da truculência, do dominador, aquele que se impõe. De fato, Leo não é assim. Neste contexto, o diferente é ele. A privação de liberdade é para outro grupo, ou seja, para aqueles que são pobres e negros. Leo não se enquadrava!

### **Segunda-feira, 20 de março de 2017.**

Cheguei ao Centro às 19h em ponto. No setor pedagógico estava Betânia terminando de organizar as coisas para iniciar a aula. Quando me viu, Betânia ficou levemente decepcionada por eu estar sem meu computador. Mas lhe disse que o mesmo estava no carro, caso ela quisesse ir buscá-lo. Ela disse que sim (muito feliz), pois havia preparado um material em Power Point para os jovens. Foi o tempo de eu buscar meu computador, voltar e já estávamos subindo para a quadra. Lá, todo o material já estava organizado. Neste dia, um funcionário do CASA ficou conosco dentro da quadra. Os jovens o chamavam de “Véio”.

Não demorou muito e os jovens chegaram. Betânia deixou propositalmente o balde com água e pano perto dos tatames e me disse “quero ver quem var começar”. O objetivo era ver qual dos jovens se disponibilizaria limpar o material, pois em todos os encontros têm sido, frequentemente, os mesmos jovens. Não consegui observar este fato direito, pois os jovens chegaram e foram até nós (eu e Véio) que estávamos sentados no palco da quadra, com o objetivo de nos cumprimentar e também para pegar os tatames e se trocar. Os jovens tinham muita intimidade com este funcionário. As conversas eram nesse tom, de falar de apelidos, brincar, inclusive de falar da vida do crime.

Betânia iniciou a atividade e me dirigi até o tatame, fiz o alongamento com eles, mas apenas observei o restante das atividades, pois se tratava daquelas características do judô, para as quais não tenho habilidade nenhuma para fazer. Rolamento, quedas e exercícios em duplas. Não são para mim mesmo. Sentei-me novamente no palco, de onde eu tinha visualização de toda a quadra. Percebi que Hortocity voltou à atividade, de fato participando da mesma. Mas

parecia meio “de lua”, fazia quando queria, subia para a quadra quando tinha vontade. Este jovem já estava de RTC<sup>42</sup>, o que significa dizer que seu relatório final sugerindo a liberação ao judiciário já havia sido encaminhado para o fórum e aguardava a decisão do juiz.

Davidson também estava na quadra. Assim como Hortocity, este jovem já não participava das aulas efetivamente há alguns dias. Nesta aula, não foi diferente. Davidson, na companhia de Nego CG, dava voltas na quadra. Todos os três estavam de RTC. Davidson já se manifestou várias vezes cansado da internação e que não faria mais as atividades, pois seu relatório já “havia subido”. O mesmo dilema de Hortocity. O mesmo dilema de tantos outros jovens na medida socioeducativa de internação que passam pela mesma situação: à espera da liberdade.

Este é um problema imenso: como motivar um jovem a realizar as atividades socioeducativas (neste caso a educação física), diante do fato de que ele sabe que está prestes a ir embora? Betânia já havia feito todas as conversas possíveis. Disse-me que intervenções com as equipes de referência também foram feitas. Sem efeito! O problema se estende até a data em que vem a resposta. No caso de Hortocity, o efeito é oscilatório: quando se dá a intervenção, ele participa das atividades, mas à medida que a intervenção perde seu efeito, ele já deixa novamente de participar.

Isto me leva a diversos questionamentos. Chama-me a atenção o fato de que os jovens sabem como lidar diante da privação de liberdade. Eles sabem que a participação nas atividades pesa na construção do relatório. Mas, quando o “relatório sobe” é um “parto” conseguir manter a linha. O que vem à cabeça é o simples desejo de estar lá fora. Parece que, para além dos objetivos de todas estas atividades pedagógicas que existem na medida socioeducativa de internação, elas perdem o efeito com o RTC. Já não são mais elas que “seguram a barra” do jovem. É como se “fez o que tinha que fazer, está certo; relatório subiu, não precisa fazer mais nada”.

Betânia já havia tentado de tudo. Conversa, brinca, chama para ajudar. E nada! Davidson realmente estava decidido a não fazer mais nada. Percebi que Davidson e Nego CG estavam na outra ponta da quadra (P3), onde tem uma escadaria que leva aos pisos inferiores. Véio se dirigiu até eles, abriu o P3 e os jovens desceram, provavelmente, para o quarto. Neste momento, Betânia explicava a próxima atividade que passaria, mas percebi, nitidamente, que ela acompanhou o movimento feito por Véio, ao liberar os jovens da aula. Mais uma vez, a autonomia e a responsabilização de Betânia sobre a aula, que é dela, foram retiradas pela ação

---

<sup>42</sup> Relatório Técnico Conclusivo

de um servidor da segurança. Neste caso, já não era mais o coordenador de equipe, mas sim o agente de apoio socioeducativo.

Percebi o descontentamento de Betânia. Foi preciso respirar fundo para continuar a explicação. Foi preciso retomar o ânimo. Ver os jovens descendo, sem sua autorização, de fato é muito frustrante. Fico pensando como Betânia se sentiu naquele momento. Desrespeitada? Indiferente? Enfim, não sei o que lhe passou na cabeça, mas a conheço suficiente para perceber que ela não gostou. Esta é uma prática habitual. Tem acontecido algumas vezes. É a “dependência”, tão criticada por Betânia em outros momentos. Essa dependência causa uma angústia na profissional, pois, ao que parece, não é uma dependência respeitosa. É uma dependência que invade os limites de atuação e, também, oprime.

Oprime porque isto motivou alguns afastamentos de saúde da profissional. Após a aula, conversei com Betânia e a mesma me disse que já interveio muito para impedir essas tomadas de decisões desrespeitosas. Mas que não faz mais, pois já ficou muito doente por isso. Emocionalmente isto a afeta. Betânia aprendeu com isso. Ela repassa a informação à sua coordenadora pedagógica, a qual deverá articular com os responsáveis a resolução do problema. Chamou-me a atenção Betânia atribuir a estes movimentos a causa de seus afastamentos. Isto mostra que não são casos pontuais e que não ocorrem com baixa frequência. Parece que são leões todos os dias que é preciso encarar para cumprir com as atividades pedagógicas, como mandam as diretrizes da Instituição, como preza o planejamento e o comprometimento do profissional. Enfrentar isso todos os dias é desgastante. Cansa, mas também adocece.

Betânia respirou e retomou as explicações. Continuou sua aula sem a presença dos dois jovens. Neste momento, eu também me levantei e me dirigi novamente ao tatame. Eu também fiquei incomodada com a atitude do servidor e também estava incomodada com as conversas dele com os jovens. Não lembro muito sobre o que falava, mas não eram, na minha concepção, falas construtivas.

A atividade tinha o intuito de, em duplas, realizar movimentos de oposição, com quedas. O adversário tinha que tentar derrubar o outro com a perna. MC: JS, MV estavam sentados à beira do tatame. Perguntei por que não estavam realizando a atividade, MV me respondeu que não estava muito com vontade naquele dia. MC: JS estava cantando, não parava de cantar; disse ele que também não estava muito com vontade, estava com dor de cabeça. Tentei incentivá-los, mas também não consegui. Embora não quisessem fazer a atividade, os dois ficaram ali no tatame, vestidos de quimono, observando a aula. MC: JS fazia algumas atividades e em outras ele desistia. Como eram atividades de quedas, Hortocity

desistiu. Saiu do tatame e se sentou no palco. Betânia insistiu, disse “você não queria lutar? Agora é a hora da luta”. Sem sucesso! Hortocity abandonou o barco. Depois da insistência de Betânia o jovem se dirigiu ao banheiro, trocou de roupa.

Betânia, no entanto, sabe que Hortocity tem medo de quedas. Hortocity é um jovem forte, cara de “mau”, sério, fechado e fala pouco. Mas Betânia sabia de seus medos. Todas as atividades que envolvem quedas ele sai do tatame. Não foi a primeira vez. Betânia sempre tenta incentivá-lo a vencer o medo. São quedas lentas sobre o tatame. Sem perigo! Mas não adianta. Hortocity não quer.

Depois das atividades de luta, percebi que Betânia estava encerrando as atividades práticas e perguntei se era o momento de pegar o computador. Ela disse que sim. Então, abrimos a apresentação de Betânia. Tratava-se de uma apresentação que discutia hábitos e costumes. Betânia apresentou uma série de imagens que tratavam de diferentes hábitos e costumes no mundo todo. Apresentou uma prática corporal do Afeganistão chamada de Buzkashi<sup>43</sup> e perguntou o que eles achavam que era aquilo. Falaram que estavam caçando, jogando com um animal morto, falaram de tudo! Mas quando foi explicado que se tratava de uma prática afegã os jovens já trouxeram pontos de vistas a respeito das pessoas que vivem lá. Falaram que são terroristas, assassinos, que oprimem as pessoas e que estavam fazendo mal ao animal. Betânia argumentou um pouco, disse que era a cultura deles, o modo pelo qual realizavam suas práticas corporais e que o animal já estava morto.

Neste momento, conversei com os jovens que nós, brasileiros, fazemos muito mal aos animais. Dei o exemplo de um restaurante em São Paulo que cria o boi suspenso do chão, dentro de um retângulo. Expliquei que se cria o boi assim, em suspenso, para que a carne fique mais macia. Falei também que falamos que o Afeganistão vive em guerra e que todas as pessoas de lá são sanguinárias, mas também, falei que no Brasil vivemos uma guerra contra jovens pretos e pobres. Perguntei para eles: quantos de vocês não morrem todos os dias nas periferias? Eles responderam “um monte”.

Depois Betânia mostrou também dois homens se beijando no rosto e perguntou o que isso significava para os jovens. Muitos deles falaram que eram homossexuais ou que poderia ser um pai e um filho. Diante disso, falei que na Argentina os homens se cumprimentavam deste jeito e, coincidentemente, o próximo slide de Betânia trazia que este era um costume

---

<sup>43</sup> O jogo foi desenvolvido a partir de uma habilidade comum entre os cavaleiros da estepe asiática: agarrar uma cabra ou um bezerro do chão em pleno galope. O objetivo dos jogadores é agarrar a carcaça sem cabeça de uma cabra, livrar-se dos adversários e arremessá-la através de uma linha de meta, ou então, em outras versões, dentro de um barril ou de um círculo (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Buzkashi>).

argentino. MV não gostou, ficou indignado. Falou “imagina se eu vou deixar um homem chegar lá e me beijar, fica estranho isso aí”. Betânia disse que lá é assim, que seria indelicado da parte dele não respeitar os hábitos de quem lá mora. Se ele estivesse lá e fosse cumprimentado assim, não deveria olhar para isso com outros olhos.

Eu também intervi. Falei para os jovens que estranhávamos os hábitos de outros países, mas temos hábitos muito distintos no Brasil. Dei o exemplo de como se cumprimenta em São Paulo, com apenas um beijo no rosto e no Rio de Janeiro, com dois beijos. Falei para eles “não adianta, você chega lá e dá um beijo, a pessoa te puxa para dar o segundo; são apenas formas diferentes, não significa que eles pensam a mesma coisa como nós pensamos”.

Betânia ainda mostrou um estilo de noiva ocidental e um estilo de noiva oriental, sendo que a primeira se casou de branco, a segunda de vermelho, o que gerou também certo alvoroço. Para os jovens, bonito é casar de branco. Quem casa de vermelho é cigano, disse Domenick. Leo me perguntou se no bairro chamado Castelo em Campinas de fato era cheio de ciganos. Eu disse que não sabia. Ele disse “é sim, eles moram só naqueles casões”. Não importava o que era apresentado de diferente ali. Importava, somente, que os jovens reforçavam seus modos de ser e estar no mundo, estranhando o que não tinha nenhuma similaridade com o que conheciam e viviam.

Foi interessante. O diálogo foi rico. Debates. Construimos. Provocamos o estranhamento. Penso que estranhar é o primeiro passo para compreender. O segundo é aceitar que o mundo é mais do que aquilo que vivemos e que cada um pode ser e viver como quiser. Gostei muito da discussão. Finalizamos o diálogo e os jovens saíram bastante reflexivos. Leo disse que nunca tinha pensado sobre essas coisas. Isto me remete a pensar que foi produtivo. Saímos de lá felizes por esta situação. São problematizações que aprofundam e ampliam o conhecimento. Mas prontamente me despedi de Betânia e parti, já eram 21h, precisava descansar para retomar o dia seguinte à labuta.

#### **Quarta-feira, 22 de março de 2017.**

Cheguei ao Centro 30 minutos antes da aula começar. Enquanto Betânia pesquisava algumas coisas no computador, fiquei na sala do setor pedagógico aguardando. Mas não aguentei, puxei assunto. Perguntei a ela como seria a aula de hoje. Betânia disse que não seria judô e que ela teria que utilizar esta aula para fazer a avaliação dos jovens. Trata-se de uma avaliação que deve ser feita a cada três meses, com todos os alunos do Centro. É uma avaliação institucional, chamada de “avaliação diagnóstica em educação física” que implica

em aplicar testes físicos aos adolescentes, no âmbito biológico. Também implica em avaliar questões ligadas à aprendizagem dos alunos, de acordo com os conteúdos abordados.

Betânia se queixou desta aplicação. Disse que fez um curso de 35 horas de capacitação quando ainda não era professora na Fundação CASA, para aprender a aplicar testes físicos como estes que são propostos aqui. E falou “aqui tivemos uma reunião de algumas horas, da forma como estamos aplicando, estes testes não são fidedignos”. Betânia quis dizer que não há a rigidez necessária para se realizar os testes físicos como mandam os protocolos. Betânia ainda pontuou que tais dados não serviriam para uma futura intervenção, pois além de não serem fidedignos, não deveríamos trabalhar na lógica do desempenho motor.

Betânia explicou que faria a aplicação dos testes e que ao final, se sobrasse tempo, deixaria livre para os jovens jogarem bola. Também pediu minha ajuda para que eu marcasse as voltas de um grupo de jovens, durante o cooper<sup>44</sup>. Conversamos e organizamos como seria. Finalmente, subimos para a quadra. Quando chegamos os jovens não estavam lá. Enquanto os jovens não chegavam, eu e Betânia fomos preparando as estações dos testes. Colamos algumas fitas métricas no chão e aguardamos por volta de 15 minutos, até que os jovens foram encaminhados para a quadra. Um deles já havia feito os testes, então Betânia o incumbiu de anotar os resultados dos colegas.

Iniciamos pelo teste de força de membro superior. Este teste foi executado da seguinte forma: uma fita métrica presa ao chão marcando pelo menos 3 metros de distância da parede. O jovem tinha que sentar com as costas encostadas na parede e arremessar o quão longe conseguisse uma bola cheia de areia que pesa 2 kg. Ao bater a primeira vez no chão, com uma régua Betânia via em que lugar da fita métrica a bola havia atingido, marcando a distância do arremesso. Começava por ordem alfabética, assim, o primeiro da lista era Tiago e terminava por Brizola. Foi divertido. Os jovens riam dos arremessos uns dos outros, de forma descontraída. Havia competição, claro!

O segundo teste consistia em medir a distância com que os jovens conseguissem saltar, também sobre uma fita métrica. Posicionados com os pés paralelos, não poderiam ganhar impulso tirando os calcanhares do chão. O objetivo era saltar sem impulsionar com os pés utilizando apenas a força de membros inferiores. Brizola foi novamente o último e também quem repetiu mais vezes o movimento, pois não conseguia saltar sem retirar os calcanhares do chão. Mas antes de realizar o movimento, ele reclamou, algumas vezes, que queria jogar bola logo. Falei para ele ter um pouquinho de paciência, pois Betânia precisava terminar as

---

<sup>44</sup> Corrida feita em 12 minutos que testa a capacidade respiratória dos participantes. Quanto maior a distância percorrida durante este tempo, melhor será seu resultado.

avaliações e depois eles iriam jogar. Brizola respondeu “isso aí não serve para nada, para que a gente faz isso aí? Para nada!”. Eu lhe respondi que Betânia precisava fazer, pois era diretora da Fundação, brincando com o cabelo dele. Ele riu e aguardou.

O terceiro teste consistia em medir a flexibilidade dos alunos. Mais uma vez, utilizava-se uma fita métrica. O ponto zero começa nos joelhos e havia um ponto certo para posicionar os pés. Sentados no chão, com as pernas um pouco abertas e estendidas, erguia-se as mãos para cima e abaixava-as sobre a fita métrica, onde Betânia anotaria a medida em que as mãos alcançaram na fita. Foi um momento de muitas risadas, pois erguer os braços para cima e depois descê-los até o chão gerava certa expectativa e quando as mãos tocavam uma medida muito pequena, era motivo de deboche e risada entre todos. Leo, como já vinha acontecendo em outras aulas, foi o único hostilizado em todos os testes. Como já problematizado aqui, o jovem vem sendo tratado aula a aula de “mulherzinha”, “branquinha”, “playboyzinha”, entre tantos outros apelidos ofensivos. Era inferiorizado porque na concepção deles, tinha uma vida mais privilegiada dos demais.

O quarto teste consistia em quantificar a força abdominal. Os jovens deveriam realizar o teste em duplas. O primeiro da dupla, deitado no colchonete, deveria fazer o máximo possível de abdominais em um período de um minuto. Com os braços cruzados sobre o tórax, ao subir deveriam tocar com os braços nas pernas e, ao descer, tocar com as costas no chão. Um movimento completo. O parceiro da dupla estava encarregado de contar as abdominais bem como de segurar os pés e os joelhos de quem executava o movimento. Havia seis colchonetes, portanto, realizou-se o teste primeiramente com um grupo de seis jovens, depois com o outro grupo. Brizola novamente teve dificuldades. Cansou-se rapidamente. Aos 20 segundos já não conseguia mais levantar do chão. Todos começaram a rir. Brizola é chamado de “gordinho” pelos jovens e, aparentemente, leva as brincadeiras numa boa. Ele ri junto e se esforça para conseguir fazer mais movimentos. Finalmente, todos já estavam mortos, cansados e havia mais um teste ainda.

Por fim, o último teste consistia em medir a resistência aeróbica. Betânia adaptou o teste. Em vez de 12 minutos, os jovens teriam que correr em torno da quadra, por 6 minutos. Quanto mais voltas conseguissem dar, melhor. Dividimos o grupo em dois pelotões. Betânia ficou responsável por contar a quantidade de voltas do primeiro grupo. Após 30 segundos de saída do primeiro, sairia o segundo. Eu seria a responsável por contar as voltas do outro pelotão. Explicamos para os jovens como funcionaria. Para o meu grupo fiz uma chamada para que eles soubessem que eu contaria suas voltas. Pedi ainda que quando passassem pela volta me avisassem para que eu não me perdesse nas anotações. Dadas todas as explicações,

iniciamos o teste. Saiu o primeiro pelotão e, depois de 30 segundos, saiu o outro. Alguns jovens saíram em disparada, mesmo tendo sido orientados a fazer uma corrida contínua. A disputa ficou clara. Muitos correram feitos loucos, uns querendo passar os demais.

Com três minutos de corrida os jovens já estavam cansados, perguntando quanto tempo faltava. Eu e Betânia, percebendo isso, buscamos estimulá-los e orientá-los para que conseguissem mais voltas. Apesar das críticas sobre os testes, queríamos que eles os realizassem bem, afinal, somos seres competitivos. Mas isso não significa que não queiramos o bom rendimento de todos. Não sei se isso é bom ou ruim, mas vibramos e estimulamos todos. Após a aplicação dos testes, Betânia concedeu alguns minutos para os jovens jogarem futsal livremente, cerca de 10 minutos. Claro, parecia um futebol de várzea, muitas risadas, falas altas, discussões. Todos jogaram. Depois disso, arrumamos todas as coisas e partimos. Estávamos cansadas, não foi um dia de muitas conversas.

### **Segunda-feira, 27 de março de 2017.**

Este foi um dia cansativo. Eu já havia trabalhado o dia inteiro nesta unidade e fiquei, até a noite para a pesquisa de campo. Isto, na verdade, é ruim. Parece que você não respira outro ar. Não tem um intervalo. É preciso fazer daquele momento de espera algo prazeroso. Comecei a ler sobre várias coisas neste intervalo de 60 minutos. Betânia estava no setor pedagógico e ficamos conversando um pouco sobre a vida. Não necessariamente sobre Fundação CASA, mas sempre são momentos de bastante reflexão, desabafos, alegrias e trocas de experiência. Betânia, que sempre foi muito próxima, aproximou-se mais ainda neste período de inserção no campo. Houve, de fato, uma partilha. Partilha de saberes, de respeito, de diálogo e de maturidade, de ambas.

Tempo vai, tempo vem e a hora demora passar, mas foi só chegar o horário da aula e o telefone da sala tocou. Surpresa! Era para mim. Não podia ser o momento mais inesperado para falar ao telefone. Betânia me deixou na sala e subiu para a quadra. Ao mesmo tempo, precisava dar a atenção à coordenadora pedagógica de uma unidade que me ligara, para tratar de assuntos profissionais. Tentei ser breve na conversa. Em seguida, subi para a quadra correndo. Chegando lá, Betânia já havia iniciado a aula. Os jovens estavam correndo em torno do tatame, para se aquecer. Aguardei alguns minutos na grade de acesso a quadra. Estava esperando algum servidor subir e abrir para mim. O coordenador de equipe que estava lá dentro me viu e pediu apoio pelo rádio. É assim que os membros da equipe de segurança e seu gestor se comunicam:

- coordenador: “QAP, P1”
- servidor: “Segue!”
- coordenador: “sobe aqui no P1 da quadra para abrir para a Carol”
- servidor: “Positivo!”

Nunca soube o que significa cada sigla dessas. É óbvio que esse modo de comunicação agiliza as conversas. Mas também me sinto em um quartel com estas formas de se comunicar [...]. Assim que o servidor chegou, abriu o portão para mim. Agradei e entrei.

Falei boa noite para os jovens e fiquei observado a atividade. Logo, me sentei no palco ao lado de alguns jovens que não participavam da aula e do coordenador. Davidson, Hortocity, MV e Nego NG estavam de fora. Não queriam fazer a atividade. A desistência dos jovens conforme vai se aproximando o fim do ciclo, para mim, continua sendo uma incógnita. É comum no início da atividade vários jovens se interessarem e não haver abstenção. Mas com o tempo e, principalmente, aproximando-se da reta final, ocorre um efeito cascata: vários jovens vão perdendo a força, a vontade ou o interesse. A turma que realiza as atividades diminui e a professora também precisa se reinventar e manter a postura, organizar-se de outra maneira, ao perceber que a turma vai sucumbindo. Há quem se interessa e é preciso dar aula a eles. Parece, também, que a educação física vai perdendo seu caráter anestésico à privação de liberdade para alguns. Parece que a rotina vai cansando com o tempo. Todos os dias são iguais, para eles. Então teríamos nós, educadores na medida, reinventar dias diferentes todos os dias? Boa pergunta!

Fiquei um pouco ali. Conversei com o coordenador alguns minutos. Falamos sobre vários assuntos, entre eles, política, Fundação CASA e das histórias que ele tinha ao longo de seus quase 10 anos de Instituição. Ele também me falou que gostava de trabalhar na Fundação CASA e que, apesar de muitos dizerem que não, ele acreditava que tinha um bom salário, mas confidenciou seu maior objetivo: passar em concurso de delegado. Gostei de ficar ali dialogando com aquele senhor, pois falava dos jovens com uma visão de educador, macro, respeitosa. Fiquei um bom tempo ali com o coordenador. Mas logo fui me levantando, não queria cortar o assunto. Esperei uma brecha e fui. Cheguei ao tatame. Ufa!

Fiquei ali até o final. Os jovens estavam praticando exercícios de luta em pé e no solo. Eu não sei falar os movimentos. Judô para mim é coisa de outro mundo. Sentei-me em uma ponta do tatame e fiquei ali observando e conversando com os meninos. Mas um fato me surpreendeu: percebi que Leo estava bravo, chateado e quieto. Não entendi muito bem o

motivo. Mas era estranho. Leo sempre foi o mais atento, nunca deixou de participar de uma aula. Nunca deu trabalho para Betânia, sempre comportado. Porém, durante as atividades, os jovens perturbavam Leo o tempo todo. Talvez uma tentativa de o inferiorizar, já que, de repente, ele representava uma parcela que possui mais recursos.

Foi inevitável. Fiquei observando como Leo se comportava diante da nítida raiva que sentia. Este foi meu foco. Leo parece ser muito resiliente. Pude perceber que as provocações começaram a irritá-lo profundamente, principalmente de Domenick e Brizola que o chamavam de *Barbie e mulherzinha*. Leo parecia querer revidar, mas sem ofensas. Revidou na atividade. Ficou quieto o tempo todo, mesmo ouvindo as provocações. Nitidamente, tentava vencer a quem o ofendesse nas atividades. Era na luta que ele extravasava sua raiva e tentava anular o lado ofensivo dos demais. Leo estava nitidamente incomodado. Havia uma construção de que ele não só era regrado, mas também, disciplinado e comportado. Pareceu-me que existia um risco: ser visto de outra forma, caso tivesse uma atitude inesperada.

Leo parece estar em um lugar que não fora feito para ele – ou para seus padrões – e os demais jovens sabem disso. Era necessário reduzi-lo a padrões que vão de encontro à lógica que os próprios jovens acreditam. Eu via algumas questões emergindo naquele contexto: primeiro, um machismo extremamente impregnado nas relações entre aqueles jovens; segundo, a concretização de um ideário social de que “bandido” não é playboy, loiro, de pele clara; terceiro, os padrões de Leo, talvez mais sensíveis, delicados, comportados, disciplinados, somados às suas características físicas, traziam ofensas à sua sexualidade.

Leo ficou a aula toda assim: em silêncio, com foco nos exercícios, garra nas lutas! Foi firme, resistente e forte em todas as etapas. Embora estivesse perdendo nos confrontos, retomava o fôlego e tentava reverter o jogo. Leo não desistia, parecia deixar claro que era bom aluno, forte e corajoso. Poderia ter concentração e raiva também. Poderia estar em silêncio, mas desejando derrubar o outro. O tempo passou, Betânia encerrou a aula, os jovens passaram por nós e nos cumprimentaram. Quando Leo passou, lhe perguntei por que estava daquele jeito, Betânia teve a mesma reação. Mas além de quieto, Leo parecia também não querer mostrar fraqueza. Falou-nos que não tinha nada.

O processo de finalização da aula é bastante trabalhoso. Recolher as roupas, os quimonos, descer com um balde de água, com os sacos de roupa. Enfim, um infinito de materiais para descer dois lances de escada (imagine então como é subir). Comecei a pensar em como é difícil também para o professor, no caso, para Betânia. Não há sala na quadra para guardar os materiais. Não pode tê-los lá, por questões de segurança. Toda vez que tem aula, é necessário subir com todo o material que será utilizado e, também, as roupas dos jovens. E, ao

final, trazê-los novamente à área administrativa. Auxiliei Betânia em todas as aulas, por isso posso dizer: é muito peso para subir e descer escadas. Não é fácil. Sinto-me como um papai Noel, carregando os sacos nas costas, só que, neste caso, cheios de roupas sujas.

Não sei como consegui carregar tanto peso. Fiquei pensando em quem projetou a arquitetura dessas unidades, sem rampa, sem elevador, enfim, sem alguma coisa que facilitasse o trabalho dos seres humanos que estão ali todos os dias executando atividades com os jovens. Chegamos ao setor pedagógico. Assim, deixo as coisas na sala e despeço-me de Betânia.

### **Segunda-feira, 3 de abril de 2017.**

Cheguei antecipada, como na maioria das vezes. Betânia havia solicitado meu computador para que pudesse realizar uma atividade com os jovens, então já entrei com ele na unidade. Perguntei a ela como estava pensando em fazer o fechamento do ciclo na última aula. Ela disse que ainda não havia pensado em nada e me perguntou se eu tinha sugestões. Disse a ela que não sabia muito que sugerir, mas que quando eu finalizava um ciclo quando atuava como professora propiciava um momento em que os jovens fizessem uma avaliação das aulas e também uma autoavaliação da participação deles. Betânia gostou e perguntou como poderíamos fazer essa atividade, se faríamos em forma de escrita ou de outro jeito. Falei que talvez somente de forma escrita pudesse dificultar, pois há muitos jovens com dificuldade para escrever. Então fechamos de fazer duas possibilidades e cada jovem escolheria aquilo que melhor se encaixaria nas suas condições.

Continuamos pensando sobre como fechar este momento. Dada a hora, Betânia começou a se arrumar e logo subimos para a quadra. Ao chegar, os jovens ainda não estavam lá. Mas, rapidamente, apareceu o primeiro grupo, cerca de 5 jovens, cantando, felizes. Não conhecia a música que estavam reproduzindo, mas era algum rap, algo da *quebrada* deles. Eles entraram eufóricos na atividade, em seguida, chegaram mais cinco. As movimentações são sempre fracionadas, de grupos em grupos, por questões de segurança. No entanto, os jovens entraram em quadra, mas não se vestiram rapidamente, ficaram “enrolando”. Apenas Brizola e Leo foram rápidos. Os demais ficaram ali, no palco, sentados, até que todos chegassem à quadra. Betânia insistia, pedia que eles fossem rápidos, mas pareciam com preguiça.

Demorou um bom tempo para que todos chegassem e, também, para que todos estivessem prontos. Betânia, nitidamente, exercitava sua paciência. Passou o tempo e todos

estavam lá. Começou com aquecimento. Pega-pega com salve-se subindo nas costas do outro. Tinha também corrida rastejando no chão entre as pernas do colega, além de correr e virar pula cela. Enfim, diversas brincadeiras que faziam os jovens rirem. Lembrei de um texto que eu havia lido sobre o sistema socioeducativo no Rio de Janeiro, em que um jovem mandou o outro parar de rir, falando “fica bandido!”. Pensei comigo que talvez eu não daria conta de trabalhar no Rio. Em Campinas parece ser outra realidade, pois os jovens dão risada. Brincam, divertem-se. Enfim, tornam-se crianças de uma hora para a outra. Gosto desse clima de descontração.

Depois disso, partimos para os movimentos: rolamentos para frente, para trás, para o lado. Betânia também ensinou movimentos novos para derrubar o outro. Tinha que encaixar sua perna entre as pernas do outro, empurrá-lo com o tronco jogando seu peso em cima do outro. Difícil. Ela precisou ensinar várias vezes. Eu também não conseguia entender. Pensei comigo “judô não é para mim mesmo”. Mas os jovens ficaram lá, divertindo-se. Era engraçado, tentar fazer algo e não conseguir, perna para um lado, troco para o outro, uma bagunça de movimentos que, aos poucos, Betânia foi corrigindo.

Betânia trabalha com amor. É sempre muito afetiva com os jovens, paciente e próxima. Ajuda cada um e dá atenção a todos. Ela também demonstra todos os movimentos, sempre em conjunto com algum deles. Eles, com muito respeito, contribuem com ela. Há uma grande relação de respeito. Isso é perceptível. Ela é figura de referência, demonstrando sempre disposição, afetos e atenção. Os jovens percebem quem de fato sai de sua casa para dar aula e tentar fazer o melhor por eles. É uma relação de troca e de afeto entre educadora e educandos.

Depois de feitas as atividades, Betânia solicitou que sentássemos no tatame em círculo e chamou a atenção dos jovens quanto à demora do início da aula. Falou do compromisso com horário, do compromisso com a atividade e que isso dependia deles também. Eles sempre sabem o que falar. Sempre concordam, mas não demora em escapar uma frase que contraria a postura adequada perante as broncas da professora.

Depois da conversa, Betânia pediu que eu pegasse o computador para ela trabalhar com os jovens. O tema era tribos urbanas. Em slides, Betânia apresentou algumas formas diferentes de ser no mundo: Roqueiros, Emos, entre outros. Os jovens pareciam que não estavam entendendo muito bem a proposta. MS: J.S estava disperso, ria constantemente. Brizola se deitou no tatame. Tiago olhava para o nada. MV deitou-se também. Domenick dispersou, falava de outras coisas. Leo era o que mais queria entender. Davidson, que não havia realizado as últimas aulas e que não realizou a parte prática desta também, ao ver que o

grupo se reuniu para discutir, aproximou-se. Davidson ainda se prontificou a ler. Ele disse que gostava de ler. Corrigiu uma frase que estava escrita errada. Parecia que essa correção era para cutucar Betânia. Mas ela não se importou, assumiu que estava errada com bastante humor. Davidson começou a participar. Betânia tentava problematizar com eles o que eram tribos, quais as diferenças e como respeitá-las. Leo tinha dúvidas, não sabia o que significavam certos conceitos. Betânia explicava, mas não houve jeito. Parecia que os jovens não entendiam a proposta. Não consigo lembrar ao certo quais eram os pontos-chaves, os conceitos que desencadearam certas dúvidas. Mas tudo parecia sem contexto.

No entanto, um fato inusitado aconteceu. Entre a finalização da discussão sobre tribos urbanas e o fim da aula propriamente dita, um dos jovens (não me lembro quem) começou a falar do porteiro do castelo Rá-tim-bum e começou a imitá-lo. Sabe quando surge um assunto do nada e você não se dá conta de como começou, mas todo mundo se empolga e entra no clima? Foi o que aconteceu. Parecia uma avalanche de risadas e de imitação dos personagens do desenho infantil. Imitaram o porteiro, a serpente, o Nino, o vô do Nino e a Caipora. Eu olhava como quem não acreditava. Betânia também. Ficamos atônitas. Eles riam e se divertiam. Imitavam os personagens falando “nossa, como era da hora”. Eu também não agüentei, caí na gargalhada. Betânia também. Foi uma farra que durou uns cinco minutos. Todos falando ao mesmo tempo. Foi uma das cenas mais cômicas que eu já vi na Fundação CASA. Depois que a euforia passou, um dos jovens disse “você podia trazer na próxima aula um episódio para a gente ver, né senhora?”

Eu e Betânia nos olhamos. Parecia que tínhamos pensado a mesma coisa: já sabíamos como encerrar o ciclo. Ficamos ali, arrumando as coisas, coloca roupa para lá, roupa para cá, coloca tudo no saco do papai Noel e juntas descemos as escadas. Professor de educação física na Fundação CASA além de professor é roupeiro também. Leva roupa, devolve roupa e dobra roupa. Os jovens não podem usar suas roupas de uso diário, pois suja, pode rasgar. Nas aulas de educação física sempre se utiliza roupas esportivas, mais leves. Há equipamento no Centro para lavar, uma espécie de lavanderia equipada com máquinas. Depois de lavadas, as roupas esportivas são entregues ao professor de educação física que tem a obrigação de cuidar do armazenamento do material. Depois do sofrimento para descermos as escadas com aqueles sacos imensos, falei para Betânia que talvez fosse legal fazer torta na cara com os jovens, utilizando perguntas sobre o castelo Rá-tim-bum e que também eu tentaria fazer o download da internet de algum episódio para eles verem.

Betânia concordou, falou que organizaria uma rodada de avaliação do ciclo, um espaço para assistirmos o episódio e também a torta na cara, mas ela curiosamente me

perguntou como fazer esta última. Eu disse a ela que fazia com chantilly onde trabalhava. Era só comprar umas caixinhas que já vinham prontas e fazer na batedeira. Enfim. Combinamos. Ajudei-a levar as coisas para a sala e parti em êxtase.

Jamais esperaria aquela reação dos jovens. Fiquei surpresa. Falar, do nada, do castelo Rá-tim-bum, rir dos personagens, imitá-los de forma extremamente prazerosa me fez pensar do quanto nossos jovens precisam viver outras experiências, mais sutis, mais leves, mais divertidas, sem o peso da infração, sem o peso da robustez, às vezes, necessária para viver neste contexto. É preciso, muitas vezes, ser ingênuo, criança e até espontâneo. É necessário sair dos limites da privação de liberdade. É o que eu e Betânia buscamos proporcionar: espaço para essa fluidez, permitindo que tudo aquilo viesse à tona, sem reprimir. Pelo contrário, rindo e incorporando as ideias dos jovens na organização da próxima e última aula. Foi incrível. Jamais me esquecerei.

#### **Quarta-feira, 5 de abril de 2017.**

Último dia. Era o fim do período de coleta de dados. Parece que eu retornava ao início porque dentro de mim havia uma mistura de sentimentos. Desta vez o alívio pelo dever cumprido, por ter conseguido realizar a coleta e estar finalizando uma etapa que demandou muita energia. Sair do trabalho e me dirigir a um espaço à noite, não foi fácil. Eu estava feliz. Mas também estava animada, ansiosa, na expectativa para saber como seria este final. Saí mais cedo do trabalho e me dirigi à unidade. Queria chegar mais cedo, ajudar Betânia com os preparativos, com as tortas na cara, alinhar o que faríamos. Cheguei por volta da 18h.

Quando adentrei a unidade, Betânia estava na cozinha, com uma batedeira, preparando o chantilly. Betânia me disse que não sabia se aquela quantidade seria suficiente e me mostrou o pote, aguardando alguma reação minha. Eu disse que também não sabia, mas que sairia para comprar mais por precaução. Saí então com meu carro em busca de chantilly nos mercados mais próximos. Fui até o primeiro, onde não tinha o produto que Betânia utilizava. Peguei meu carro e fui até outro supermercado. Encontrei o que queria, já eram 18h30. Comprei e parti novamente para a unidade.

Quando cheguei, Betânia já tinha terminado a parte dela. Aí começamos de novo. Colocamos o produto na batedeira e ficamos ali, alguns minutos, esperando o eletrodoméstico fazer o serviço. Depois de uns cinco minutos o creme estava pronto. Ajudei a lavar a louça, guardamos os equipamentos e alinhamos como seria. Betânia me disse que iniciariamos pela avaliação das aulas, depois assistiríamos o episódio do castelo Rá-tim-bum e por último

faríamos a torta na cara. A avaliação seria feita em dois grupos: um poderia escrever, o outro poderia falar (e esta fala seria gravada). Para a torta na cara Betânia também preparou duas formas diferentes: uma sequência de perguntas sobre judô, que foi a prática corporal tematizada em suas aulas e uma sequência a respeito do castelo Rá-tim-bum, tema tão recorrido pelos jovens no final da aula passada. Faltava ainda definir o espaço. Decidimos que seria melhor fazer em uma sala de aula grande, em vez de fazer as atividades na quadra. Seria mais fácil para conduzir tudo.

Entramos no espaço socioeducativo onde os jovens nos aguardavam em uma sala de aula. Dirigimo-nos à sala onde algumas aulas de judô foram feitas, começamos a organizar as cadeiras em círculo, mas a sala estava muito escura, faltavam algumas lâmpadas, então fomos até a sala da frente, onde reorganizamos o espaço. Havia muitas cadeiras ali, precisamos dar uma afastada nelas para organizar. Depois de organizado, os jovens se sentaram próximos de nós e Betânia explicou como seria a dinâmica da primeira parte. Falou sobre a avaliação e que quem quisesse escrever ficaria na sala com ela e quem fosse falar deveria ir para a outra sala comigo. Fiquei então encarregada de filmar os jovens e colher as falas deles sobre o que acharam das aulas. Fui novamente à sala que estava com pouca iluminação e comigo foram Brizola, MC: J.S, Nego CG, Tiago e MV.

Foi tranquila a filmagem. Estabelecemos um combinado de que faríamos a avaliação em sentido horário, ao passo que um terminasse de falar, o outro já emendaria. Não levou mais do que cinco minutos para todos falarem. Tiago Não quis falar porque ficou envergonhado. Mas, em resumo, todos disseram ter gostado das atividades, MC: J.S reforçou que sentiu falta de mais atividades de lutas propriamente ditas, mas que gostou de tudo e que faria de novo. Todos falaram que seria legal estender esta prática a todos os jovens e que eles fariam novamente. Nego CG também disse que gostou e aproveitei da fala dele para perguntar o porquê de não estar participando das últimas aulas. Ele foi enfático ao dizer que estava chateado, pois seu relatório fora negado pelo poder judiciário.

Ter o relatório negado é o mesmo que ter a expectativa da liberdade prorrogada por mais um período. Feito o relatório conclusivo, é comum a esperança da partida. Quando a liberdade “canta” é uma euforia. Quando não “canta” é decepção. É preciso rearranjar forças, lidar com o emocional, superar a ideia de que terá que permanecer naquele cotidiano mais um tempo. É como cair no fundo do poço de novo e de lá se reerguer. Quanto mais rápido o jovem se levantar, melhor. Mas se neste período ele regredir, aí fica difícil. Lidar com estas nuances da privação de liberdade é complicado. A temporalidade é diferente para cada um. Cada um está em um momento, uns recém-chegados, outros com relatórios sendo elaborados,

outros com o relatório na mão do juiz e outros, infelizmente, com seus relatórios negados. Muitos sentimentos perambulam nos espaços de um Centro Socioeducativo.

Findadas as avaliações os jovens queriam tirar foto. Pediram-me a câmera para tentar desconfigurar a filmagem e colocá-la em modo de fotografia. Não funcionou em um primeiro momento. Eu também não sabia fazer isso. A câmera era de Betânia. Fomos então até a outra sala e nos juntamos com o outro grupo que estava escrevendo sua avaliação sobre as aulas. Neste interim, alguém conseguiu reprogramar a câmera e fizemos fotos com ela. Só dos jovens, dos jovens conosco, foi uma farrá. É interessante também esta alegria pelo retrato. O desejo pela fotografia do grupo me tocou. Não foram todos os jovens que quiseram tirar foto, apenas Tiaguinho não quis. Mas eles ficaram felizes, pela fotografia, pela representação do grupo, por nós termos tirado foto com eles. Enfim, parecia mesmo a finalização de um ciclo. A fotografia eternizava aquele momento, aquelas experiências, aqueles afetos.

Depois das sessões de fotos Betânia me passou a palavra para que pudesse colocar um episódio do castelo Rá-tim-bum. Eu havia feito download de cinco episódios. Então solicitei que eles escolhessem um número, de um a cinco, assim seria o episódio que assistiríamos. Escolhido o episódio, abri o arquivo e dei o play. A reação dos jovens foi estupefata. Eles não acreditavam que de fato tínhamos levado o que eles pediram. Ficaram encantados. Cantaram juntos a vinheta. Imitaram os personagens. Davam risadas do porteiro, do Nino, da Caipora. Domenick parecia uma criança, compenetrado e falando em voz alta coisas do tipo “nossa! Que da hora”, “olha lá”. Ficaram todos juntinhos, pois tiveram que assistir em meu computador. Eu nunca tinha percebido quão educativo era este programa. Foi um momento também para olhar, agora com olhos de adulta, sobre o que significa o castelo Rá-tim-bum. Por iniciativa dos jovens, aprendi que poderia ser mais uma ferramenta.

Mas o fato é que nem consigo detalhar a reação deles com tamanha a euforia. O episódio tinha cerca de 25 minutos. Enquanto fiquei lá, Betânia se dirigiu ao espaço administrativo e foi até a cozinha dos funcionários, para já ir lidando com as tortas de chantilly. Ao retornar, faltavam 3 minutos para o fim do episódio. Betânia disse que já estava tudo certo na outra sala, as tortas já estavam lá. Lembrei a ela que seria preciso avisar o coordenador de que faríamos muita sujeira, para que a sala fosse limpa após o uso. Afinal, no dia seguinte logo cedo, haveria aula do ensino escolar.

Falamos então com os jovens que faríamos uma atividade para finalizar o ciclo na outra sala, que tudo já estava pronto. Brizola era o mais ansioso. Perguntava toda hora se eles iriam jogar bola. Eu sempre respondia “vão fazer algo muito mais legal do que isso”. Quando os jovens viram as tortas, aumentamos a farrá. Eles não acreditavam. Uns perguntaram se não

era de ovo. E dissemos que não. Era de chantilly! Alguns passaram o dedo nas tortas, foi difícil controlar a vontade. Explicamos como funcionaria. Teria duas equipes, uma vermelha e outra verde. Um membro da equipe verde disputaria contra um membro da equipe vermelha e, assim por diante, até se acabar com as tortas. Ambos sentariam com a coluna encostada na cadeira, Betânia lia a pergunta do tema escolhido por eles (judô ou castelo Rá-tim-bum), quem soubesse a resposta deveria se levantar e correr até mim, que estaria na outra ponta da sala com as palmas das mãos viradas para cima. Quem batesse primeiro na minha mão teria o direito de responder à pergunta; se acertasse a resposta, daria “tortada” no outro, se errasse, receberia a “tortada”.

Tinha cerca de 30 tortas, portanto, foram mais de 30 rodadas de perguntas. Houve de tudo. Houve quem acertou a resposta. Houve quem correu, bateu na minha mão e não sabia responder. Houve quem correu e respondeu errado. Mas o grande fato é que a gritaria, a alegria e a farra contagiaram todo o grupo.

Foi um momento ímpar. Eles extravasaram. Logicamente quando tinham a oportunidade de dar a “tortada”, lambuzavam não só o rosto, mas a cabeça toda do colega. E os que recebiam a “tortada”, o faziam de boca aberta, para comer o chantilly. Foi uma bagunça muito divertida. O mais impressionante é ver aqueles jovens com posturas, muitas vezes, rígidas, brincando como criança. Jovens pulando, ansiosos, correndo, gritando, rindo, batendo os pés de nervoso por não saber as respostas ou por saber e querer correr logo. Uma mistura de sentimentos. Tenho certeza que foram minutos de pura diversão, de momentos em que a privação da liberdade era apenas um detalhe. A atividade parece ter tido um efeito transgressor. Transgrediram-se os limites e as adversidades da Instituição e do sofrimento que é estar no mesmo lugar, fazendo as mesmas coisas, todos os dias. O mais engraçado também é que Brizola, que falava que era coisa de criança assistir castelo Rá-tim-bum, não pediu nenhuma vez que as questões fossem do judô. O mais engraçado também de tudo isso era a intensidade do barulho. Parecia que estávamos fazendo uma rebelião na unidade. Os jovens ficaram mais livres. A experiência da atividade favoreceu para que eles externalizassem comportamentos outros que não somente aqueles que o corpo precisa ter num espaço privativo. O corpo estava solto e fluído. O mesmo corpo que tomava “tortada” na cara, saía da sala sem pedir permissão para lavar os rostos. E o mais interessante disso foi que o coordenador de equipe em momento algum repreendeu os jovens. Eles tiveram espaço para rir, gritar, brincar, sair da sala por conta própria para limpar o rosto. Era nítido o desejo ainda maior de sair correndo pelo corredor para fugir da “tortada”. E muitos o fizeram. Eu e Betânia gargalhávamos. Foi uma experiência única. Eu já havia feito essa atividade quando atuava

como professora. Mas quando você observa com outro olhar e vê os efeitos do que você planejou instantaneamente se refletirem nos jovens é outra coisa. Foi uma festa!

Quando as tortas estavam acabando eu e Betânia ainda tivemos que nos defender dos jovens. Eles queriam dar “tortada” em nós. Nego CG, Domenick, Leo e mais alguns, nos circundaram, falaram que nós não passaríamos ilesas. Achei engraçado, até queria levar “tortada”, mas não tinha roupa para trocar. Betânia então interveio, disse que na próxima participaríamos, mas que não estávamos preparadas para levar torta na cara. Eles desistiram, mas ficaram na expectativa.

Faltavam duas tortas. Betânia preparou a última dupla e última pergunta. Feito o processo, ninguém sabia responder. Ficamos esperando um tempo, alguns minutos e nada. Então, Betânia decretou tortada nos dois. Foi engraçado! Os jovens ficaram tão empolgados que pediram para fazer essa atividade de novo na semana seguinte. E eu já estava perto do fim. Peguei uns sacos e comecei a limpar a sala. Pedi a ajuda de alguns para irmos recolhendo os pratinhos que estavam no chão. Recolhemos as coisas, dei a mão para os jovens e me despedi. Disse que não voltaria mais à noite e que o processo no Centro havia terminado. Para eles também era essa realidade. Com ciclo novo, turma nova, enfim, tudo novo. Recomeça mais um ciclo, mais um período, vem um novo gás.

Enquanto Betânia e eu íamos saindo, os jovens já estavam começando a limpar o chão, da sujeira que fizemos. No caminho, conversamos muito sobre como foi divertida a atividade. Betânia já saiu planejando outras ações assim. Falei das minhas experiências que fazia durante as férias escolares dos jovens, das gincanas que organizava, enfim. Betânia se empolgou. Ao chegarmos à sala do setor pedagógico, a despedida foi sentimental. Betânia disse que sentiria minha falta, também afirmei que sentiria a dela. Foi meio esquisito, dar tchau, agradecer pelo espaço, sabendo que eu a veria novamente, outras vezes. Mas não estaria ali, lado a lado, nas aulas. Foi triste, confesso. Mas saí de lá de coração cheio. Profundamente satisfeita. E muito feliz por este encerramento. Fiquei em êxtase, no caminho de volta para casa, refleti sobre as nossas vivências durante o período de coleta de dados.

### **3. EDUCAÇÃO FÍSICA NA FUNDAÇÃO CASA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DILEMAS DO COTIDIANO**

Nesta seção, analisa-se a proposta pedagógica da educação física institucional (não escolar), da Fundação CASA e como a mesma se constrói no cotidiano de uma Instituição de privação de liberdade que atende jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Para tanto, apresenta-se um breve recorte histórico acerca da prática social da educação física não escolar na Instituição, a estrutura de sua proposta pedagógica, as narrativas que operam as relações de poder que atravessam suas as práticas diárias dentro da Fundação CASA, bem como os desafios existentes no ambiente de privação de liberdade impostos à atuação docente. Por se tratar de uma intervenção de cunho pedagógico realizada em um espaço complexo, destaca-se a sua proposta pedagógica, ancorada nos preceitos de teorias ligadas à educação física escolar, que visam a produção do sujeito adequado às exigências da sociedade moderna, em que o esporte, a saúde e o desenvolvimento motor se sobressaem. Destacam-se ainda, as relações estabelecidas entre o governo do Estado e governo do crime, coexistindo na fronteira e entrando, a todo momento, em conflito e apresentam-se os desafios que se colocam na prática docente e como este contexto interfere no desenvolvimento dos jovens e na participação dos mesmos nas atividades.

#### **3.1 Notas iniciais sobre a proposta e prática pedagógica da educação física não escolar na Fundação CASA**

A educação física se difundiu no Brasil de acordo com os pensamentos de cada época. No entanto, observa-se nas produções desta área uma absoluta predominância de estudos que visam compreender sua historiografia nos movimentos ocorridos primeiramente nas escolas. Este movimento, no entanto, não é ocasional, pois, como Paiva (2004) alerta, a educação física se consolida através de sua instituição na escola, o que fomenta seu legado acadêmico, a formação de novos profissionais e desenvolvimento científico na área.

Conforme anuncia Andrade (1997), o governo Vargas tornou obrigatório o ensino da educação física em todas as Instituições educativas. Sendo as Instituições que atuaram com a privação de liberdade de crianças e jovens no contexto brasileiro consideradas educativas, é necessário compreender que houve também a sistematização da educação física não escolar nestes espaços. Antes de pensar a educação física na Fundação CASA, é preciso rascunhar a existência da área no histórico da Instituição.

A presença da educação física nestas Instituições, tidas como correccionais, é fruto do movimento que existiu no fim do século XIX e início do século XX. Não é o intuito deste estudo aprofundar-se neste ponto, que aliás abre um novo campo de análise. É preciso conceber que nos hábitos proclamados pelo movimento higienista, consta os exercícios físicos como integrantes deste cenário que vislumbra a regeneração da sociedade. No entanto, é importante refletir que a regeneração se deu em espaços diferentes, a crianças e jovens diferentes. Enquanto a historiografia aponta para a inserção da educação física na escola, enquanto o local onde as transformações pretendidas na sociedade deveriam ocorrer, a regeneração da população infantil e jovem brasileira, considerada desvalida, passou por institutos disciplinares e colônias correccionais.

Embora estas questões mereçam uma busca incansável de fontes que possam revelar a complexidade e o ideal de sociedade pelo qual a educação física se tornou conteúdo necessário e legitimou-se enquanto área, é possível perceber sua presença em Instituições destinadas aos “menores” brasileiros.

Rizzini e Gondra (2014) analisam as marcas dos discursos higienistas nos casos de dois internatos para “menores” desvalidos no Rio de Janeiro, compreendidos no período de 1875 a 1899. Segundo estes autores, Instituições que buscavam abrigar os “menores” tinham o intuito de regenerá-los da condição de *vadios*, *vagabundos*, ou seja, possíveis delinquentes, através da educação moral, intelectual e física. Eram “estabelecimentos construídos para modelar a criança pobre, para controlar os riscos e as virtualidades da ‘perigosa’ população de pequenos” (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 577). Embora não se trate dos institutos disciplinares e colônias correccionais, propriamente ditos, estas Instituições trazem indícios da inserção da educação física no trabalho com crianças e jovens em regime de internação. Amparados nos preceitos higiênicos da época, tais instituições preparavam os *menores* para o trabalho agrícola:

As concepções de educação vigentes, atentas a uma “nova pedagogia” e às contribuições da ciência, colaboraram na construção do projeto pedagógico do Asilo dos Meninos Desvalidos, a começar pela escolha do local, feita em absoluto respeito às prescrições higiênicas. O ideal de formação, ancorado nos preceitos higienistas, contemplava a educação física, intelectual e moral – aspectos complementares de uma educação integral. Tais preceitos, aplicados às “camadas inferiores” da sociedade, traduziam-se no preparo intelectual prático, voltado para as necessidades do trabalho, no fortalecimento do corpo, meio dos exercícios ginásticos e militares e da formação moral (RIZZINI; GONDRA, 2010, p. 570).

Outro estudo que aponta algumas direções neste cenário vem de Vicente e Amaral (2010) que, ao analisar o contexto do Patronato Agrícola (1923-1934), em Pelotas-RS, evidencia a presença da ginástica como parte da rotina dos *menores* ali institucionalizados. Nos termos dos autores:

Lá estando tinham aulas de escoteirismo, tomavam banhos frios e tinham um cotidiano bem árduo, envolto entre os estudos, as aulas práticas de agricultura e as aulas das disciplinas regulares. Também praticavam aulas de Educação física, com base na ginástica sueca, prática rigorosa, embasada nos padrões eugenistas e ainda deveriam cumprir suas obrigações dentro dos dormitórios, mantendo-os limpos e asseados. Alguns alunos inclusive trabalhavam no refeitório produzindo a própria alimentação (VICENTE; AMARAL, 2010, p. 131).

Estes pensamentos se articulam com o histórico da educação física, à medida que, de igual modo, sua sistematização e consolidação enquanto campo de conhecimento no cenário brasileiro deu-se no final do século XIX e início do século XX, legitimado pelas práticas de ginásticas e discurso higienista. A partir de um poder disciplinar, a ginástica investiria diretamente sobre o corpo do indivíduo, preparando-o para o trabalho, diante de um período de massiva industrialização e modernização da sociedade.

Castellani Filho (1988), Bracht (1999), Soares (2003; 2004; 2008), Góis Junior (2000; 2003; 2008) e Paiva (2003; 2004) sinalizam esta questão quando refletem que o processo de instituição da educação física no Brasil esteve abarcado na ideia de desenvolvimento econômico e industrial da sociedade moderna, próprio do capitalismo, constituindo-se pedagogicamente em um cenário em que era necessário governar os modos de ser (individual e coletivo) em prol de um objetivo comum. Esta visão atrelou-se a saberes que legitimaram os exercícios físicos como aqueles que preparariam a população para esta nova configuração social. Legitimada pelo discurso científico, a medicina era a que estava mais habilitada a inculcar os novos hábitos necessários a esta ordem.

O discurso higienista, nesta circunstância, legitima-se, impondo-se à família brasileira uma educação do físico, da moral, do intelecto e também dos hábitos sexuais. Seria então a higiene aquela que melhoraria os hábitos da população. Diante disso, a influência sanitária garantiria o melhor desenvolvimento da saúde da população, fortalecendo seus corpos. E a ginástica, oriunda da ciência europeia, apresenta-se como a arte de governar os corpos da população para atingir esta finalidade. Afinal, “ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’; torna-se receita e

remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade” (SOARES, 2004, p. 6) e, acrescentaríamos neste trecho “a delinquência”.

As ginásticas constituíram uma grande sistematização científica e pedagógica nessa empreitada de *adestramento do corpo*, de inscrição de novos gestos, de “qualificação” do movimento e de governo da vontade, permitindo não só a visibilidade das performances corporais, mas também os efeitos dos exercícios sobre o corpo em sua totalidade ou em suas partes. A ginástica incrementa e melhora os índices dessa performance (...) (SOARES, 2008, p. 78).

A ginástica, então, nas Instituições que tratariam com a “delinquência” infanto-juvenil, auxiliava no governo dos corpos daqueles que necessitavam de um esquadramento condizente com o projeto de sociedade que se instalava no Brasil e, especificamente, no Estado de São Paulo. Além dos exemplos trazidos, é possível perceber na legislação que regulamenta e institui os Institutos Disciplinares e as Colônias Correcionais, a quem se dirige este trabalho, a presença da educação física como disciplina integrante do discurso e das práticas de regeneração social de crianças e jovens, conforme é observado nos trechos da Lei 844 de 10 de Outubro de 1902, nos seguintes artigos:

**Artigo 1.º** - Fica o Governo do Estado autorizado a fundar, onde julgar mais conveniente, um Instituto Disciplinar e uma Colonia Correcional, subordinados á Secretaria de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça e sob immediata inspecção do chefe de polícia.

**Artigo 2.º** - O Instituto Disciplina constará de duas secções destinadas a incutir hábitos de trabalho e a educar, fornecendo intrucção literária, profissional e industrial, de referencia agrícola:

- a) a maiores de 9 annos e menores de 14, no caso do artigo 30, do Codigo Penal;
- b) a maiores de 14 e menores de 21 annos, condemnados por infracção do artigo 399 do Codigo Penal e artigo 2.º da lei federal n. 145, de 11 de Julho de 1893;
- c) a pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de 9 e menores de 14 annos. (...)

**Artigo 5.º** - A Colonia Correcional destina-se á correcção, pelo trabalho, dos vadios e vagabundos, como taes condemnados. (Codigo Penal, artigos 374, 399 e 400. Lei n. 145, de 11 de Julho de 1893) (SÃO PAULO, 1902a).

Como já sinalizado, os Institutos Disciplinares e as Colônias Correcionais que deram origem ao que hoje é a Fundação CASA, destinaram-se a trabalhar com a infância e juventude paulista pobre e marginalizada. No decreto 1.079, de 30 de Dezembro de 1902, observa-se a inserção da ginástica como trato pedagógico na execução das práticas educativas em tais instituições, como alude seu artigo 22: “nos domingos e dias feriados, os menores farão

exercícios militares, de gymnastica, de cantos coraes, e darão licções de musica vocal e instrumental” (SÃO PAULO, 1902b).

Vê-se nestes trechos da legislação do início do século XX em São Paulo e com os exemplos que se apresentam em Instituições de diferentes Estados cujo objetivo era “tratar” a infância e a juventude abastadas, que a educação física, idealizada pelos higienistas no projeto de regeneração da sociedade brasileira, exerceu-se por meio dos métodos ginásticos, como já evidenciado por outros autores, como Paiva (2004), ao se referirem à instituição da educação física nos espaços escolares. Como uma técnica de controle, os exercícios físicos atuam no campo da *governamentalidade* que a escola propicia, legitimando a educação física. “Temos, então, que a escolarização de uma “educação física” não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram na construção de uma especificidade” (PAIVA, 2004, p. 64).

Com isso, pode-se perceber que o pensamento que atravessa a escola, também perpassa essas outras Instituições, mas atua sobre os corpos individuais e coletivos de formas diferentes: àquele que necessita de correção, a internação em estabelecimentos disciplinares; àqueles que precisam de investimento para seu progresso no sistema, a escola.

No entanto, como anunciado no início deste escrito, poucos são os estudos que se propõem a refletir a educação física na privação de liberdade em São Paulo. Pode-se vislumbrar, apesar de uma lacuna histórica, um trabalho de dissertação de mestrado que apresenta a educação física na Fundação Pró-Menor e, posteriormente, na FEBEM-SP. Andrade (1997), em seu estudo, analisa as propostas pedagógicas da educação física na era FEBEM, no período de 1992 a 1994, segundo as vozes dos professores. Consta em seu estudo a análise do discurso de três professores da Instituição. Segundo dados do autor, a educação física na FEBEM-SP se constituiu por meio de um projeto que visava o rendimento esportivo dos jovens e a seleção de possíveis talentos. Segundo o autor, existiam escolas de esporte, principalmente, o atletismo e futebol, compreendendo-se como uma saída possível, dentro do marasmo institucional. Em suas palavras:

Apesar da obrigatoriedade da educação física em instituições educacionais, em São Paulo, somente foi implantada em 1974, com as contratações dos professores na Fundação Pró-Menor. Antes deste período, as atividades físicas e esportivas eram desenvolvidas por funcionários e policiais militares interessados em esporte. Segundo os antigos professores e documentos existentes, os responsáveis pela implantação da educação física na FEBEM/SP foi o prof. Guerner (técnico em atletismo) e Adhemar Ferreira da Silva (atleta). O esporte era o principal objetivo dos professores de educação física neste período. Em 1977, foi elaborado, paralelamente ao

desenvolvimento esportivo, um plano de atuação denominado educação física infantil, que tinha como objetivo suprir as necessidades físicas, melhoria da saúde e sociabilização das crianças internadas (ANDRADE, 1997, p. 38).

Além de a ginástica ter influenciado diretamente a instituição da educação física nestes espaços, verifica-se que o pensamento anunciado por Andrade (1997) se articula com Paiva (2003), quando esta sinaliza a inserção das práticas esportivas na educação física, mudando a configuração deste campo de conhecimento na escolarização. Ao analisar essas marcas, vê-se que com a inserção do esporte na proposta da educação física na Instituição, seus resquícios são vistos com força até os dias atuais.

Segundo Paiva (2003), a introdução da ginástica nas escolas parece não ter sofrido o efeito desejado, não era ela que atribuía um sentimento brasileiro à prática. A autora traz o esporte e seus elementos para refletir sobre sua imersão nas práticas corporais desde muito antes à sua consolidação nas práticas de educação física, a qual ganha espaço na formação profissional e, também, nas práticas escolares de educação física. “Há algo que as ginásticas não possuem e que será suprido por outra pedagogia que a ela vai associar-se; trata-se do *esporte*, grande modelo de treino do corpo e de visibilidade das performances (...) uma pedagogia higiênica do espetáculo do corpo” (SOARES, 2008, p. 80):

Se, por um lado, a rígida disciplina ginástica não emplaca nas escolas e fora delas (...), o esporte vai se apresentando como uma das vias dessa construção. Aparentando ser algo mais espontâneo, vivificante e moderno (...). É ele que parece melhor congrega jovens, adultos, famílias em seu tempo livre, sendo desfrutado não só como prática “física” mas, também, “visual” (PAIVA, 2003, p. 75).

O esporte ganha visibilidade no campo da educação física e passa a ser foco na formação de seus futuros profissionais e nos conteúdos trabalhados nas suas práticas escolares, principalmente a partir de 1970 (PAIVA 2003; 2004). “Construído na dinâmica própria da sociedade industrial, o esporte encarna e expressa não só comportamentos desejados, mas também se revela como *divertimento consentido*, aprovado e estimulado pelo poder” (SOARES, 2008, p. 81).

Porquanto, o esporte é a própria lei que rege a sociedade moderna – e capitalista – e se fortalece no Brasil. Trata-se da representação pura da competição, do rendimento, da persistência, do treinamento (e aperfeiçoamento) e desenvolve-se a partir da “lógica solitária da performance, lógica do excesso, do trabalho intermitente sobre o funcionamento do corpo e o seu uso sempre extremo” (SOARES, 2008, p. 83). Não à toa, o esporte passa ser elemento

privilegiado na rotina dos estabelecimentos disciplinares e correcionais, como a FEBEM e, posteriormente, como pedagogia das práticas corporais existentes no cumprimento de medidas socioeducativas.

Neste contexto, além da utilização esportiva como ferramenta midiática para a Instituição, outra questão levantada por Andrade (1997) é o fato de a educação física servir de um importante meio para conformar a criança ou o jovem com a privação da liberdade, servindo-se, assim, como um efeito anestésico à internação. Segundo Andrade (1997), este estudo privilegiou o período de 1992 a 1994, sendo seu primeiro ano coincidente a inauguração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Deste modo, segundo o autor, esta legislação marcará uma mudança da concepção da educação física da Instituição, pois um novo projeto será elaborado tendo como premissa o artigo 124 do ECA, em que se prevê como direito do *adolescente* privado de liberdade a prática do esporte e do lazer.

Andrade (1997) ainda sinaliza que esta mudança na proposta ocasionou diversas falhas e dificuldades, pois, realizada de maneira abrupta, encontrou profissionais despreparados, arraigados por muito tempo em outras práticas, tendo que atuar também em outras instâncias (o lazer). No dizer dos professores investigados em sua pesquisa, houve unanimidade em categorizar a educação física da FEBEM/SP como sendo uma proposta obscura sem clareza de objetivos e diretrizes. E isto é perceptível quando o autor aponta uma mudança na concepção, mas demonstra em diversos momentos que a estrutura da Instituição permaneceu favorecendo os aspectos esportivos. Isto se deveu ao fato de que em 1992, com a instalação de uma nova proposta, de cunho mais recreativo, inscreveu a resistência e a dificuldade por parte dos profissionais que por muito tempo vislumbraram outras possibilidades no cenário esportivo.

Posteriormente, o autor apresenta uma nova mudança na proposta: “Em 1993, foram feitas alterações na proposta da educação física surgindo dois tipos de atendimento, os quais deveriam ser coordenados por dois Núcleos: Núcleo de Vivência Motora – NVM e o Núcleo de Aprendizagem Desportiva – NAD” (ANDRADE, 1997, p. 42). Este núcleo de vivências motoras estaria atrelado ao fazer esportivo, pois seria onde os jovens aprenderiam as diversas modalidades, como voleibol, handebol, basquetebol e atletismo, sendo que os que se apresentassem mais aptos seriam encaminhados ao treinamento esportivo (ANDRADE, 1997). No que diz respeito ao NAD, “estava previsto para o ano de 1993 as seguintes escolas de treinamento: de atletismo, basquetebol, voleibol, futebol, natação” (ANDRADE, 1997, p. 45).

No entanto, segundo Andrade (1997), a única escola de treinamento implantada foi a de futebol, no segundo semestre de 1994. Segundo o autor, isto se deu devido ao fato de ser o futebol o maior interesse dos jovens e também porque esta modalidade dispunha poucos recursos financeiros da Instituição, demandando apenas um espaço, como um pátio, e uma bola. Em 1995, o autor sugere haver uma nova mudança na proposta, em função da troca do governo estadual, sinalizando também o caráter temporário das visões de educação física, marcadas por vieses políticos e temporais no espaço da Instituição.

Mata (2004) também realiza uma análise interessante, pois parte de sua prática (como professora de educação física em uma unidade da antiga FEBEM em 2003) para refletir a respeito da constituição da educação física na Instituição. Segundo a mesma, a introdução de um projeto na FEBEM, chamado de “novo olhar”, procurou “retirar o enfoque infracional (o que levou aquele adolescente para a internação) para buscar o adolescente, como sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, baseado na obra ‘Educação como prática de liberdade’ de Paulo Freire (1996)” (MATA, 2004, p. 16).

Este novo projeto da FEBEM visava à construção de um plano individualizado do atendimento a cada jovem, que deveria ser elaborado conjuntamente com o mesmo, sua equipe de referência e sua família, chamado de PPA (Plano Personalizado de Atendimento) (MATA, 2004). Neste documento, se estabeleciam metas para a educação física, bem como se mapeavam as vivências esportivas do jovem. Em resumo, era parte do PPA do jovem a identificação dos esportes dos quais já participou e a inserção, conforme seu desejo em atividades *desportivas* que gostaria de aperfeiçoar. Isto é, novamente o que se vê é um viés esportivista, partindo de uma compreensão de que as atividades desta área devem estar ancoradas com este projeto, com a finalidade de garantir os direitos dos jovens ao acesso às mesmas, garantido pelo ECA.

É interessante observar nos relatos de Mata (2004) alguém que vivenciou o cotidiano da Instituição participando de diversos eventos e atividades que podem auxiliar na reflexão de como a educação física tem sido encarada. Em diversos momentos, a autora relata que as preocupações em relação à área estão, sumariamente, focadas na prática esportiva. Assim, os investimentos na qualificação profissional ocorriam por meio de “cursos com temas em treinamento esportivo, organizado pela supervisão esportiva da FEBEM” (MATA, 2004, p. 33). Além disso, a autora revela que na sua própria prática este conteúdo se destacava:

O planejamento de educação física possui grande ênfase em atividades esportivas, com a realização das Clínicas, jogos lúdicos e intelectivos, e

ginástica. Os conteúdos de dança e lutas são trabalhados em Oficinas ministradas por Arte Educadores da FEBEM Arte, especializados em Dança de Rua e Capoeira. As atividades extras como Corrida da Páscoa, Campeonato de Xadrez, Cursos para os profissionais, Dia do Desafio, Dia da Atividade Física, Aniversário da Unidade, Clínica de Futebol, complementam a proposta de Educação física do Internato (MATA, 2004, p. 44).

Quando se segue pela prática da educação física na Instituição de privação de liberdade em São Paulo, a partir de 2010, vê-se uma construção teórica pautada em novos princípios pedagógicos, quando esta já se chamava Fundação CASA. Diante de um novo cenário de reformulações nas propostas da Instituição e do atendimento realizado, tem-se a necessidade de atender às prerrogativas do SINASE e do ECA. Assim, a Fundação CASA, através de sua superintendência pedagógica e Gerência de Educação Física e Esportes (GEFESP), instituiu o delineamento da educação física enquanto proposta pedagógica a ser trabalhada nos Centros de Atendimento Socioeducativo no Estado de São Paulo. Por meio do caderno intitulado de “Educação e medida socioeducativa: conceito, procedimentos e diretrizes”, lançado em 2010 pela Instituição, desenvolve-se toda a proposta pedagógica da Fundação CASA, entre elas, a da educação física.

Estas diretrizes compreendem a educação física, no âmbito da educação não escolar, como uma disciplina que compõe a educação, devendo esta incorporar o aluno na cultura corporal de movimento. Para tanto, institui-se que a organização das turmas de educação física é de caráter obrigatório, devendo se integrar à agenda multiprofissional<sup>45</sup> do Centro de Atendimento. Além disso, sua realização dar-se-á da seguinte maneira: 3 horas semanais obrigatórias para cada adolescente, devendo ser divididas em 2 aulas de 1h30 ou 3 aulas de 1h, em turmas fixas, organizadas, no contra turno da educação física escolar (SÃO PAULO, 2010, p. 132). O professor deve ser concursado e deve ter formação em licenciatura, atuando com uma carga de 40 horas semanais de trabalho.

Nesta perspectiva, as diretrizes apontam que, para a Fundação CASA, a educação física

(...) deve estar voltada para a construção da cidadania dos adolescentes, formando pessoas críticas e participativas no meio social em que estão inseridos. Seu objetivo principal deve ser de que o adolescente “adquirir a qualificação sócio-histórico-cultural necessária para promover o desenvolvimento de uma racionalidade crítica, autônoma e participativa” (SÃO PAULO, 2010, p. 42).

---

<sup>45</sup> Agenda que contempla as atividades multidisciplinares diárias do Centro de Atendimento e dos adolescentes

Percebe-se, ainda, uma aproximação às tendências da área, constituídas principalmente a partir da década de 1980, quando se utiliza o conceito de “cultura corporal de movimento”, ao citar Mauro Betti, um dos autores que direcionam a educação física nesta perspectiva. Embora o autor referenciado pela Instituição se diferencie conceitualmente de outras vertentes que se referem à cultura corporal de movimento como objeto de estudos da educação física, ao citar o autor, a Fundação CASA institui que:

A educação física enquanto componente da Educação deve assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (SÃO PAULO, 2010, p. 42).

Embora a constituição teórica no campo da educação física, a partir da década de 80, marca a entrada das pedagogias críticas quando se anuncia que a Fundação CASA demonstra interesse em investir por essas veredas ao citar Mário Betti, pretende-se apenas demonstrar certo movimento na proposta pedagógica da Instituição, que tenta traçar uma aproximação às discussões realizadas no interior do campo. No entanto, é preciso ponderar que não se faz referência a este autor como aquele que inaugura o debate ou que possui uma proposta da qual se compadece dela. Longe de qualquer juízo de valor, busca-se apenas marcar este movimento atravessado por novos discursos do campo científico da educação física, bem como por inúmeras contradições.

No entanto, convém sinalizar que as pequenas mudanças ocorridas no interior da educação física dentro da Instituição, acompanham, ainda que de forma aparentemente bastante lenta, o que ocorre no próprio interior do campo da educação física. Percebe-se que estes movimentos, ao buscar uma atuação crítica, muito embora se entrelace com outras visões que nada têm de críticas, vê-se a articulação com o pensamento que começou a se consolidar a partir de 1980 na educação física. Diversos autores e autoras têm contribuído com estas ressignificações, como Bratch, (1999), Daolio (2010; 2013), Neira e Nunes (2009; 2014 e 2016), Soares (2003) e Taborda De Oliveira (1998; 2003; 2004), buscando romper com o pensamento mecanicista de corpo, superando a ideia de um homem-motor e introduzindo na área a reflexão sobre um corpo cultural.

Esta mudança de paradigma invade a discussão literária da educação física. Muda-se, com isso, a finalidade de sua prática. Ela deixa de atender somente aos utilitarismos das ciências médicas e à visão do desenvolvimento motor e da psicomotricidade, para também atribuir um caráter particular da área, em que se constrói seu próprio objeto de estudo, seus conteúdos próprios de investigação, como jogos, esportes, lutas, ginástica e dança. É o início de um trato pedagógico cultural na área, não mais voltado só à saúde, mas ao entendimento de que as mais diversas práticas corporais são produtos da cultura e integram, portanto, os conteúdos da educação física. Sem dúvida, um movimento importante na educação física brasileira que revela novas expectativas a respeito da atuação do profissional, na educação, pois se almeja que a

Educação física pense o mundo, o homem e a organização social a partir de uma nova perspectiva mais ampla, menos fragmentada. Essa perspectiva supera a visão do *homem-motor* e pensa o homem a partir da sua construção histórico-cultural. Seu objetivo primeiro deve ser a busca da mudança/transformação dos padrões de relação dos homens entre si e com a natureza. Para isso, é preciso considerar a pluralidade da condição humana, na tentativa de possibilitar a *todos* os homens e mulheres sua humanização plena. Assim, no plano mais amplo, para além de suas especificidades técnicas, o professor de Educação física precisa tornar-se um profissional pensador da cultura. Deve compreender a singularidade dos sujeitos no contexto da época em que vivemos para, a partir de suas determinações históricas, projetar seu futuro. Isso representa integrar-se a uma visão de mundo baseada no encontro dialógico com o outro, dentro de uma dimensão ética. Todas as minorias (de sexo, cor, raça, condição social) e a sua condição de sujeitos no mundo são seus objetos de análise e compreensão da realidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 10).

Porém, é preciso ponderar que a proposta da educação física na Instituição, independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista que se apresenta em alguns momentos, advém, no limite, da idealização da construção do sujeito moderno (autônomo, participativo, desenvolvido plenamente nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais) que se autogoverna: aquilo que Foucault (2008) chamou de “governo de si”. Ao projetar essas condições necessárias para o desenvolvimento do indivíduo, utiliza-se da *governamentalidade* que, ao introduzir e disseminar a importância desses atributos no sujeito, produz dispositivos de poder que se articulam, ocupando uma posição estratégica dominante em um contexto fortemente marcado por relações neoliberais, caracterizando o ideal da sociedade moderna. Grosso modo, convém dizer que quanto mais o sujeito conseguir se governar, obterá resultados sociais de maior sucesso

Além do cenário se configurar em uma educação voltada e influenciada pelos pressupostos da sociedade moderna, e de que é nessa sociedade que se investem os esforços e se produzem massivamente Instituições como as prisões que são aquelas dirigidas à regulação daqueles que não se autogovernam na lógica dominante, é ainda possível encontrar um cenário de contradições. Ao analisar as considerações a respeito da visão da educação física pela superintendência pedagógica, é possível perceber que as mesmas buscam uma aproximação às tendências ditas críticas da área. No entanto, quando se observa os itens sobre procedimentos presentes no caderno, depara-se com um foco diverso do que tange os conceitos e diretrizes, ao citar que a meta da Gerência de Educação Física e Esportes é “trabalhar o ‘fazer esportivo’ ‘como ferramenta educacional, onde o ‘como’ fazer deve estar atrelado ao ‘por que’ fazer” (SÃO PAULO, 2010, p. 129). Essas visões se contradizem no que diz respeito à amplitude de temas e conteúdos existentes e defendidos pelos autores que se dispuseram a compreender as práticas corporais no âmbito da educação física numa perspectiva crítica, da cultura corporal, uma vez que a meta esclarecida pela GEFESP se pauta exclusivamente pelo conteúdo esportivo, enquanto tema a ser abordado pela área.

Por conseguinte, é possível perceber a dificuldade em estabelecer uma identidade clara nos documentos que se referem à educação física, no âmbito da Fundação CASA. Isto se revela quando, ainda nos procedimentos, é perceptível a forma de avaliar os jovens. Até o ano de 2015, as avaliações se deram por meio de um instrumental chamado de “avaliação em psicomotricidade”, cujo objetivo era medir e aferir as condições dos jovens no que tange ao movimento, ao intelecto e ao afetivo. Ao que cabe a este procedimento, a Instituição revela que a

avaliação na área de educação física e Esporte coletará informações pertinentes do nível de desenvolvimento neuropsicomotor do adolescente, e por meio do profissional da área poderá elaborar um programa de atividades que atenderá as necessidades deste adolescente (SÃO PAULO, 2010, p. 131).

Esta avaliação revela o interesse em analisar as capacidades físicas, maturação biológica e capacidade de concentração dos jovens, indo de encontro às ideias de uma educação física que se preocupa com os aspectos culturais, sociais e históricos das práticas corporais (ou cultura corporal de movimento). Nela, “o movimento é mero instrumento, não sendo as formas do movimentar-se humano, consideradas um saber a ser transmitido” (BRACHT, 1999, p.79). Isto é, a educação física perde sua finalidade e serve de apoio para o desenvolvimento de outras habilidades consideradas necessárias. Esta abordagem entende o

corpo como aparato biológico, e a mente como o local onde o pensamento se desenvolve, desconsiderando a ideia de um ser total, indivisível. Cabe retomar, ainda, que esta avaliação, como dito anteriormente, mais se assemelha a uma avaliação de capacidades físicas do que, propriamente, com uma avaliação psicomotora defendida por Le Boulch (1982), um dos referenciais mais utilizados sobre este tema na Educação Física.

A partir de 2015, no entanto, a Instituição viu a necessidade de melhor organizar o modelo de avaliação, bem como buscar um direcionamento mais específico da área. O documento, intitulado de “avaliação diagnóstica em educação física”, disponível também no site da Instituição, preconiza já em seu prefácio que

É preciso compreender essa área de atuação na sua multiplicidade de ação, atuando na formação motora inicial, na formação esportiva básica, na formação de esporte competição e na recreação. As várias intervenções trazem um eixo comum que é o prazer pela prática corporal que seja o seu objetivo final. Esse é o papel da atividade física a ser desenvolvida na Fundação Casa, o de garantir acesso a diferentes práticas corporais organizadas que traduzam direitos individuais e das possibilidades coletivas, sempre vinculada ao objetivo maior da formação educacional dos jovens (SÃO PAULO, 2015, p. 3).

Neste trecho, percebe-se a grande importância dada às atividades físicas, práticas esportivas e formação motora, no âmbito da educação física. Ainda que esta concepção destoe das prerrogativas presentes no Caderno de Diretrizes, é evidente a construção de uma identidade mais singular, no que tange ao papel desta área no ambiente socioeducativo, mas que entra, novamente, em conflito com as proposições anteriormente trazidas e que ainda vigoram na política pública da Instituição. Nesta compreensão, o viés educativo da educação física deve se voltar à diversificação de conteúdos e temas, estimulando o prazer pela prática da atividade física dos alunos.

Ao analisar o trecho anterior, é necessário alertar sobre os perigos de utilizar conceitos com significados diferentes para se referirem às mesmas ideias. É o caso, por exemplo, de colocar como sinônimas as práticas corporais e atividades físicas, pois se entende estas primeiras como meio de apropriação cultural, daquilo que é produzido e experienciado pela humanidade. Ou seja, trata-se de expandir o que se tem como “prática corporal” para além do que se compreende como “atividade física”, sendo esta última uma referência às práticas que envolvem exercícios, por meio da saúde, fitness e treinamento. Desta forma, não se atribuem como sinônimos os conceitos de atividade física e de práticas corporais, sendo estes constituídos em contextos e com propósitos diferentes.

Ainda, na perspectiva deste documento orientador para as avaliações em educação física, destacam-se dois pontos importantes: uma parte da avaliação se restringe à medição das capacidades físicas dos jovens, a outra se baseia num modelo de avaliação adotado que leva em consideração os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. Estes dois pontos são importantes, pois são duas vertentes, dois modos de se avaliar que, apesar de aparentemente não dialogarem entre si, revelam, na verdade, o reforço do sujeito necessário e adequado à Instituição. Trata-se de dois modos de avaliar que consideram os aspectos biológicos, um pautado no desenvolvimento motor, outro pautado nos desenvolvimentos da aprendizagem. Isto posto, convém então anunciar que, apesar da Fundação CASA sugerir que o papel de sua educação física deve ser o de trabalhar os aspectos da cultura corporal, suas duas formas de avaliação não apontam caminhos para esta direção. Muito pelo contrário, elas se constituem enquanto um aparato biológico que buscam avaliar, analisar e quantificar performances motoras e mentais.

Entre o que se propõe como prática pedagógica e o que se avalia, resulta no que se pode chamar de uma *miscelânea*<sup>46</sup> na construção teórica da proposta da educação física na Instituição. E o que se vê, de um ponto ao outro, é a correspondência do que se espera formar e desenvolver nos jovens, de acordo com as expectativas da modernidade. Foucault (2008) auxilia a perceber este movimento quando anuncia os aspectos totais e individuais de uma técnica que se funde com o governo dos outros e de si. Grosso modo, o que aparece na construção pedagógica da educação física não escapa de uma dimensão política (o Estado governando a conduta dos sujeitos) e ética (do sujeito que se autogoverna). Trata-se de perceber que avaliar as condições físicas, motoras, cognitivas, psicomotoras e, com isso, elaborar estratégias para o desenvolvimento dessas “capacidades” (ou “necessidades”) individuais, deságua no processo de unificação e totalização do sujeito moderno que nada mais é do que o sujeito adequado à razão produtiva, participativa e construtiva da sociedade. É o sujeito do progresso:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que

---

<sup>46</sup> Mistura de várias coisas. (MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/miscelanea/>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

E neste ponto, ao se perceber que o viés pedagógico da educação física na Instituição caminha pelo viés da modernidade, é necessário refletir sobre as possibilidades de se produzir transformações no cenário da delinquência juvenil que acomete o Estado de São Paulo. Grosso modo, convém dizer que a modernidade, como anunciado, gera a delinquência, porém, a prática pedagógica e o sujeito pretendido são aqueles produzidos neste mesmo arcabouço social. Isto posto, reflete-se sobre de que modo a educação física pode contribuir com o jovem autor de ato infracional, à medida que está sustentada sobre os mesmos preceitos modernos que criam a condição dele delinquir?

Como se vê nestas análises, a educação física na privação de liberdade tem caminhado conjuntamente com as oscilações decorridas de seu processo histórico. Ao que parece, as teorias de que a educação física ganhou força nas escolas se fazem verdadeiras, à medida que é verdadeiro também que as Instituições de privação de liberdade destinadas à crianças e jovens, desde o final do século XIX e início do século XX, apropriam-se desse saber higiênico, pedagógico e moderno, para ancorar sua proposta no âmbito de práticas não escolares. Neste sentido, busca-se compreender como tem se dado essa constituição e produção no interior da medida socioeducativa de internação e de que forma os pressupostos que subsidiam a constituição pedagógica da área se ancoram nos ideais da modernidade. Assim, analisam-se as aulas narradas no início deste texto, articulando com a bibliografia que fundamenta a educação física, o pensamento moderno e a literatura a respeito das medidas socioeducativas, do jovem em conflito com a lei, do mundo criminal e da delinquência.

### **3.2 Estratégias em jogo: instâncias normativas e dificuldades institucionais**

Em relação às 12 aulas observadas, retratadas no capítulo anterior, percebeu-se que, principalmente nas três primeiras, Betânia trabalhou na perspectiva de mapear o conhecimento que os jovens possuíam a respeito do tema “lutas”, problematizando o que eles conheciam sobre ele e se reconheciam as imagens que ela havia levado. Naquele momento, pensou-se que talvez a tematização das aulas envolvesse, de forma geral, o tema “lutas”, mas isto seria revisado posteriormente com o decorrer das mesmas, quando foram especializando

na modalidade do judô. Embora, inicialmente, Betânia tratasse de buscar o conhecimento dos jovens sobre o tema, é a partir da quarta aula que se inicia uma sequência, dividida em duas partes: uma prática e outra teórica. No que tange à parte prática, como narrado nos diários de campo no capítulo anterior, as aulas se deram muitas vezes com atividades diferentes, no intuito de promover o aprendizado do gesto de forma mais lúdica e divertida, através de jogos pré-desportivos, com a finalidade de promover a vivência das habilidades básicas necessárias às artes marciais e lutas em geral.

De brincadeiras de pega-pega, pula cela a combates envolvendo outros materiais, como a faixa do quimono e bexigas, iniciava-se um circuito de atividades que evoluíam do mais simples ao mais complexo, a fim de se chegar à luta propriamente dita do judô que, conseqüentemente, ocorreu em meados do ciclo, após os jovens já terem aprendido minimamente as regras e alguns movimentos típicos da modalidade. Muitos alunos queixavam de não estar lutando ainda, perguntando constantemente à professora quando é que iriam lutar de verdade. Porém, além das atividades pré-desportivas, mais divertidas, havia também sequências de exercícios para o aprimoramento técnico, de forma mais tradicional, como rolamentos, quedas diversas e repetição de movimentos para o aprendizado dos golpes.

Ao total, ocorreram três aulas seguidas, antes de Betânia entrar de férias. A partir daí, iniciou-se as rodas de conversa, cujas discussões são abordadas mais adiante. É importante, pois, demarcar que ao retornar das férias, o planejamento das aulas de Betânia caminhou para um viés de incutir mais o debate, sobre diversos temas. Foi assim que, aula a aula, Betânia dedicava alguns minutos, antes ou depois da parte prática, para debater com os jovens sobre os seguintes temas: diversidade social, machismo e violência contra a mulher, dia internacional da mulher, hábitos e costumes diferentes no mundo e tribos urbanas.

O que é interessante avaliar, neste momento, não é o planejamento da professora, o desenvolvimento de suas aulas ou a própria sequência didática das mesmas. O que vale ponderar é que o judô, passível de inúmeras discussões, ficou, em grande parte, relegado somente à parte prática. Ainda que não houvesse uma preocupação com a perfeição do gesto, havia a preocupação do aprendizado do mesmo para a execução dos movimentos, bem como havia também, a sistematização de um conhecimento em torno da filosofia desta prática, em que a valorização da disciplina, do respeito à hierarquia, do respeito ao próximo, entre outras noções, presentes nesta arte marcial, foram trabalhadas com os jovens. No entanto, o que se percebeu é que os temas “teóricos” abordados durante as aulas, na maioria das vezes, não faziam relação direta com a prática corporal, tematizada naquela turma, ou seja, o judô. As

discussões eram previamente fomentadas pelo material que a professora planejava e levava aos jovens e pelas relações que eles estabeleciam na prática.

Embora a predisposição da professora tenha fomentado inúmeras discussões, revisões conceituais e a própria mobilização do pensamento dos jovens, não havia conexão dos temas teóricos com a prática, com o conteúdo abordado, com aquilo que motivou a construção da turma: o judô. Isto é, provocações poderiam ser realizadas a partir da própria prática para debater a diversidade social (porque a maioria dos praticantes são brancos), hábitos e costumes (a cultura oriental, criadora das artes marciais, por trás do judô), o machismo (participação feminina na modalidade), entre outras possibilidades originadas do próprio tema (e da intervenção dos alunos) e não somente do planejamento da professora.

Deste modo, é preciso compreender a construção didática do planejamento de Betânia, como uma proposta do ensino da educação física dentro do Centro de Atendimento em que atua, porém, como mostrou Daolio (2013), dotada de uma ausência de especificidade. Quando se observa que a prática corporal tematizada (o judô) não foi o motivo das problematizações realizadas, ou seja, que não houve esta relação entre uma postura crítica a respeito do mundo em que se vive com o tema da prática corporal, cai-se em uma questão comumente encontrada nas práticas em educação física: a utilização de uma parte da aula para o ensino de gestos e de práticas corporais, e o uso de uma segunda parte (e menor) para debater temas diversos, sem relações com a prática, buscando o desenvolvimento de noções como respeito, convívio, solidariedade. Isto é, o ensino de valores morais, ditos necessários à vida em sociedade.

Daolio (2013) apresenta esta situação quando trabalhou com professores de educação física em sua dissertação de mestrado, demonstrando que eles revelavam encontrar nessas discussões, e no aprendizado das próprias práticas corporais, a função educativa da educação física. Porém, embora se reconheçam os esforços e os ideais que movem a elaboração deste planejamento, parece que a educação física perde sua especificidade, ao passo que tais valores e aprendizados morais podem ser realizados por qualquer educador, não só o profissional de educação física.

A partir do observado, Betânia se vê na encruzilhada. Ao trabalhar nesta perspectiva debatendo com os jovens sobre as mais diversas formas de ser e estar no mundo, o que ocorre, na verdade, é o reforço daquilo que é tido como normal, pois ao debater tais questões pela ótica do “respeito, do convívio”, constrói-se um entendimento de que aquele diferente é o “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, vistos como normais, não

possuem” (VEIGA-NETO, 2007, p. 949). No limite, “o tiro sai pela culatra<sup>47</sup>” e as resistências operam: deu-se o conflito nas relações, o que se busca esmiuçar ao longo deste escrito.

Quando se aponta esta questão, não se trata de demarcar uma falha profissional, mas sim a confusão que muitos professores e professoras acabam tendo em seu percurso profissional, diante das próprias mutações ocorridas no interior da área de educação física no Brasil e das tendências pedagógicas que se tornaram “un imperativo político, económico y humanitario” (VEIGA-NETO, 2011, p. 108). Betânia e tantos outros educadores estão atravessados e marcados por diversos processos educativos no interior da própria construção do campo do conhecimento da educação física. Estes processos, no entanto, desenvolvem-se nestas dinâmicas culturais, nas quais todos estão submetidos, produzindo práticas e novos sujeitos.

Neste contexto, emerge um conflito de ideias existente na mesma prática, pois ao passo que se busca romper com os padrões e as normas, diante do engajamento e da luta da professora com os jovens, especialmente, através das discussões teóricas, cai-se na armadilha e legitima-se a tradição, a ordem, a hierarquia e a disciplina presentes no judô, sem quaisquer debates. “E como dogma, ninguém mexe com ele! Ora, compreender historicamente um determinado tema ou saber implica radicalizar o entendimento do processo que lhe deu origem, bem como as determinações que o sustentam, transformam ou eliminam” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 170).

Por outro lado, a prática pedagógica conduzida pelo ensinamento do gesto, ainda que de forma mais divertida, descontraída, de certa forma, corrobora com os ideais do sujeito performático, produzido em larga escala pela própria proposta pedagógica da Instituição e seu modelo avaliativo. Ocorre que, ao invocar o necessário aprendizado motor, envolvido nas atividades de rolar, cair, derrubar, uns aprendem mais, outros menos. Aqueles que gozavam de preparo e capacidades físicas mais desenvolvidas, fatalmente realizavam as atividades com mais facilidade e se davam melhor nos jogos de competição, tal era o caso de Domenick. Em contrapartida, Leo e Brizola, que já sofriam das constantes hostilizações provocadas por seus pares, permaneciam sendo atacados.

Deste modo, o judô permaneceu intacto, não sendo ele problematizado, questionado, aguçado e, segundo Velozo (2010, p. 33), esta seria uma das funções primordiais da educação física: “reescrever a história das práticas corporais”. Isto se dá, justifica o autor, muitas vezes,

---

<sup>47</sup> Quando o objetivo sai errado, erra-se o alvo

pela visão naturalizada presente na educação física e que “não dá conta de produzir reflexões de caráter social e cultural sobre as práticas corporais” (VELOZO, 2010, p. 30). De acordo com o autor,

A educação nas sociedades modernas não pode consistir apenas na transmissão da tradição para as gerações futuras. Precisa fazer uma leitura crítica dos elementos da tradição e sua ressignificação como processo educativo. O desafio é conseguir que nas aulas de educação física professores e aluno estejam atentos aos significados que os elementos da cultura de movimento possuem na sociedade contemporânea. Além disso, é importante que se possa superar a tradição de aulas como aquelas em que os alunos apenas praticam certos esportes, reproduzindo os significados a eles atribuídos pela tradição, pelo senso comum, pela mídia ou pelo mercado. A mera reprodução das modalidades esportivas não pode sustentar-se diante da diversidade de práticas e significados no mundo contemporâneo (VELOZO, 2010, p. 32).

Diante do que foi exposto, apesar do objetivo não ser retratar aula a aula, é importante ressaltar que, embora não tenha havido essa conexão entre o que foi trabalhado nas reflexões teóricas e prática corporal propriamente dita, as discussões realizadas e as movimentações ocorridas durante as aulas favoreceram a percepção de inúmeras situações importantes de serem abordadas. No entanto, o que se busca trazer à nota são os perigos existentes em certos discursos que retroalimentam a lógica dominante. Assim, debruça-se a falar a partir deste ponto sobre como aquilo que difere desta lógica se localiza neste contexto e como as resistências, de certa forma, operam no cotidiano das aulas de educação física.

Durante as aulas observadas, muitas situações anunciaram a tentativa de normalização dos jovens àquilo que a educação física, o Estado, a Instituição, a privação de liberdade e o crime, enquanto dispositivos de poder, materializam por meio de suas práticas, ou seja, um conjunto de regulações que operam sobre os sujeitos e seus territórios.

Foucault (2010a; 2010b; 2014b) auxilia a compreender como as práticas normativas, atravessadas século a século, delimitam a construção do anormal na sociedade moderna. Em meio a práticas legislativas, sanitárias, correcionais, o autor sinaliza que na história do pensamento, os saberes penais, jurídicos, médicos, psiquiátricos, entre outros, constroem a norma, de tal modo que, aquele que não possui seus atributos, configura-se como o que está fora e precisa de mecanismos de correções, de esquadramento. Entre outras coisas, o autor apresenta como as relações de saber e poder, ao serem travadas na organização da sociedade moderna, articulam-se sobre os corpos individuais e sobre a população, criando tecnologias do poder, regulamentando a norma.

Para seguir adiante, enuncia-se que tecnologias de poder, em termos foucaultianos, são técnicas de poder que operam sobre os corpos dos indivíduos, racionalizando-os, treinando-os, disciplinarizando-os e, também, sobre a população, implantando mecanismos globais, a níveis de controle de natalidade, taxas de mortalidade, saúde, etc. Está-se a falar aqui, de um processo de articulação entre duas formas distintas de poder que operam em complemento: a disciplina que “é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 2010b, p. 209); e o biopoder que se acomoda sobre “os fenômenos globais, sobre os fenômenos de população, com os processos biológicos ou biosociológicos das massas humanas” (FOUCAULT, 2010b, p. 210). No limite, o que o autor destaca é o fato de que a sociedade moderna e os processos de sujeição que nela são construídos, estão submetidos à articulação de “dois conjuntos de mecanismos, um disciplinar e outro regulamentador” (FOUCAULT, 2010b, p. 211).

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2010b, p. 213).

É diante desta perspectiva que, ao considerar as regulações existentes na prática social da educação física não escolar dentro da Fundação CASA, observou-se a coexistência de distintos códigos normativos operando durante as aulas, configurando-se não só como fronteiras de tensão, mas também como desafios inerentes à prática docente dentro de um espaço de privação de liberdade. Inúmeras foram as vezes em que se notou, nas relações estabelecidas durante as aulas: a) a rejeição aos corpos tidos como diferentes da lógica da sociedade moderna e também da lógica normativa do crime; b) a supervalorização do esporte nas diretrizes e nas práticas realizadas no interior da Instituição; c) a adequação do sujeito saudável e performático, tanto produzido nos discursos dos jovens e na prática da docente, quanto pelos mecanismos de avaliação em educação física existentes na Fundação CASA; d)

a busca pela liberdade como uma constante no cotidiano dos jovens, determinando as oscilações emocionais e o próprio envolvimento dos mesmos nas aulas; e) o desequilíbrio de forças entre a equipe de segurança e área pedagógica, em que sem esta primeira, as ações da segunda não se desenvolvem; d) o não preparo do profissional para atuar nos espaços de privação de liberdade, ocorrendo a formação no dia a dia na Instituição.

Assim, é a partir destes pressupostos e das informações coletadas no período em campo, que se seguem as análises dos dados anunciados.

### **3.2.1 O diferente em contexto**

Não precisou de muitas aulas para as primeiras situações aparecerem. Era Brizola o primeiro escolhido pelos jovens para sofrer com as instâncias normativas que coexistem na Fundação CASA. Desajeitado com as práticas corporais e fora dos padrões esbeltos que a sociedade prega como o modelo de saúde e de beleza a ser seguido, Brizola sofria de constantes brincadeiras e de atitudes violentas que o inferiorizavam. Vigiando o gordo, constantemente, as linhas normativas do projeto de sociedade moderna se revelavam nas aulas, por meio de práticas performativas que, claramente, esquadriavam o espaço ocupado pelos corpos hábeis, fortes e ágeis e pelos corpos gordos, fracos e lentos.

De tal modo, este mecanismo, traçado pela tecnologia de poder que se deu por meio de uma racionalidade instalada no conjunto da população na sociedade moderna, como aponta Foucault (2010b), enfatiza a necessidade dos exercícios físicos e de corpos produtivos e vigora até os dias atuais. Conforme anuncia Góis Junior (2000; 2003), é no interior do projeto da modernidade e da industrialização que a ciência médica e, anos mais tarde, a pedagogia, reforçam o papel da educação física na manutenção da saúde da população.

Com isso, vê-se constantemente nas práticas de educação física, o reforço destas condições, ainda que em caráter não intencional, uma vez que são os elementos que configuram a própria composição do campo de conhecimento da área.

O subuniverso simbólico da educação física foi legitimado tendo como pano de fundo o universo simbólico da modernidade. Um elemento importante deste universo era a ciência de caráter mecanicista, que fornecia coerência, que legitimava a visão mecânica de corpo, ou seja, integrava coerentemente o significado de corpo e movimento (atividade física) do subuniverso da educação física ao universo mais amplo da sociedade moderna, e com isso a legitimava no contexto cultural e socioetário (BRACHT, 2003, p. 16).

Além de Brizola sofrer com a representação que tinha perante os demais, é importante pontuar que não era o único. Leo, assim como Brizola, era constantemente inferiorizado pelos pares, inclusive por Brizola. Muitos se dirigiam a Leo como a *Barbie*<sup>48</sup>, *mulherzinha*, *rosinha*. Ressalta-se destas práticas, a utilização de representações femininas para inferiorizar alguém, isto é, a mulher que assim é tida como inferior. Vale, então, chamar Leo de mulher para que o mesmo seja afetado pelo discurso dos jovens. Logo, o que torna Leo um alvo de deboche é a condição de sujeito que ele ocupa no espaço de privação de liberdade. O que colocaria Leo em um constante confronto com os jovens de sua turma era o fato de não ser um membro do grupo.

Era como se Leo estivesse privado da liberdade por um deslize. Repetidamente chamado de *playboy*, a representatividade de Leo entre os pares era marcada pela diferença que existia entre a vida dele e a dos demais. Por isso, Leo era um estranho à lógica ali existente, mas, no interior desta relação, era também muito querido por Betânia. Leo se autogovernava, pois cumpria os códigos da Instituição muito bem, assim, poderia ganhar a liberdade mais rapidamente que os demais.

Pontua-se nesta questão que há códigos internos que permeiam e regulam os espaços de privação de liberdade, bem como as periferias nas quais estes jovens se territorializam. Alguns autores como Moreira (2011), Feltran (2010, 2011, 2012) e Malvasi (2012) apontam o crime como instância normativa destes espaços, produzindo suas leis, seus sistemas e convivendo com as regulações estatais. Visto de outro modo, Leo não era o crime, Leo era o *playboy*, aquele que o crime rejeita exatamente porque, na ordem “legal” e “moral” é quem se reveste de uma proteção tal qual a justiça e a polícia não atuam de igual maneira como com quem vive na *quebrada*. O *playboy*, no limite, pode até viver na ilegalidade, mas não será produzido no discurso do delinquente e, tampouco, sofrerá de suas consequências.

Além disso, o *playboy* representa a figura daquele que dispõe de bens e condições para ter uma vida boa, financeiramente o *playboy* pode ter o que quiser. Bem diferente da realidade cotidiana dos demais que, pelo simples fato de viverem onde vivem, já sofrem da precariedade, da falta de infraestrutura e da insuficiência de garantia de direitos (MALVASI, 2012). Essa questão é facilmente percebida na narrativa de Feltran (2011) quando, ao participar de uma conversa com dois jovens internados na Fundação CASA, descreve:

Naquele momento, eu tomava distância do diálogo para ver os dois meninos, um ao lado do outro, e o abismo entre eles. Um *playboyzinho* falando sem

---

<sup>48</sup> Boneca utilizada como brinquedo infantil e que representa os estereótipos de feminilidade

parar, que ia pedir uma moto para a mamãe, e um menino que tinha morado a vida toda na rua, cuja mãe não visitou nenhuma vez, quieto. Ele devia sentir raiva, eu pensava (FELTRAN, 2011, p. 13).

Estas relações apareceram também, durante as discussões provocadas por Betânia. E não foram apenas em temas afetos ao gênero e à sexualidade que as manifestações dos padrões dominantes apareceram. Nas aulas em que a professora levou imagens para mostrar como vivem diferentes “tribos urbanas” ou para apresentar que os hábitos e costumes se diferenciam de acordo com a cultura de determinados locais, o estranhamento nos jovens se fez presente. Além disso, surgiam também reações negativas em torno do que viam. Noivas casando de vermelho para os jovens pareciam ciganas ou “macumbeiras”; homens argentinos se cumprimentando com beijo no rosto, eram gays; jovens roqueiros vestindo roupas pretas e com cabelos coloridos, eram esquisitos. Enfim, à medida que se buscava discutir a diversidade, os jovens, de certa forma, não correspondiam às questões levantadas, sempre em tom de estranhamento ou de rejeição.

Louro (2000) sinaliza os marcadores destes processos e aponta como se dá a construção dos estereótipos corporais, marcados por relações desiguais de sexualidade, gênero, classe social, raça e, também, marcadores da sociedade moderna, como o corpo perfeito. Neste sentido,

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos "outros" (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas são, sempre, atravessados e marcado por relações de poder (LOURO, 2000, p. 9).

Como se pode observar nas aulas transcritas, ao trabalhar com relação ao respeito à diversidade, à igualdade de gênero, à violência contra a mulher, muitos foram os discursos de resistência à ação docente que buscava promover uma espécie de defesa aos direitos humanos: aos homossexuais, às mulheres e às diversas outras formas culturais de viver em sociedade. No entanto, observou-se ser esta uma questão difícil de equacionar na lógica da “moral”. O que se viu foram movimentos de resistência, em meio a relações de poder travadas durante as

aulas. Esses enfrentamentos, decorrentes entre a busca de normalizar os sujeitos no sistema da moral, do respeito, do convívio, dos direitos individuais, encontraram terreno fértil para explicitar as resistências que decorrem destas relações. Como defende Foucault (2014a), o poder não se detém, é exercido, não é negativo, mas sim produtivo, pois é o modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações.

É claro que, ao analisar o exercício das relações de poder nas aulas de educação física, percebe-se, por outro lado, que as resistências operam e, conforme alerta Foucault (1995), onde há poder, há resistência.

Pois, se é verdade que nos centros das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de um modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Ao problematizar na turma as questões envolvendo a sexualidade e o machismo, Betânia se defrontou com um grupo fortemente armado às discussões ali promovidas e os jovens se depararam com alguém tentando mover a fronteira estabelecida pelo controle, pelo universo disciplinar construído na narrativa de positividade do crime. Para quem vive os ambientes de privação de liberdade, fica claro os movimentos que permeiam este outro mundo. No seio das relações que se estabelecem, há um espaço fortemente controlado por técnicas de poder: incontáveis regras (do que pode e que não pode), hierarquias, sistema de justiça, relações patriarcais<sup>49</sup>, consumo, ostentação, valores, entre tantos outros fatores que marcam aqueles que se constituem neste sistema.

E o que chama atenção, é a materialização destes códigos quando os mesmos vêm à tona a partir da narrativa dos jovens traduzidas em repúdio à publicização de relações homoafetivas nas vias da *quebrada* e em intolerância com a exposição do corpo da mulher em locais públicos, ainda que esta estivesse amamentando. Quando Domenick, MC: JS e MV, inconformados com a ideia de uma mulher expor seus seios para dar de mamar a uma criança, reforçam a condição existencial sexualizada e viril do mundo do crime, em que o “comportamento sexual da mulher é controlado de modo rígido e extremamente violento”

---

<sup>49</sup> Tipo de organização social que se caracteriza pela sucessão patrilinear, pela autoridade paterna e pela subordinação das mulheres e dos filhos ((MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/patriarcado/>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

(ZALUAR, 1993, p. 138) e vivificam a simbologia que representa este mundo, caracterizado por relações autoritárias que o constituem. São os elementos do crime que envolvem virilidade, força e poder que figuram na mulher uma relação narcisista. Isto é, ostenta-se o dinheiro, as roupas de marca, mas também as mulheres, que não podem ser “vistadas<sup>50</sup>”, muito menos desejadas por qualquer outro homem. Moreira (2011) apresenta estas relações regimentais e que configuram este arranjo social do crime, a que os jovens e suas namoradas e mulheres estão submetidos, quando aponta exatamente o fato de que não é permitido olhar para a mulher do outro: “nos *dias de visita* não é permitido tocar nos órgãos genitais, falar palavrões e olhar para as mulheres que visitam os companheiros” (MOREIRA, 2011, p. 126).

Configura-se, assim, um espaço fortemente atravessado por leis “legais” e “ilegais”, marcando as relações que os jovens estabelecem em seu cotidiano. Apontam-se estas questões, longe de se traçar um cenário pessimista, mas para rastrear as forças que atuam dentro deste espaço e que, incessantemente, buscam dar forma aos indivíduos que ali se encontram.

Em alguns casos, as discussões provocaram alguns efeitos desejados pela educadora, quando, por exemplo, Leo expressou nunca ter pensado nas outras possibilidades de ser e de estar no mundo, ao se retratar da aula em que foram discutidos os hábitos e costumes, e também, quando MC: JS aponta ter compreendido que a violência doméstica é muito mais do que a submissão da mulher ao sistema que a machuca. Busca-se, no entanto, fazer provocações e mostrar como as relações de poder se estabelecem diante daquilo que Foucault (2010b) sinaliza sobre o caráter relacional do poder. Para o autor, “o poder sempre é apenas uma relação que só se pode, e só se deve estudar de acordo com termos entre os quais atua essa relação. Portanto, não se pode fazer nem a história dos reis nem a história dos povos, mas a história daquilo que constitui, um em face do outro” (FOUCAULT, 2010b, p. 142).

### **3.2.2 Não é educação física, é esporte!**

A Fundação CASA instituiu, conforme já anunciado neste estudo, o direito à educação física não escolar, por no mínimo três horas semanais a cada jovem em cumprimento de medida socioeducativa. Embora as legislações vigentes, como ECA e SINASE não apontam para esta necessidade e direcionam somente a prática do esporte como direito desta população, a Fundação CASA, visando atender às prerrogativas normativas, ampliou este

---

<sup>50</sup> Palavra utilizada pelos jovens para designar quem olha para o outro com conotação sexual, com desejo

entendimento, criando o que chamou de GEFESP para organizar o funcionamento desta área que estaria atuando para além do esporte, isto é, trabalhando a educação física de modo geral.

No entanto, o documento que orienta a prática desta área, conforme evidenciado anteriormente, apresenta alguns entendimentos distintos quando aponta a cultura corporal de movimento como principal elemento de trabalho, ao mesmo tempo em que retoma o “fazer esportivo”. Parece, como apontam Andrade (1997) e Mata (2004) que o esporte sempre atuou como carro chefe na Instituição e que, diante disso, suas influências resistem ao tempo e permanecem na proposta atual. Neste sentido, convém mencionar que, ao referir-se ao esporte e a esta contradição, trata-se dos modos como esta prática corporal é trabalhada no interior da Instituição. Não há que se discutir que o esporte está presente na vida das pessoas e que, enquanto fenômeno mundial, integra o conjunto das práticas corporais presentes na Educação Física. É importante clarear que, ao longo do que é desenvolvido sobre este tema, os apontamentos estão estruturados sobre a ótica de que o esporte vem sendo trabalhado no modelo tradicional, visando o aprendizado do gesto e da técnica esportiva. E que, muito mais do que isso, o esporte, no que tange os aspectos culturais, relacionais à realidade daqueles que vivem e o praticam, se distancia, na Fundação CASA, de discussões que caminham para esta direção.

Como se nota, a turma de educação física, objeto deste estudo, foi montada conforme a falta de interesse nos esportes tradicionais, como futsal, voleibol, handebol e basquetebol. Este posicionamento é produzido pelos próprios jovens e revela que a supremacia da prática esportiva acaba de certa forma, prejudicando o entendimento dos mesmos do que vem a ser, propriamente, a educação física. Isto se evidenciou nos momentos em que se discutia como eram as aulas de educação física na Fundação CASA. Quando se falava em educação física, os jovens se referiam às aulas de judô. Sobre as atividades que tinham dentro do que a Instituição preconiza, ou seja, dentro das três horas semanais, para os jovens eram turmas de esporte:

É importante destacar que os jovens faziam questão de dizer que escolheram estar nesta turma de judô, pois não gostavam das turmas de esporte. Disseram que as atividades de esporte com bola são muito rotineiras, sendo todos os dias as mesmas coisas e que eles gostavam de fazer coisas diferentes. Este momento foi revelador porque eles ponderaram o descontentamento com a exclusividade das aulas de educação física da Fundação CASA organizadas para ocorrer, em supremacia, por meio de atividades esportivas com bola. É interessante destacar que os jovens trouxeram situações ocorridas no próprio CASA, durante as aulas de esporte, afirmando que se as aulas fossem mais diversificadas, não haveria tantos jovens sem fazê-las. É possível perceber que quando eles se remetem ao que

gostam nas aulas de educação física eles se referem à turma de judô da qual estão participando atualmente. Isto se deve ao fato de que estes jovens foram avaliados pela equipe pedagógica do Centro, como aqueles que não gostavam muito de esportes com bola e foram consultados se gostariam de participar de uma turma diferente, cujo foco seria o judô. A turma de judô, para eles, passou a ser uma referência de educação física. Era possível perceber que eles se referiam às aulas de educação física de forma diferente do que se referiam às turmas de esporte. As aulas de judô eram educação física, já as aulas de esporte, eram esporte. Esta conversa me pareceu um caminho para compreender e trilhar novas perspectivas (Diário de Campo V, 18 de janeiro de 2018).

O desconhecimento dos jovens de que as aulas que faziam com a professora Betânia eram aulas de educação física, e não de esporte, provocaram o estranhamento e, também, a seguinte questão: estão sendo as aulas de educação física da Fundação CASA reduzidas ao componente das quatro modalidades mais comuns? Esta sensação se reforçou ainda mais quando os jovens leram trechos da proposta de educação física na Instituição, nas rodas de conversa:

Iniciamos então a leitura das diretrizes. O texto era curto, levei algumas cópias e os jovens foram revezando a leitura, parágrafo por parágrafo. O texto era simples, falava um pouco do papel da educação física e quantas horas os jovens deveriam ter por semana. Sobre o fato de terem 3 horas de educação física na semana, os jovens estranharam. Disseram que não sabiam e que não faziam isso. Perguntei novamente para eles se não sabiam que o que faziam com a professora Betânia era educação física. Todos me responderam que era esporte. Isso me causou novo estranhamento, pois os jovens diferenciavam educação física de Esporte. Já havia ocorrido outra vez e, mais uma vez, isso me trouxe certa curiosidade (Diário de Campo VIII, 30 de janeiro de 2017).

Esta visão dos jovens sobre o esporte está sumariamente atrelada à forma como a educação física tem se estruturado dentro da Instituição e, inclusive, pelas experiências que tiveram em outros espaços, fora da Fundação CASA. Isto é, ao ampliarem o entendimento sobre a prática corporal do judô, os jovens sinalizam as experiências nos esportes se limitaram às modalidades tradicionais. Além disso, ao mesmo tempo em que esta diferenciação causou uma surpresa, devido ao fato de a Instituição prever *turmas de educação física*, e não turmas de esporte, esta confusão revela ainda a preponderância de uma prática esportiva no entendimento dos jovens. O predomínio do esporte está amplamente ligado ao modelo de sociedade atual e dos sujeitos que são necessários formar para mantê-la vigente. “Por sua peculiaridade de atividade física regada por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar

resultados – o esporte torna-se o melhor meio de preparar o homem (...)” (NUNES; RUBIO, 2008, p. 61).

Assim, ao falar de jovens autores de atos infracionais, trata-se daqueles que transgrediram normas. Não apenas no seu sentido legalista, mas norma daquilo que foi construído como o certo, ou seja, padrão a ser seguido. Embora vivam regidos por outros códigos normativos, ao infracionar, estes jovens resistem à lógica estatal e, por isso mesmo, por serem corpos fugidios, necessitam de constantes intervenções para serem normalizados. Deste modo, o esporte atua como um importante aliado na busca da formação do jovem que segue regras, respeita o próximo, aprende a perder e a vencer com os próprios esforços, na lógica da moral

(...) os alunos, aprendem a respeitar um determinado sistema social e, de forma direta ou indireta, transferem esse aprendizado para habilitarem-se a integrar os diversos setores da sociedade. Ou seja, a prática esportiva garante a funcionalidade e a harmonia da sociedade na qual estão inseridos os alunos, e porque não afirmar, o professor (NUNES, 2006, p. 69).

Sob o manto da manutenção dos corpos saudáveis e do aprendizado social por parte do esporte, reduzir a educação física a esta prática, independente de seus objetivos, há muito vem sendo questionada por teóricos da área. Se o esporte está inserido num contexto educativo, ele faz parte de seu microtexto curricular: “independente de seus objetivos, significa dizer que ele está implicado com formas de regular e governar os sujeitos da educação” (NUNES, 2006, p. 69).

Diante das funcionalidades existentes no esporte, é muito comum visualizar propostas em Instituições que trabalham com jovens em situações de vulnerabilidade, ou, inclusive, em medidas socioeducativas. Há um trabalho que trata exatamente desta perspectiva, apresentando uma proposta para o trato da educação física com jovens em privação de liberdade. Domingos (2014) defende uma proposta pautada no esporte, em que este tema da prática corporal possa atuar como aliado às necessidades do retorno à sociedade do jovem em privação de liberdade. Não é de se surpreender, no entanto, que esta perspectiva se articula ao modelo de educação física atual da Instituição. Nesta proposta, o esporte é visto como um recurso, para adequar o sujeito à condição necessária para se manter na estrutura,

(...) o esporte apresenta-se, como um elemento educativo, num modelo pedagógico capaz de desenvolver o sentido de coletividade, o aprendizado da vida social e o conhecimento. Sob essa perspectiva, as ações dirigidas aos adolescentes pelas práticas esportivas devem primar

com propósito superior do desenvolvimento integral do adolescente para ser e conviver sem entrar em conflito com a lei. (DOMINGOS, 2014, p. 69).

Travestida do discurso de formar pessoas autônomas, a ênfase no esporte educacional como conteúdo a ser trabalhado nos espaços educativos, como a Fundação CASA, situa-se no seio de uma tensão. Busca-se apresentar os benefícios de tal prática e seu resultado emancipatório. Mas do que se emancipa o sujeito com o qual não se problematizam as questões que o levaram a uma situação marginal, transmitindo-lhe os conhecimentos e os saberes desejáveis do neoliberalismo? De tal forma, esta proposta parece primar pelos ideais de uma sociedade cujo esporte a reproduz.

Propostas que encontram na prática esportiva uma possibilidade de válvula de escape do jovem à privação de liberdade, bem como objetiva o trabalho diante daquilo que é necessário para conviver em sociedade, são chamadas por Neira (2014) de uma visão “ingênua”, exatamente porque

(...) não se arriscam a promover, junto com os estudantes, investigações sobre a presença do esporte na sociedade, seus significados, efeitos e os fatores causadores da exclusão. Tentam apenas equacioná-los, por meio de atividades que mimetizam a prática esportiva, por isso, não são capazes de implementar mudanças. Esforçam-se para que os estudantes incorporem a gestualidade e, assim, possam participar das aulas, ou apostam na vivência como uma maneira de desenvolver nos alunos os domínios, cognitivos, afetivos e sociais do comportamento (NEIRA, 2014, p. 44).

Trabalhar na perspectiva de inculcar nos jovens valores “salvacionistas” do esporte, tão necessários ao convívio social, reduz a responsabilidade por sua condição em privação de liberdade a eles mesmos. É como se reforçasse que ele (o jovem), por não possuir os valores necessários infracionou e, no limite, precisa aprendê-los, porque depende dele próprio sair desta condição.

Neste caso, o esporte trabalhado nesta perspectiva (de transmissão de valores) cai como uma luva, pois é a própria corporificação do sistema neoliberal. Assim, convém moldar os jovens à lógica existente, acreditando ser um meio, pelo qual, contribuir-se-á com a revisão da delinquência juvenil. Nesta lógica, percebe-se que os fatores sociais que atravessam o esporte, permanecem indiscutíveis, petrificados. Deste modo, esta maneira de conceber o esporte revela seu viés funcionalista, utilizado como meio para se chegar a determinada expectativa: forjar sujeitos regrados, disciplinados, solidários e sociáveis, modernos e autogovernáveis.

No entanto, o que mais os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação e moradores das *quebradas* em geral sabem é cumprir regras, ser disciplinado e sociável, porém, em outra lógica. Quando se reflete que as *quebradas* no Estado de São Paulo são regidas e disciplinadas pela lei do crime, fazem aparecer elementos de uma tecnologia de poder que entra em contraste, mas, ao mesmo tempo, em sintonia. Ambos os governos, o estatal e criminal, operam regendo condutas, impondo regras e disciplina, assim como o próprio esporte que, em seu interior, para se ter sucesso, deve se ter disciplina e saber cumprir as regras. Nas *quebradas*, o que autores como Feltran (2010) vêm constatando é que

na última década, por isso mesmo, constata-se que o padrão de depoimentos de moradores das periferias sobre o “mundo do crime” se deslocou. Algo que era antes alheio às “famílias” e distante dos “trabalhadores” passou a aparecer nos cotidianos de todos os moradores da nova geração. Modos de organização, antes mais restritos às prisões, ganharam aderência no tecido social das favelas. Normas antes exclusivas do universo daqueles considerados “bandidos” passaram a abordar também a sociabilidade de jovens não inseridos nos mercados ilícitos. Dinâmicas, portanto, antes externas à “comunidade” passaram a ser lidas como constitutivas dela. A utilização da violência armada é, evidentemente, a fonte última da legitimidade e autoridade do “mundo do crime” e dos “irmãos” nas periferias da cidade. Entretanto, cotidianamente, esses grupos manejam componentes muito mais sutis de disputa pelas normas de convivência, como a reivindicação de justiça dos comportamentos, amparados na “atitude”, “disposição” e “proceder”, e na oferta de “justiça” a quem dela necessita (FELTRAN, 2010, p. 63).

Neste sentido, recorre-se a Moreira (2011), a fim de ilustrar como estas relações se estabelecem no cotidiano de uma instituição de cumprimento de medida socioeducativa, como o caso da Fundação CASA. O autor sinaliza que entre os jovens há regulamentos oriundos das dinâmicas do Primeiro Comando da Capital (PCC). Ainda que não sejam filiados do partido, por ser este o dispositivo em São Paulo que regula as instituições de privação de liberdade, seguem seus procedimentos e hierarquias de dentro destes espaços.

O autor ainda anuncia claramente que, na organização dos jovens, existem postos hierárquicos que conduzem a disciplina no espaço, gerindo a conduta dos demais. Ao retratar desde a chegada de um jovem na unidade, onde é recepcionado e instigado pela conduta que tinha no mundo externo pelos demais, ao apontar os momentos em que os líderes se organizam e tomam decisões sobre, inclusive, a manutenção da paz dentro do espaço ou deliberando guerras contra o corpo funcional, demonstra como essas relações se estabelecem neste cotidiano.

Segundo Moreira (2011), há casos em que a gestão da rotina é toda comandada pelos jovens, os quais decidem as atividades que serão realizadas, os funcionários que poderão entrar, aqueles que devem sair, quais jovens devem ser encaminhados para o seguro<sup>51</sup>, ou seja, espaços totalmente dominados pela lógica do Comando. Enquanto isso, o autor também esclarece que há outros casos em que essas regulações são menos intensas, revelando uma coexistência dos sistemas normativos (estatal e criminal) convivendo conjuntamente.

Vê-se o caráter norteador atribuído à *disciplina do Comando*. As prescrições condensadas em tal categoria como, por exemplo, não se masturbar e não falar palavrões no *dia de visita*, não agredir o companheiro de *caminhada* e não matar sem a permissão dos *irmãos*, no contexto das *dominadas*, orientam a experiência cotidiana dos adolescentes. Trata-se de um conjunto de códigos partilhado por todos aqueles que *fecham com o certo*, isto é, com o *Comando*. A *disciplina do Comando* é o que assegura o *respeito* e a *igualdade* entre aqueles que estão privados de liberdade. É o que possibilita a união entre os *ladrões* (MOREIRA, 2011, p. 99).

Diante disso, nota-se não se tratar de pura e simplesmente do ensinamento de regras de sociabilidade por meio do esporte, mas sim do estabelecimento de lutas entre diferentes códigos para conformar o jovem à sua lógica. São as relações de poder que, travadas no interior deste espaço, operam constantemente, tentando contornar o jovem e levá-lo ao outro mundo, considerado legal, moral e cidadão, por meio do esporte. Ao se referir a estas relações, cabe atentar-se ao fato de que elas se inscrevem não apenas nos espaços de privação de liberdade, mas sim nas sociedades modernas e neoliberais,

(...) orientadas para ações de governo (de si e dos outros), é mais ou menos fácil visualizarmos as estratégias identitárias como práticas governamentais, não privativas do Estado, variadas, polimorfos e disseminadas pelo tecido social. O que as aproxima e unifica é seu direcionamento, sua finalidade – o controle e o governo das subjetividades, segundo um formato em que os próprios sujeitos autocontrolados, “livremente” orientam sua conduta na direção dos desígnios sociais (COSTA, 2011, p. 272).

E o que cabe aqui levantar, para além do esporte atuar como um dispositivo da *governamentalidade*, buscando conformar os sujeitos à determinada lógica, o que se vê, apesar dos esforços destas tecnologias é que

---

<sup>51</sup> Jovem que é rejeitado pelos demais e deve ficar alocado em espaço diferenciado

nossa vontade de saber e de poder não conseguiu, ainda, engendrar um repertório discursivo e um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas capazes de capturar certos tipos de sujeitos (...) que habitam fronteiras, que perambulam em um entra e sai pelas cartografias consagradas, que pairam sobre nossas noções mais caras de direito, justiça, felicidade, rachando a ética do bem e do mal, do certo e do errado (COSTA, 2011, p. 270).

Isto é, ao mesmo tempo em que o esporte busca engendrar os indivíduos numa lógica moral hegemônica, nota-se, nos desdobramentos das aulas, as tentativas de fugas dos jovens deste esquema. Conforme relatado em descrições anteriores, comumente se observa os jovens estourando as bexigas com as mãos, em vez de fazê-lo com os pés, contrariando as orientações da professora ao lutar em outros espaços que não os da aula, agredindo os colegas de forma sorrateira, discutindo entre si, sendo necessária a intervenção dos demais para apaziguar os ânimos ou mesmo fazendo “corpo mole<sup>52</sup>”. Em todas as tentativas de fuga do que é tido como a regra, o que se vê, são ações pontuais de Betânia que busca, a todo o momento, retomar a ordem, a disciplina e conformar os desvios às normas necessárias ao bom andamento das atividades. No limite, ao resistir e agir como estranhos à ordem colocada, os jovens deslocam a fronteira do normal, provocando em Betânia outras ações e atitudes frente ao grupo; em diversos momentos, ela precisou parar a aula, sentar todos no tatame e discutir sobre o que estava acontecendo.

O que aparece, aqui, é que a lógica que impera na prática do governo do esporte opera, de certo modo, sobre tensas relações de resistência, quando se observa as aulas realizadas. Ainda que, ao resistir à norma, esses jovens são colocados no terreno da anormalidade, não passam despercebidos, com isso, aumenta-se “o controle sobre eles, visando administrar suas condutas no interior de uma economia das subjetividades que busca maximizar a capacidade e as habilidades intelectuais” (COSTA, 2011, p. 272).

Mais uma vez, não se está a dizer que o esporte é um mal na medida socioeducativa, mas sim que a forma com que vem sendo abordado, tem contribuído para a formação do sujeito adequado a certos padrões sociais, ao sujeito moderno, homogeneizando as diferenças. Além disso, é preciso ponderar que uma prática somente esportiva afasta qualquer possibilidade de justiça na participação dos jovens, pois se vê neste grupo de 12 alunos que não são todos que gostam (a todo o momento) de participar deste tipo de atividade. Diante disso, os próprios jovens deram o caminho para repensar a prática, pois ao afirmarem que se as atividades fossem mais diversificadas, não haveria tanto abandono dos alunos nas aulas.

---

<sup>52</sup> Realizar as atividades sem vontade

Tais afirmações corroboram com os apontamentos de Neira e Nunes (2009), ao afirmarem que a supremacia do esporte nas aulas de educação física (escolares) revela que este saber se faz dominante, perante as outras práticas corporais existentes no universo cultural. É como se o esporte, nesta busca de dominação se afirmasse como melhor do que outras manifestações corporais e, por esse motivo, merece ter tempo e espaço privilegiado. Isto é, diante de uma proposta que enfatiza a necessidade do esporte, implicitamente ela provoca um processo de colocar à margem outras possibilidades.

Desta forma, são marginalizadas, concomitante a isso, outras manifestações da cultura corporal mediante o discurso que estabelece relações desiguais de poder e saber com o esporte. Assim, por ser o esporte um dos conteúdos dominantes, privilegia-se, também, um determinado grupo de alunos. Isto é, àqueles que têm mais familiaridade e habilidades para a prática esportiva estarão, também, se constituindo dentro das aulas através de relações desiguais com aqueles que não as têm, promovendo um processo de exclusão.

Neste cenário, além de pensar um determinado sujeito normalizado com aquilo que se espera ser o adequado para viver em sociedade, outros discursos emergem imbricados na trama do esporte e também por meio do entendimento dos jovens do corpo saudável e que se movimenta aquilo que parece ser o dever de ser potencializado pela educação física na Fundação CASA.

### **3.2.3 O universalismo do movimento e da saúde**

Durante as rodas de conversa realizadas com os jovens, no período de férias de Betânia, algumas mediações favoreceram a compreensão das narrativas que os atravessam em relação à educação física. Os debates elucidaram algumas proposições do que vem a ser esta área do conhecimento para eles. Para os jovens, a educação física é a atividade, cuja função é estimular a prática de exercícios físicos, melhorar a saúde física e mental e distrair a mente. Como é possível perceber, a visão dos jovens atravessa alguns marcos tradicionais que representam a educação física: o movimento, a saúde e a ludicidade, isto pôde ser percebido a partir das atividades realizadas nestes encontros. No que tange a esta questão, é preciso ponderar que o discurso dos jovens marca o lugar deles na educação física, por já terem experiências sobre esta prática em outros espaços, além de conviver com inúmeras narrativas promovidas pelos meios de comunicação.

Em um dos dias de campo foram levadas 48 imagens retratando as diversas manifestações da cultura corporal, como danças regionais, prática de musculação, esportes,

jogos e brincadeiras de rua, entre outros. O objetivo era que cada jovem escolhesse até 4 imagens que representassem, para ele, o que fazia parte da educação física. Muitos dos jovens, ao explicar o porquê de terem escolhido determinada imagem, justificavam que as pessoas apareciam em movimento, praticando atividade física, fazendo exercícios e que aquilo era educação física.

Chamou-me a atenção o que Hortocity disse a respeito da imagem do peitoral sendo avaliado por uma fita métrica, pois, segundo ele, aquilo não era educação física porque não havia movimento, diferente da foto que ele havia escolhido em que tinha uma mulher tendo sua gordura abdominal avaliada e, ao lado, outra mulher fazendo alongamento. Ele disse que essa foto sim era educação física, pois a mulher estava se alongando, portanto, estava em movimento. Foi interessante também ouvir dos jovens que surf e polo também não eram educação física, pois não havia movimento, quem se esforçava era a prancha, no caso do surf, e o cavalo, no caso do pólo (Diário de Campo VI, 23 de janeiro de 2017).

Em dinâmica realizada em outro dia de roda, buscou-se retratar as atividades ligadas à educação física que todos já haviam realizado dentro e fora da Fundação CASA. Mais um fato revelou a ideia do movimento.

Algumas situações começaram a aparecer logo que um jovem lia o que outro havia escrito antes dele. Comentários vindos de Hortocity como “xadrez é educação física? Quem escreveu isso?” Ou “jogo de Uno é educação física? Tá louco?” Tais dizeres foram reforçados nas falas dos demais, quando as fichas percorriam suas mãos (Diário de Campo VIII, 30 de janeiro de 2017).

E não poderia ser diferente, a atividade final das rodas de conversa consistia em elaborar um cartaz, em que os jovens poderiam retratar como eles acreditavam que deveria ser a educação física na Fundação CASA. Porém, antes dela, debateu-se sobre o que eles pensavam que deveria ser o papel desta educação física.

A resposta dos jovens tem sido o discurso reforçado pela Instituição e, acredito, pela maior parte daqueles que tentam mostrar alguma importância da área para a medida socioeducativa do jovem: o fato de ficarem muito tempo parados e precisarem de atividades físicas para se movimentar. Ou seja, desenvolver hábitos saudáveis durante um período em que o corpo está de certa forma, mais contido. Foi unânime este entendimento e isto me levou à seguinte indagação: será realmente este o papel da educação física? Movimentar-se dentro da medida socioeducativa de internação se justifica pelo tempo em que os jovens se encontram em atividades mais formais, sentados. Portanto, mover o corpo é, para os jovens, extremamente importante neste contexto. Mas não é de estranhar que o discurso da saúde esteja travestido da importância da educação física. Há décadas utiliza-se deste recurso para justificar sua necessidade em espaços educativos. O

discurso da saúde, no entanto, camufla-se na busca por gerar indivíduos mais produtivos. Sendo o corpo do jovem autor de ato infracional aquele que se desviou dos padrões e das normas da sociedade, é, também, aquele que sofre um grande investimento de forças de todos os tipos para moldá-lo àquilo que é socialmente construído como aceito, certo, coerente (Diário de Campo IX, 06 de fevereiro de 2017).

E na construção do cartaz, o que se viu, foi a materialização de um pensamento comum, tradicional e, há muito tempo, sustentado como a justificativa da educação física, ou seja, a saúde e o lazer pelo movimento.

Foram muitas as respostas que corroboraram com o discurso da saúde: ajuda no condicionamento físico, ajuda a não atrofiar os músculos, ajuda na saúde, ajuda a manter o corpo saudável. Uma única resposta levou em consideração o aspecto do lazer, quando um jovem registrou que a educação física na Fundação CASA ajuda a distrair a mente. Entre o discurso da saúde e o do lazer, em diversos outros momentos os jovens já haviam sinalizado esta segunda opção, quando, em muitas vezes, diziam que a educação física os ajudava a esquecer da privação de liberdade, pois ocupava as suas mentes (Diário de Campo IX, 06 de fevereiro de 2017).

Imbricados pela tradição existente na educação física, tais representações do movimento e da saúde aparecem com força. A ideia do lazer, no entanto, revela a extrema necessidade que os jovens sentem de amenizar o sofrimento da privação da liberdade, encontrando na educação física um espaço privilegiado para isso – e simbolicamente construído desta forma -. Talvez porque a veem como menos obrigatória, formal ou algo neste sentido. Mas, é preciso analisar a representação de uma sociedade neoliberal, movida pelo ideal de um corpo saudável e em movimento, constantemente, reforçado pelo novo higienismo, que se instalou na sociedade: a era da imposição dos corpos saudáveis, malhados, magros e esbeltos. A toda essa lógica plantada pelo sistema vigente, os sujeitos se autogovernam, amparados pelos discursos que proferem essas necessidades. Trata-se do governo de si, uma tática de governo anunciada por Foucault (2008), que predispõe sobre as tecnologias de poder que se investem sobre as populações, de modo que os indivíduos possam governar a si mesmos.

No que tange ao discurso da saúde, nota-se que suas influências na educação física se deram por meio do movimento higienista que, primeiramente, investiu seus saberes sobre os corpos individuais e, posteriormente, sobre a população, através de regulações que ocorreram no campo da saúde pública. No que diz respeito aos exercícios físicos e sua necessária existência para o desenvolvimento de corpos saudáveis, o discurso médico investe-se sobre toda a população, através de um saber poder que, logo, se materializa em táticas de governo

sobre as condutas individuais. Coloca-se assim “em evidência um único modelo, aquele do indivíduo que cuida de sua forma física e de sua aparência” (SOARES, 2011, p. 81). Assim, é o próprio sujeito que atuará sobre si mesmo, regulando seus hábitos, seu corpo, de acordo com aquilo que é o saber que se estabelece nas relações de poder travadas na sociedade.

O triunfo de um indivíduo cada vez mais independente da esfera pública e dependente das redes informacionais e armadilhas midiáticas, autocontrolado, sem dúvida, coloca no centro do debate sobre o corpo e as práticas corporais sua parcela de contribuição para o *declínio de uma cultura pública, da esfera pública*. A aparência corporal e sua exibição como espetáculo calculado de performances perversas parece ser o que se busca à exaustão e cujo resultado compõe mesmo a ideia do imediatismo em que tudo deve existir: seja magro o mais rápido possível, seja bronzeado com a cor do verão, seja jovem para sempre, evite o envelhecimento! Aqui se desenha a queda de tudo o que está mais adiante e apagam-se grandes mensagens, referências que iriam além dos centímetros a perder ou a ganhar. Uma verdade quase única se impõe num rigor enganoso de normas e exigências sobre o corpo e suas performances, sejam elas esportivas, sexuais, de beleza, sejam suas possíveis combinações vinculadas à ideia de um *bem-estar pleno e de uma aparência modelar*. Parece que a aparência corporal torna-se, efetivamente, o último objeto de valorização íntima que se exhibe como conquista individual (SOARES, 2011, p. 82).

Neste cenário, os jovens, em cumprimento de medida de internação na Fundação CASA não estão inertes à realidade *extramuros*, pelo contrário, estão fortemente conectados com as necessidades colocadas pela sociedade em que vivem, estando privados apenas por um determinado período, esboçando o que compreendem que deva ser a identidade da educação física. E neste caso, parece ter a Instituição se atentado à demanda desta nova configuração social, com sua proposta que preza a sistematização de uma avaliação, denominada de diagnóstica, organizada em dois eixos, primeiro, saúde (em que se avaliam capacidades físicas e motoras dos jovens) e, segundo, a que avalia aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, focados nos elementos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Deste modo, cabe problematizar a proposta de uma avaliação diagnóstica em educação física, lançada pela Fundação CASA em 2015, pois se vivenciou, durante este período de coleta de dados, uma aula que foi dedicada a realizá-la. Trata-se da avaliação diagnóstica em educação física que se realiza por meio de aplicação de testes físicos sobre os jovens. É importante pontuar, porém, que Betânia, enquanto profissional que deve aplicar esta avaliação a cada três meses, tem sua crítica: além de não entender a finalidade desta avaliação para jovens em medida socioeducativa, aponta que se trata de um instrumento sem fidedignidade,

uma vez que o treinamento para sua aplicação se deu em poucas horas, não tendo, portanto, os recursos e os procedimentos necessários para tal.

Esta avaliação está pautada nos princípios do desenvolvimento motor e da capacidade física dos jovens. Baseada nos testes do PROESP (Projeto Esporte Brasil) e desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFGRS, objetiva obter informações de crianças e jovens escolares de todo Brasil entre 6 e 17 anos, a respeito de seu crescimento e desenvolvimento corporal, motor e estado nutricional. Os resultados coletados pelo projeto são oriundos da aplicação de diversos testes, formando um banco de dados para auxiliar os professores de educação física no diagnóstico e para propor métodos de avaliação junto aos alunos. “O PROESP é um instrumento de apoio ao professor de educação física para a avaliação dos padrões de crescimento corporal, estado nutricional, aptidão física para a saúde e para o desempenho esportivo em crianças e adolescentes” (PROJETO ESPORTE BRASIL, 2012, p. 2).

Neste sentido, a Fundação CASA adotou este instrumento a fim de auxiliar os professores a traçar metas e propostas individuais de trabalho junto aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Ao todo são 5 testes da ordem biológica, organizados dentro de dois eixos (saúde e performance motora): Teste de força de membros superiores, teste de força de membros inferiores, teste de força abdominal, teste de flexibilidade, teste de agilidade e teste de resistência física, como já descrito no capítulo um.

Além da bateria de testes, soma-se a isto a pesagem e a medição de altura do jovem, para fins de calcular o IMC (Índice de Massa Corporal) de cada um. Como é possível perceber, todos os testes têm a pretensão de quantificar alguma capacidade/habilidade física e motora. Busca-se assim, destacar não a sua execução, mas o que a presença dos mesmos significa na construção da educação física na Fundação CASA e o quanto isso reforça o próprio discurso dos jovens ou sofre resistências por parte deles. Neste sentido, foi interessante observar que os próprios jovens, ao realizar os testes, perguntavam o motivo de terem que fazê-los e, de que modo, os resultados poderiam contribuir na elaboração do relatório para liberação da medida socioeducativa. Um deles, Brizola, reclamava dos testes, alegando que eles não serviriam para nada.

Porém, mais do que essa postura crítica dos próprios jovens, os testes eram momentos propícios para o deboche e para a comparação entre eles de quem conseguia resultados melhores. Apesar de Betânia sempre reforçar que os resultados eram individuais e que a comparação era com os números do ciclo anterior, inevitavelmente a disputa acontecia. Leo e Brizola sempre eram os mais hostilizados. Brizola, por não conseguir “bons” resultados, era

sempre quem se cansava mais rápido e realizava menos movimento ou alcançava uma metragem baixa na fita. Leo, por sua vez, ficava sempre muito vermelho ao executar movimentos que lhe exigiam força e não conseguia os mesmos resultados dos demais, por isso, também, era tratado como *mulherzinha*.

Mesmo perante toda a discussão já realizada a respeito da educação física, é necessário, mais uma vez, estender suas análises. Sendo a educação física na Fundação CASA proposta pela Instituição por um viés educacional, qual a necessidade de aferir medidas e capacidades biológicas? Como é possível perceber, os discursos do biológico e o da saúde persistem neste espaço e revelam uma mistura existente na própria construção da proposta pedagógica em educação física. Ao avaliar condições físicas e motoras, só faz sentido reavaliá-las se o trabalho for voltado para melhorá-las. Mas se o aprimoramento técnico e motor não é a função pretendida pela Instituição à educação física, para que então instituir como diretriz e obrigatoriedade uma avaliação neste sentido? Ao que parece, trata-se de uma nada ingênua persistência pedagógica sobre algo que, se não fosse considerado importante, não implicaria em uma política pública a nível estadual.

Tais elementos, no entanto, parecem se justificar pelo discurso da saúde: “Seja saudável! Tenha bom desempenho motor! Aprimore seu corpo!”. Mensagens como estas são proferidas nas entrelinhas da execução destes testes e revelam o desejo do sujeito moderno, preparado para as demandas da sociedade de mercado, premissas estas, presentes em tempos de neoliberalismo. Não se procura discutir e problematizar porque os indivíduos devem ser saudáveis, por que devem ter uma performance motora desejável à faixa etária da qual fazem parte. Busca-se, com estas proposições, transmitir um saber cristalizado, indiscutível de que uma vida saudável é imprescindível aos sujeitos. Talvez, por ser a privação de liberdade um mecanismo que busca conformar os indivíduos à lógica do sistema, resiste há décadas nas propostas pedagógicas da educação física na Instituição a preocupação com o corpo performático e esportivo, adequados, portanto, ao mundo moderno. Se o jovem autor de ato infracional já está do outro lado da fronteira, por não se adequar às normas sociais, do mesmo modo, corpos não esportivos e não saudáveis também se colocam do lado de “fora” dos padrões. É preciso corrigi-los!

#### **3.2.4 A liberdade é o limite**

Como observado nas transcrições dos diários de campo, não houve resistências apenas ao discurso do respeito e tolerância à diversidade, às práticas normalizadoras do esporte, da

saúde e do corpo perfeito. Muitos foram os momentos em que os jovens, especialmente Hortocity, Nego CG e Davidson, recusavam-se a participar das atividades, ora deixando de se encaminhar à sala de aula ou à quadra para serem liberados para os dormitórios. Às vezes, ficavam sentados ou caminhavam em torno da quadra enquanto Betânia lecionava. Como estes jovens estavam com o relatório conclusivo já encaminhado ao judiciário, já não precisavam ceder às relações.

A partir do momento em que o relatório se materializou, as aulas de educação física já não eram necessárias (na concepção deles) e, por isso mesmo, concretizava-se o ponto de fuga: o portão para os quartos, o palco da quadra ou a caminhada; em raríssimos momentos a participação nas aulas. E quando participavam era para provocar a professora, como Davidson o fez, ao corrigi-la de uma frase escrita errada. Ainda, para insultar os pares, no caso de Nego CG que, continuamente, atacava Leo. Além disto, para mostrar certa superioridade, tal o caso de Hortocity que não participava das aulas, mas, debochava dos colegas pelos receios em executar certos movimentos, cruzando os braços, em sinal de quem estaria ali, mas nada faria.

Na medida do possível, ao exercerem a resistência os jovens empurram o limite para outro lugar, permanecem na condição de expectadores das aulas, agem sobre as ações de Betânia. Para a Instituição, uma afronta. Para eles, uma vitória, afinal, a atividade obrigatória (revestida de direito) já não lhes imputava mais a obrigação. Mas ao olhar pelo outro lado, o dos jovens, pode-se perceber também outras relações que os constituem como sujeitos e marcam as estratégias de luta no interior das práticas de educação física, na Instituição. Marcados pela condição de moradores das *quebradas* e que se articulam no meio criminal, os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, como já anunciado anteriormente, não estão submetidos apenas à regulação estatal.

É claro que, apesar de a educação física ser oferecida como direito ao jovem, para eles é tida como obrigação. A lógica é simples, existem dentro de um Centro de Atendimento, como o que Betânia atua, cerca de sessenta e quatro jovens. Porém, estes jovens estão, como qualquer um, onde não gostariam de estar. A educação física, neste contexto, integra o conjunto de atividades pedagógicas que são direitos, mas que são de participação obrigatória. Neste cenário, o envolvimento dos jovens nas atividades oferecidas e o bom desenvolvimento nelas, proliferam uma boa avaliação do mesmo e isto, conseqüentemente, influencia no tempo em que permanece internado. É um conjunto de fatores, embora a educação física lhe seja direito, o jovem está privado da liberdade, respondendo por um processo judicial e precisa, pela lógica do sistema legal, corresponder às expectativas para ser liberado.

Tais expectativas giram em torno de como se dá o desempenho do jovem nas atividades em que participa. Diante disso, não se está, no entanto, opinando sobre o que é positivo ou negativo neste processo, mas sim, de certa forma, buscando trazer à tona como os processos educativos estão, também, amarrados à ordem técnica e judicial. Neste contexto, os jovens estão regados por um único desejo: o de estar livre e de voltar ao meio social onde vivem. Durante as aulas de educação física o desejo pela liberdade foi evidente. Mas não se está a falar do desejo de ser livre como um dos problemas enfrentados por Betânia nas dinâmicas de suas aulas. Evidencia-se aqui, a relação dos jovens com as atividades que realizavam, pois foram muitos os momentos em que eles, ao terem a notícia de que seu relatório técnico conclusivo (RTC) fora encaminhado para avaliação do judiciário – gerando uma expectativa de liberação – ou de que o mesmo teve uma devolutiva negativa, deixaram efetivamente de participar das aulas de educação física.

Muitos foram os momentos em que se presenciou Betânia tentando, exclusivamente por meio do diálogo, convencer os jovens a realizar as aulas, quando iniciaram o abandono. No entanto, a partir do momento em que havia a possibilidade da liberdade *cantar*<sup>53</sup> era como que se apertasse um botão que desligasse automaticamente a vontade de participação nas atividades. Era como se o jovem já não tivesse nenhuma obrigação com a Instituição e com as práticas desenvolvidas naquele espaço.

Esta dinâmica dos relatórios fatalmente implica nas ações cotidianas de Betânia e de qualquer educador, pois a rotina de um Centro é fluída. À medida que há jovens prestes a irem embora, há aqueles que acabaram de chegar ou que estão no início ou meio de sua medida. Betânia tinha 12 alunos na turma do judô, sendo 3 com perspectiva de liberação, outros tantos, no meio da medida e alguns iniciando o caminho. Fazendo um paralelo com a escola, a diferença reside no fato de que na escola um dos objetivos é progredir de série e para isto existe um período, em geral, delimitado, específico. Na medida socioeducativa não é assim. Embora o objetivo seja o mesmo para todos (a liberdade), ele é alcançado em momentos distintos, de forma individualizada. Cada um está em uma trajetória e em um momento diferente. Neste caso, Betânia precisava lidar, também, com a ansiedade constante nas suas aulas, do início ao fim, e, claro, com as desistências oriundas da certeza da liberação.

Porém, a busca pela liberdade está sumariamente atrelada ao cansaço da rotina. Viver todos os dias como se fossem iguais gera angústia e desejo de se ver livre disso. Foi perceptível nas observações que, quando se adentrou o terceiro mês de atividades, os jovens

---

<sup>53</sup> Decisão do judiciário dando aval para a liberação do jovem

pareciam esgotados. Muitos participavam na resistência, outros de forma forçada e alguns já não tinham mais forças. Somavam-se a isso diversas questões: o cansaço da privação, o querer estar livre e todo um emaranhado de sentimentos por estar distante de tudo e de todos. Tarefa difícil atuar e intervir neste contexto. Tarefa difícil também manter-se equilibrado.

Além de uma questão numérica impactar diretamente o planejamento das aulas de Betânia, obrigando a mesma a reorganizar, diante das ausências, o desenvolvimento das atividades, é inegável que um educador comprometido com sua prática se incomode com o abandono de seus alunos à medida que o tempo vai passando. Além das buscas constantes por trazer os jovens de volta às aulas, Betânia também sofria por não conseguir intervir de forma positiva nesta realidade. Hortocity e Davidson, desde que abandonaram as aulas, foram até o fim do ciclo sem participar das atividades. Embora tal mudança de realidade não dependesse exclusivamente de Betânia, pois há uma equipe multiprofissional que deve cuidar, acolher e orientar todos os jovens individualmente, Betânia se viu, muitas vezes, replanejando rotas e traçando estratégias para lidar com a desmotivação dos alunos.

### 3.2.5 Relações com a segurança

Como apontado nos diários de campo, diversas foram as vezes em que a programação de Betânia se viu prejudicada em razão de depender do setor de segurança e de seus profissionais. No entanto, é preciso enfatizar que outros estudos já trouxeram essa problemática, reforçando o fato de que a privação de liberdade está relegada a este desafio.

Sobre isso, Gonçalves et. al. (2015) ao analisar a dinâmica docente no DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro), em uma de suas instituições de privação de liberdade, pontuam que a dinâmica da Instituição está marcada pela constante preocupação com a segurança:

As prisões são marcadas pela expectativa do perigo iminente, razão pela qual os procedimentos de segurança impõem regras rígidas de conduta. Ainda que o DEGASE não possa ser definido com prisão, visto que ele coordenada a aplicação da medida socioeducativa, legalmente diversa, ali se faz igualmente a privação de liberdade, o que provoca a mesma tensão. Os agentes, responsáveis pela segurança, estão a todo momento preocupados com qualquer sinal de mudança na dinâmica institucional, com comportamentos que fujam às regras, com indícios de ameaça à ordem (p. 54).

Onofre (2013) também aponta para esta problemática e sinaliza os dilemas institucionais e suas normas rígidas de segurança e disciplina que não permitem a liberdade de decisão e expressão. Segundo a autora, o ambiente em si se faz contraditório entre os inúmeros limites que impõe ao cotidiano e as relações que os processos educativos desencadeiam – ou devem desencadear – nos seres humanos. Isto é, trata-se de abordar a complexidade existente “no que se refere à tarefa educativa, sempre atrelada e submetida ao processo de segurança que caracteriza uma Instituição fechada” (ONOFRE, 2013, p. 138).

Complementam essa análise Laffin e Nakayma (2013), ao trazer as próprias falas de educadores que exercem a docência em espaços de privação de liberdade. Os autores, a partir dos relatos de educadores retratam as dificuldades que encontram na relação com a equipe de segurança, pois é necessário avaliar os materiais que serão utilizados durante as atividades, saber que decisões tomar diante deste contexto e das situações cotidianas que dele decorrem, bem como agir de acordo com o que a própria Instituição espera deles. Os autores, ainda reforçam que os educadores passam pelo mesmo processo dos internos ao chegar a uma Instituição fechada porque são orientados sobre todo o regimento interno e regras que regem o

cotidiano, a fim de que sua conduta também seja regulamentada de acordo com os preceitos institucionais, em prol da segurança.

Neste sentido, tudo é feito sob controle, devidamente calculado. A quantidade de jovens que se movimenta de um espaço para o outro, quantos agentes de apoio socioeducativo deslocar para acompanhar determinadas atividades, designação de pontos estratégicos para possibilitar a vigilância, quais e em que momentos as revistas devem ser realizadas nos jovens. Na Fundação CASA, esta lógica não opera de forma diferente. É a execução do trabalho da segurança que possibilita a ação pedagógica. Sem segurança, não há trabalho. Deste modo, a segurança vem em primeiro lugar.

Estudiosos de processos educativos em espaços de medidas socioeducativas, como Dias et. al. (2014) reforçam essas questões, quando apontam que

(...) os espaços de controle do corpo e da liberdade enfatizam e prezam a segurança (sejam com grades, celas e muros altos ou formas mais sutis), e o controle sobre as ações das pessoas ali atendidas, por meio de estabelecimento de rotinas e normas que resultam em um esquadramento e modificação da vida dos indivíduos (p. 214).

Nesta perspectiva, Foucault (2008) anuncia que o dispositivo de segurança vai se produzindo no discurso da prevenção, exercendo-se sobre todo o conjunto da população. Deste modo, é a segurança que organiza tecnologias para prevenir as doenças, as infrações, crescimentos demográficos exacerbados, entre outros, a partir de um conjunto de informações, dados, números, procedimentos, ou seja, a partir de um fato dado. O que pode parecer uma lógica binária, distinguindo o permitido e o não permitido, segundo o autor, na verdade, trata-se de um mecanismo que, a partir de um fenômeno em questão, promoverá um cálculo bastante sofisticado que considerará, inclusive, os níveis de resistência ao próprio dispositivo. Busca-se, com isso, fixar uma média considerada ótima, em relação ao fenômeno, “e depois estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir” (FOUCAULT, 2008, p. 9).

E o que se nota, explicitado na descrição de como opera o dispositivo de segurança dentro da Instituição aqui estudada, é o reforço daquilo que Foucault (2008) anunciou sobre o caráter relacional de sua finalidade com a ordem legal e com os mecanismos de vigilância. O caráter preventivo deste dispositivo marca então o processo pelo qual ele se aperfeiçoa e se faz perceptível dentro da Instituição

Porque, afinal de contas, para de fato garantir essa segurança é preciso apelar, por exemplo, e é apenas um exemplo, para toda uma série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc., todo um conjunto disciplinar que viceja sob os mecanismos de segurança para fazê-los funcionar (FOUCAULT, 2008, p. 11).

A segurança, nestes termos, ganha um status funcional, de fazer funcionar a lei, a ordem, a norma interna e a disciplina investida sobre os corpos que habitam e produzem vida no espaço de privação de liberdade. Mas claro que, nas tensões internas, as possibilidades de resistir a estes mecanismos são pensadas, calculadas, de modo que se organiza todo um conjunto de saberes e procedimentos visando o cumprimento da rotina diária, da ordem e a construção de um ambiente mais uniforme possível.

Nesta perspectiva, ao longo dos diários de campo, descreve-se o peso da segurança sobre a dinâmica do CASA, impondo dificuldades à educação, marcando o controle, o cuidado minucioso com os espaços, com a movimentação das pessoas e até dos materiais. No entanto, como se vê, a segurança opera também na contramão, afrouxando os deveres dos jovens no cumprimento de medida socioeducativa e atendendo aos pedidos deles, cedendo (em alguns casos) aos movimentos de resistência. Os diários de campo retratam o quanto essas situações inferiorizam a profissional e deslegitima sua função de referência e responsável por aquele espaço, diante dos jovens que foram, de certa forma, beneficiados pela ação de alguém da segurança, para não participar da aula. Conforme anunciado nos relatos, em diversos momentos, tanto o coordenador de equipe, quanto o agente de apoio socioeducativo, permitiram que alguns jovens fossem encaminhados aos dormitórios e não participassem das aulas, sem o consentimento da educadora.

Esses dilemas se apresentam também em pesquisas que se debruçam sobre a educação física na antiga FEBEM. Mata (2004), ao trazer suas experiências profissionais em uma unidade, aponta que muitas foram as dificuldades por ela encontradas, demonstrando suas frustrações devido à supremacia da segurança sobre a área pedagógica. A autora também sinaliza a deslegitimidade da educação física não escolar (institucional) enquanto componente da educação integral do jovem, quando sugere que, pelo setor de segurança, as práticas desta área são colocadas como um passatempo para o jovem. Na perspectiva da autora, “para os demais funcionários de segurança do Internato, a educação física ainda possui a função de “ocupar o tempo ocioso” e de “gastar energias para acalmar os adolescentes”, na falta dessas funções, optasse por mantê-los trancados” (MATA, 2004, p. 45).

Andrade (1997), ao relatar os discursos de três professores que atuaram de 1992 a 1994, retrata as dificuldades institucionais na antiga FEBEM para o trato da educação física, quando sinaliza que esta era encarada, muitas vezes, como educacional, no sentido de manter a ordem e a disciplina da Instituição. “O mais importante para Unidade Educacional, não era o tipo de atividade desenvolvida ou a relevância desta para o adolescente, mas a preocupação era não romper com a rotina e disciplina, ou seja, não desestabilizar a ordem vigente” (ANDRADE, 1997, p. 100). O autor ainda sinaliza que, pela voz destes professores, muitas propostas na área eram impedidas de acontecer devido a preocupações com a segurança, por exemplo, as atividades externas, devido ao risco de fugas e, também, a utilização de materiais improvisados, os quais eram considerados como possíveis artefatos a serem utilizados como armas.

Embora os autores enfatizem o fato de que, em suas experiências tidas na Instituição, a educação física muitas vezes era percebida como uma atividade “passa tempo” para o jovem e que, por isso mesmo, não legitimava seu valor perante a equipe de segurança, é necessário ponderar que muitos fatores podem desencadear esse juízo de valor em relação à área. Não se pode, com isso, afirmar que a equipe de segurança olha para a educação física desta forma, pura e simplesmente porque é “segurança”. Ao contrário, é necessário ponderar que estes sujeitos, que ora ocupam a função de prezar pelos mecanismos de segurança da Instituição, são também produzidos no discurso. No discurso que é construído a respeito da educação física dentro da Instituição e nas vivências que tiveram sobre educação física *extramuros*.

Como anunciado no histórico da educação física na Instituição, esta tem se constituído em um campo de promover a prática esportiva e, de tal forma, propiciar atividades competitivas. Convém retomar as discussões de Mata (2004), quando a autora pondera que a educação física, muitas vezes, se incumbiu de propiciar atividades extras durante as férias escolares, períodos festivos, servindo, então, de válvula de escape e, conseqüentemente, de “passa tempo” aos jovens. Nesta perspectiva, vale sinalizar que os servidores da segurança também produzem um olhar a respeito da educação física, à medida que a vivenciam na história e nas formas como ela tem se constituído na Instituição. Pode-se dizer que este é um processo que marca o lugar da segurança em relação à educação física, ou seja, existe também uma produção dessa educação física dentro da Fundação CASA que, no limite, constrói os modos com que os demais setores, inclusive a segurança, a percebem.

No entanto, como observado nos relatos elaborados nos diários de campo e no diálogo com a literatura sobre o tema, enfatiza-se que são muitos os entraves que os educadores que atuam nos espaços de privação de liberdade, encontram diante de um ambiente em que existe

uma grande preocupação com a segurança e a disciplina. Betânia, no auge de sua experiência, apesar de ter aprendido a lidar com estas situações, em diversos momentos mostrou-se desconfortável e desrespeitada pelas ações do outro setor. Além das inúmeras intempéries que qualquer educador enfrenta durante o exercício da docência, a dinâmica da própria Instituição em que se faz necessária a ação educativa, desencadeia uma série de obstáculos à atuação de Betânia.

Diante dos desafios inerentes a este contexto, ser paciente e resiliente, além de necessário, são características obrigatórias para sucesso e sobrevivência da profissional. Mas os desafios encontrados com a segurança não eram os únicos. Betânia precisava lidar, também, com os dilemas dos jovens, pois, além das oscilações emocionais que a privação de liberdade causa em qualquer sujeito, a liberdade é fator primordial, tudo é consequência dela.

### **3.2.6 O exercício da docência na privação de liberdade: o caso de Betânia**

Não se trata de ser, trata-se de *tornar-se*. *Tornar-se* educador em espaços de privação de liberdade exige capacidade de adaptação às dificuldades encontradas e aos entraves que uma Instituição fechada ocasiona. Trata-se, ainda, de formar-se. Formar-se em atuação, pois muito são os cursos de graduação em educação, porém, em suas grades curriculares, não há o preparo para a atuação docente nos espaços de privação de liberdade. São as vivências do cotidiano que possibilitam, ao profissional da educação nestes espaços, observar as principais demandas de trabalho, necessidades do grupo, possibilidades educativas e planejar estratégias de atuação diante dos muitos impedimentos existentes na privação da liberdade.

Alguns estudos problematizam o despreparo inicial de educadores para atuar neste contexto, bem como as dificuldades que surgem no dia a dia. Em pesquisa realizada com educadores de duas Instituições de privação de liberdade para jovens autores de atos infracionais, Xavier e Leiro (2012) sinalizam que as entrevistas realizadas com docentes revelaram que, embora fossem formados em cursos de licenciatura, nenhum deles alegou ter sido preparado para atuar nas medidas socioeducativas, reafirmando que o fazer pedagógico se concretiza na prática, “ao entrar em contato com as dificuldades e novas experiências que o trabalho com as medidas socioeducativas oportuniza ao professor” (p.13).

É interessante refletir que alguns estudos com educadores em espaços de privação de liberdade, como as prisões, evidenciam certas práticas e dificuldades cotidianamente observadas na atuação docente nas medidas socioeducativas. Sobre isso, Laffin e Nakayama (2013), além de explicitarem que neste contexto “os professores vão, com o tempo, criando e

reinventando suas metodologias de ensino” (p. 160), afirmam que as especificidades destas Instituições implicam que o professor leve um tempo de adaptação, para que, na constituição de sua prática se estabeleçam relações com sua formação inicial, a qual não priorizou este contexto. Segundo os autores, “após iniciar seu trabalho, o professor passa a constituir as suas práticas pedagógicas no espaço de privação de liberdade. Em um primeiro momento tende a fazer tentativas, experiências, para, a partir disso, estabelecer suas práticas” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 161).

As práticas sociais que Betânia participa contribuem para torná-la professora neste contexto desafiador, ou seja, tornar-se professora implica na capacidade de se (re)inventar constantemente pelo fato de atuar em um ambiente constituído por algumas especificidades. Trata-se de um local com um certo grupo de indivíduos fechados, com características semelhantes, impondo barreiras à relação com o mundo externo. Como se observou, os diversos recursos e dilemas presentes em uma Instituição fechada, seus mecanismos e a dependência extrema de outros setores para o funcionamento da rotina de um Centro de Atendimento são desafiadores para a atuação docente. Atua-se com indivíduos que estão fechados em determinado espaço por um período e que não têm o livre arbítrio de ir e vir. Estão longe de seus familiares, de sua comunidade, dos amigos e das amigas, dos namoros, das festas, dos *rolêzinhos no mundão*<sup>54</sup>, enfim, de um emaranhado de vivências necessárias a todo e qualquer ser humano. Por isso, quando se reflete sobre a atuação docente neste espaço, é necessário evidenciar que ela se dá em meio a compartimentos, portões, grades, acessos fechados, com regras disciplinares e de segurança que impedem a manifestação totalmente livre e despreocupada de qualquer profissional.

Compreender a dinâmica destas Instituições exige tempo e experiência e é de extrema importância para fundamentar o exercício docente, pois, reside nestes espaços uma eterna contradição: emancipar e educar para a cidadania, diante de inúmeras restrições. Trata-se de um local cujas preocupações com a ordem e a segurança invadem a rotina, colocando sob responsabilidade da equipe de segurança as chaves dos portões, dos cadeados, a locomoção dos jovens pelo espaço, além de encaminhá-los para as atividades e supervisioná-los, vinte e quatro horas por dia.

Trata-se ainda da atuação com um grupo de indivíduos marcados por um processo de exclusão social, não só a partir do momento em que foram retirados do convívio na sociedade. Mas em todo o processo que desencadeia esta trama de infringir a lei. Conforme já

---

<sup>54</sup> Passeios pela cidade, comunidade

evidenciado, trata-se de indivíduos estigmatizados e que possuem históricos de sofrimento e que, além disso, possuem cor, classe e gênero e diversos outros dispositivos que atravessam o corpo que vive o crime. Obviamente não se trata de um contexto simples, trata-se de um ambiente que pune com a privação de liberdade, mas que tenta ressignificar suas práticas sociais através da educação. É preciso, antes de tudo, amor pelo que se faz, rigor na atuação, organização do cotidiano e resiliência para lidar com os entraves decorrentes dos processos institucionais.

Ao longo do período da pesquisa de campo, percebeu-se que Betânia aprendeu a conviver com as dificuldades do contexto em que atua e, neste sentido, criou estratégias para possibilitar uma organização mais ágil do espaço onde realiza suas atividades. Nas aulas observadas, ela entrava antecipadamente no espaço socioeducativo e delegava funções aos jovens, para que a sala estivesse preparada para o início das aulas. Sempre, atuou com rigor e organização. Em um espaço em que imprevistos podem atrasar a rotina e em que a dependência da equipe de segurança é um complicador à atuação docente, a organização antecipada do espaço e do material necessário à atividade é primordial. Esta ação permite o ganho de tempo e distribui responsabilidades.

Além disso, diante das limitações que a privação impõe, Betânia se viu diversas vezes reorganizando metodologias e o próprio planejamento, quando, em alguns momentos, deparou-se com o desinteresse dos jovens, as angústias oriundas do processo de encarceramento e com os próprios sentimentos que perpassavam dentro de si. Além disso, Betânia também se deparou com fronteiras difíceis de romper e com a inferiorização de sua prática pela ação da segurança. No meio de um fogo cruzado, em que se configuram mecanismos repressores de controle de conduta e de normalização dos sujeitos, tanto do crime quanto do Estado, buscava, por meio de suas práticas, desenvolver nos jovens aspectos que considerava importantes em um cenário educativo, muito embora, como já anunciado, a armadilha do discurso moderno e o reforço de certos padrões culturais se materializaram por meio de suas ações. Neste escopo, observa-se que Betânia, educadora experiente, há seis anos na privação de liberdade e há décadas atuando como professora de educação física, vive o processo adaptativo que todo educador passa ao ingressar na Instituição e continua vivenciando, ao longo de sua carreira profissional, os desafios que este contexto impõe, resistindo às dificuldades enfrentadas e, com isso, buscando um bem-estar docente.

#### 4. NEM INÍCIO, NEM FINAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

É preciso reconhecer que este processo de pesquisa não foi fácil. Após o expediente, estar no ambiente de trabalho para realizar um estudo acadêmico, muitas vezes, resultou em uma rotina desgastante. O cansaço provocado por uma longa jornada de trabalho diária, muitas vezes, provocou o desejo de ruptura com o processo. Ainda, a própria rotina da privação de liberdade também causou interferências produzidas pela dupla e contraditória identidade de servidora e pesquisadora. A rotina da Instituição também pesa, demarcando um terreno, na maioria das vezes, tenso. O conflito era certo: overdose de Fundação CASA.

Embora tenha sido extremamente laborioso o decorrer do processo, é preciso também dizer que com a vivência e envolvimento na rotina é que as análises puderam ser realizadas como foram. Como já anunciado no início deste estudo, o processo de uma produção acadêmica se faz enquanto experiência e, neste caso, mais do que uma experiência científica, é preciso reforçar a experiência tida e desenvolvida no âmbito profissional. É inegável que este estudo se fez também por meio de uma outra relação com a Instituição, estabelecida ao longo destes sete anos de serviço público prestados à Fundação CASA. A atuação direta no interior da mesma, como profissional de educação física e como supervisora, possibilitou um olhar mais aprofundado para diversas questões cotidianas, que comumente poderiam escapar aos olhos de quem pouco conhece a realidade do espaço.

Deste modo, longe de afirmar verdades sobre como é a educação física dentro de uma Instituição de privação de liberdade para jovens, é necessário anunciar que os dados aqui trazidos integram a especificidade de um contexto que se produziu em um determinado momento histórico. É certo que, diante disso, um estudo que se pretende qualitativo tem, por objetivo, lançar luz àquilo que é construído socialmente, por meio das relações que, naquele cenário, são estabelecidas.

No caso desta pesquisa, a educação física não escolar se constitui como uma prática social desenvolvida no interior de um Centro de Atendimento Socioeducativo em Campinas-SP voltado para jovens do gênero masculino. Declarar esta circunstância revela a preocupação com o fato de que naquele espaço havia uma organização, procedimentos, profissionais, jovens, enfim, situações específicas daquele momento. Isto quer dizer que se a pesquisa tivesse se dado em outro contexto histórico, certamente outros pontos de vista poderiam ter surgido, outras práticas e relações estabelecidas e, conseqüentemente, diferentes resultados. Outras observações poderiam ser feitas, outras informações saltariam aos olhos. Não se trata

de apontar que esta dissertação deve ser encarada como uma versão fechada e que, por isso, tem status universal. Pelo contrário, é preciso dizer que a privação de liberdade desencadeia nos sujeitos que ali se encontram uma série de saberes necessários à sobrevivência (que contribuem, muitas vezes, como busca de um atalho para a liberdade) neste espaço.

Diante dos objetivos e da busca por informações que pudessem, minimamente, responder à questão central deste estudo (como tem se constituído a educação física não escolar na medida socioeducativa de internação no Estado de São Paulo?), encontrou-se na pesquisa qualitativa em educação, por meio de observações participantes e de rodas de conversa com os jovens, possíveis ensaios para traçar a compreensão acerca do que foi realizado, percebido e apreendido, ao longo deste período, em um Centro de Atendimento Socioeducativo que executa a medida socioeducativa de internação.

Ao longo deste estudo, buscou-se trazer o cenário da historicidade das medidas socioeducativas, desde o final do século XIX até os dias atuais. Configurado por constantes alterações na legislação brasileira, o processo pelo qual se desenvolve no país – e no Estado de São Paulo – uma especificidade em relação ao jovem que tem sua liberdade cerceada, baseia-se em pressupostos históricos e, como se observa, recorrentes. Das constantes mudanças legais e transformações institucionais um fato relevante marca a “tentativa” (no plano legal) de romper com certas condições vividas nestes ambientes: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Ao se produzir a transição da situação irregular à proteção integral, tem-se no conjunto legal, a expectativa de que as medidas socioeducativas promovam a “ressocialização” do jovem autor de ato infracional e que a lei se aplique igualmente para todos. No entanto, as análises aqui descritas traduzem um efeito quase, senão totalmente, contrário: a manutenção de um perfil econômico e racial do jovem privado de liberdade, atravessando o século XIX, XX e XXI e, em detrimento dos preceitos legais, o aumento da delinquência juvenil e do encarceramento, especialmente em São Paulo.

Dentro deste espaço de contenção, regulamentado pelos dispositivos disciplinares e biopolíticos do Estado que buscam manter a ordem e a segurança internas, por meio de práticas investidas sobre os corpos individuais e coletivos dos jovens em cumprimento de medida, coexiste também outro sistema normativo: o crime organizado. O Primeiro Comando da Capital, em um longo processo de expansão no território paulista, organizou e regulamentou os espaços onde vivem e convivem estes jovens: as *quebradas*, os presídios, a antiga FEBEM e a Fundação CASA. Muito embora haja jovens que não necessariamente estejam vinculados a esta facção, ao infracionarem ocasionalmente, ingressam no universo

normativo, regulado pelo PCC: a instituição de privação de liberdade e ali ou ele “reza a lei do crime<sup>55</sup>” ou vira “pilantra na cadeia<sup>56</sup>”.

Apesar de haver tipos específicos mais facilmente capturados pelo sistema de justiça, o que se observa no espaço da Fundação CASA é uma tênue, tensa e perigosa fronteira, onde transitam as práticas educativas da Instituição, dentre elas a educação física não escolar. E no que tange a esta área, buscou-se demonstrar que a mesma está inserida na Instituição desde seus primórdios, quando ainda se denominava ginástica. Este movimento, articulado com o que ocorreu com a educação física escolar, buscou trabalhar sobre aqueles denominados de “menores” os aspectos morais e físicos por meio desta atividade física. Isto posto, significa dizer que a educação física, por meio da ginástica, tinha o objetivo de corrigir os corpos indesejados, tornando-os adequados à norma vigente e preparados o suficiente para o mundo do trabalho, conforme anunciam as legislações e os decretos que direcionam os Institutos Disciplinares e as Colônias Correcionais (SÃO PAULO, 1902a; 1902b).

Assim como ocorreu nas escolas, percebe-se a transição da ginástica para a prática esportiva, ainda que na educação física não escolar realizada na Instituição, transitando pela FUNABEM, Fundação Pró-Menor, FEBEM e, atualmente, Fundação CASA. O que se observa, pelas análises realizadas na proposta pedagógica, bem como sobre as práticas que ocorrem no interior da Instituição, é a dominação do esporte sobre outras possíveis manifestações das práticas corporais, ancorada no modelo tradicional de ensino esportivo, voltado para o aprendizado do gesto, do desempenho motor e do desenvolvimento da saúde. Isto é facilmente percebido, quando ao se defrontar com autores como Andrade (1997) e Mata (2004), bem como com os documentos norteadores desta área, destacam-se os elementos esportivos, tanto presentes na prática dos docentes, quanto fomentados e reforçados pelas propostas pedagógicas da Instituição. De Núcleos de Vivências Motoras e escolas de treinamento, na era FEBEM, ao “fazer esportivo” na Fundação CASA, (este último organizado e sistematizado por meio de uma série de processos avaliativos que buscam quantificar a avaliar aspectos motores, de saúde e de aprendizagem) o cenário que se cria é de uma busca incessante pelo sujeito performático, saudável e produtivo, ou seja, o sujeito moderno.

No seio destas questões, apareceram inúmeras relações de resistências dos jovens a estas regulações do Estado sobre seus corpos, quando, muitas vezes, relutavam em participar

---

<sup>55</sup> Segue as regras, as hierarquias, os processos econômicos e políticos envolvidos no crime

<sup>56</sup> Torna-se um sujeito indigno das premissas do crime e, portanto, corre riscos de ser perseguido e de sofrer represálias neste meio

das aulas de educação física, transgrediam as orientações da professora ou por terem o Relatório Técnico Conclusivo encaminhado ao judiciário, tornando-o mais próximo da liberdade, a participação, para eles, já não era mais necessária. Assim, percebeu-se, ao longo deste estudo, que o envolvimento dos jovens nas atividades realizadas nas aulas de educação física se deu também por uma relação judicial com a medida socioeducativa. Notadamente, participar de todo o processo garantia ao jovem a possibilidade de ter sido um exímio aluno e, portanto, de estar mais perto do lado de fora do CASA. Na contramão, a produção de um RTC provocava a ruptura com a lógica e, conseqüentemente, o abandono na participação das aulas. Com o relatório sugerindo a liberação do jovem ao sistema judiciário, a necessidade de se manter executando as “obrigações” inerentes à medida, já não existiam mais. Esta situação gerou reflexões sobre o que as Instituições de privação de liberdade efetivamente têm provocado nos sujeitos com suas práticas e fazeres cotidianos. Diante disso, seria a privação de liberdade a opção mais adequada?

A supremacia do esporte sobre quaisquer outras práticas corporais foi criticada pelos jovens, ao afirmarem que a participação nas aulas poderia ser ampliada se outras manifestações da cultura corporal fossem trabalhadas, além dos esportes coletivos tradicionais, tais como futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Ademais, relegar a educação física ao esporte provocou o entendimento nos jovens, de que as aulas que eles tinham, conforme regem as diretrizes da Instituição (duas vezes na semana por uma hora e meia), não eram aula de educação física, mas, sim, aulas de esporte, embora o documento que norteie esta área trate da questão enquanto “aula de educação física”. No entanto, ao se retratar das aulas de judô, conteúdo abordado na turma em que a pesquisa se desenvolveu neste período, referiam-se a ela como aula de educação física em função da diversidade de atividades apresentadas e também por não integrar o conjunto tradicionalmente trabalhado nas modalidades esportivas, inclusive fora da Instituição.

Ainda que apareça no discurso dos jovens que a educação física na medida socioeducativa de internação deve se aliar à promoção da saúde dos sujeitos e de manter seus corpos em movimento, a análise dos dados demonstra que os mesmos desconheciam outras perspectivas da educação física, quando, em diversos momentos, manifestaram o desconhecimento do que é conteúdo desta área. Isto se torna perceptível quando, durante as rodas de conversa, práticas corporais como xadrez, baralho, polo, surf, entre outras, por possuir conotação de atividade sem movimento, para os jovens, não poderiam ser objeto de estudos da educação física. Contudo, à medida que aconteciam as discussões, os próprios

jovens ressignificaram seu entendimento e perceberam outras formas possíveis de serem trabalhadas nesta área.

No decorrer das rodas de conversas e da realização das atividades propostas, percebeu-se que relações desiguais se davam no contexto das aulas e também das rodas, quando a rejeição aos corpos diferentes era marcadamente anunciada pelos jovens. Não foram raros os momentos em que o machismo, a homofobia, a “gordofobia” e as relações existentes dentro do meio delitivo, provocaram a segregação entre eles. Diversas situações, tanto provocadas pela professora durante os momentos de reflexão, quanto nos próprios movimentos nas aulas, demonstraram a necessidade de um processo de debate que articule a prática corporal tematizada e os dogmas que ela carrega. Ao passo que as aulas foram marcadas por momentos de prática do judô e, separadamente, de momentos de discussões teóricas sobre temas relacionados à diversidade social, observou-se um conflito entre o que a prática corporal representava e o que se pretendia debater.

Ao mesmo tempo, Betânia, ao tentar romper com certos preconceitos, pela ótica do “respeito”, incorreu no reforço dos padrões dominantes. Isto é, quando se trata destas questões sob este viés, produz-se um discurso de que somente o outro é diferente e que, portanto, existe uma norma, um padrão, uma forma de ser dominante. Além disso, neste contexto, compreende-se que a própria prática corporal poderia ser o alvo do debate com a finalidade de estimular a criticidade do jovem para além de executar os movimentos próprios da prática, promovendo a discussão sobre a sua hierarquia, a participação feminina, a participação de negros e brancos e que corpos são produzidos a partir das modalidades do judô. Destaca-se ainda o fato de que as relações de poder operaram constantemente durante as atividades, momentos estes em que se observou o confronto entre o governo estatal e o do crime regendo a conduta dos jovens, bem como impactando no andamento das próprias aulas. Este fato pode ser comprovado quando os jovens demonstraram claramente em qual sistema normativo estão constituídos ao se referirem à forma como enxergam a polícia, o *playboy*, a mulher e a própria privação de liberdade.

É preciso, no entanto, reconhecer as lutas e os esforços de Betânia no exercício da docência dentro de um espaço marcado por entraves institucionais que atravessam a realização das práticas educativas, relacionadas aos próprios mecanismos de contenção, à relação com o setor de segurança que se sobrepõe à prática pedagógica. Destaca-se, ainda, tratar-se de um contexto conflituoso, em que diferentes códigos normativos existem e onde a rotina, por si só, é desconhecida para quem ali nunca esteve. Isto significa dizer que a docência nos espaços de privação de liberdade se faz no cotidiano da Instituição, dada a

insuficiência, senão ausência, de discussões nos cursos de licenciaturas que tornem visíveis estes espaços e este campo de atuação. É através de tentativas, erros e acertos que o processo metodológico do docente se concretiza, à medida que também ocorrem, paralelamente, os processos adaptativos de atuar em um espaço marcado por estas condições, pela privação da liberdade e pelas limitações à própria tarefa educativa.

Betânia atua sozinha no CASA. Embora sejam duas vagas para professor de educação física, há muitos anos exerce solitariamente a função e, com isso, vale destacar que, por se tratar de um espaço de privação de liberdade, onde os indivíduos não têm acesso a diversos materiais e vestuários, é preciso que o professor forneça e leve até os jovens todos os materiais necessários à prática de educação física. Então, se eram doze alunos, Betânia precisava ir à rouparia do Centro e separar: 12 camisetas, 12 bermudas e 12 quimonos. Caso a prática envolva calçados, cabe ao professor também levar os tênis. Ao final da mesma, era outro ritual: separar em sacos o material limpo do sujo para levar à lavanderia. Isto posto, leve-se em consideração ainda o fato de ter que levar todo o material da aula, pois não há sala para guarda-lo dentro do prédio onde os jovens ficam, tampouco na quadra.

Deste modo, é claro que subir e descer escadas com sacos imensos e lotados de roupa, com todo o material para a prática corporal não é tarefa fácil. Imagine fazer isso várias vezes todos os dias? Tudo isso exige uma organização prévia e detalhada da professora que deve se antecipar ao início da atividade para que tudo esteja pronto, pois até que os jovens troquem de roupa e todo o material esteja preparado, uma parte da aula já passou. Por esse motivo, é necessário o conhecimento da realidade, antecipação e organização. No entanto, enfatiza-se que Betânia não se aflige a este problema, ao contrário, busca soluções e inovações para dar continuidade ao seu planejamento sem se limitar ao campo dos esportes coletivos e trabalhos com bolas e também sem se limitar aos materiais fornecidos pela Instituição. Mas, é preciso ponderar que, para qualquer educador, atuar na privação de liberdade soa como algo completamente novo. É como se formar novamente e começar, muitas vezes, sozinho a partir de um lugar desconhecido. Educar na privação de liberdade é exercício diário. Diante de um universo desafiador, Betânia demonstra o compromisso com sua função, com o jovem e com a medida socioeducativa, não se amedrontando diante dos desafios.

Cabe ainda destacar que o que se expôs ao longo deste estudo perpassa por uma concepção de sociedade e de educação que fundamentam a reflexão aqui lançada e, neste sentido, sugere-se a necessidade de revisão do que estrutura a educação física na Fundação CASA. Partindo da premissa do próprio modelo pedagógico da Instituição que prevê o compromisso para com a liberdade e a humanização dos jovens, tendo o indivíduo o “sujeito

da ação transformadora do mundo” (SÃO PAULO, 2010, p. 19), estes pressupostos que utilizam de Paulo Freire para construir uma proposta pedagógica à socioeducação, deve-se alinhar à proposta da educação física não escolar da Instituição, especialmente, no que tange à questão central do autor: o combate ao modelo neoliberal de educação e à imposição dos saberes científicos aos ditos conhecimentos populares.

Freire (1967; 1987; 1992) tece críticas à ideia de educação pautada somente nos saberes dominantes, reivindicando a participação e a incorporação do conhecimento popular na escola. Embora não se trate, neste caso, da educação escolarizada, é preciso reconhecer que seu legado extrapola a Instituição escolar e invade o debate nas mais diversas práticas sociais que, no dizer do autor, são artefatos da cultura e, portanto, promovem educação. Nesta perspectiva, não se aprende somente com os ditos saberes essenciais, mas em todas as relações estabelecidas pelos seres humanos. A partir disso, se torna possível perceber uma inconsistência existente entre a proposta da educação física não escolar pretendida pela Fundação CASA e a proposta pedagógica da Instituição como um todo. Enquanto a superintendência pedagógica<sup>57</sup> objetiva libertar o sujeito das tramas sociais que os arrolam, pautando-se pelos ideais *freireanos*, a proposta organizada por sua subordinada GEFESP corre de encontro ao invocar as necessidades do sujeito neoliberal.

Além de reforçar os discursos dominantes que prevalecem no âmbito das práticas corporais, esta proposta de educação física não se alinha à proposta de Paulo Freire quando não traz no bojo de suas práticas tamanha dedicação que fez em relação ao esporte e à saúde, ou seja, a promoção das práticas corporais populares e a necessária tematização das mesmas. Descarta-se, deste modo, a possibilidade de questionar o modelo de homem moderno pautado por ideias que segregam e mantêm as relações sociais extremamente desiguais, por meio das práticas corporais. Assim, reconhece-se haver outras possibilidades, muito embora se depre com as dificuldades institucionais existentes na Fundação CASA. Trata-se de olhar para o fato de que é necessário incitar o seguinte debate:

Apesar da incessante repetição de que fora de um projeto de educação centrado na formação de pessoas para brilhar na lógica neoliberal não há salvação, existem outras formas de concepção do que possa vir a ser uma “boa” educação, outras formas de conceber o sujeito social. Iniciamos por reafirmar o ideal de uma sociedade que considere prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida plena e feliz, com acesso ao patrimônio cultural e histórico da humanidade (NEIRA; NUNES, 2014, p. 103).

---

<sup>57</sup> Órgão maior que administra as áreas pedagógicas, tal como educação física, arte e cultura, educação profissional e educação escolar

Corroborar-se com Neira e Nunes (2009; 2014), quando os autores anunciam que incluir na prática social da educação física as vozes silenciadas significa dizer que, em seu interior, é necessário reivindicar o espaço de práticas corporais relegadas do saber tradicionalmente ofertado pela área. Isto é, significa democratizar a proposta e as aulas, reconhecendo a cultura popular e os aprendizados que os jovens trazem consigo.

Isto posto, convém mencionar que não é democrático reduzir a educação física ao esporte, favorecendo uma determinada prática corporal e alunos que possuem maiores habilidades para tal. Sugere-se que é democrático ofertar o espaço para as diversas manifestações corporais, favorecendo o debate e o diálogo. Acredita-se que uma proposta que busque novos modos de ver as coisas e valorize os saberes marginais conseguirá trilhar caminhos em busca de um processo de empoderamento do jovem. Taborda de Oliveira (1998) já anunciava que era dever da educação física escolar (aqui se estende esse entendimento para suas formas educativas) atentar-se para todas as minorias existentes (sexo, gênero, cor, classe social). Segundo o autor, a condição de vida desses sujeitos e seu repertório cultural, representado pelos seus códigos corporais, são objetos de compreensão e análise da educação física. “E isso não se dá passivamente por adição de experiências – motoras ou não - mas a partir da crítica, do embate, do conflito, e da contínua superação da provisoriedade do conhecimento historicamente produzido” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 11).

Diante do exposto, parte-se para a necessidade de outra discussão, outro cenário, outra compreensão do que é preciso, em tempos contemporâneos para (sobre)viver nesta sociedade marcada por constantes movimentos culturais, mas também marcada por imensos processos de exclusões, preconceitos, desigualdades e produção do sujeito moderno, homogêneo, produtivo, seguro de si. No entanto, embora tenha se atinado para uma prática educativa que ocorre no interior de uma Instituição de privação de liberdade, além de referir a necessária revisão da mesma, faz-se, especialmente importante, a problematização acerca dos mecanismos que arrolam alguns tipos preferenciais na trama da criminalidade.

Parte disso o pressuposto de que se observe de outros ângulos em que medida é possível o combate à introdução de crianças e jovens brasileiros no mundo delitivo, para além daquilo que já vem sendo realizado há mais de um século e que, provadamente, não vem surtindo resultado. Por fim, sendo o delinquente produto da sociedade moderna, assim como as prisões o são, promove-se uma reflexão de que seja necessário o rompimento com esta lógica normativa vigente, a fim de buscar outros cenários possíveis. A educação, assim como

a educação física, dentro destas Instituições, não pode se guiar e se efetivar pelos mesmos pressupostos que levaram os jovens a estarem nesta condição. Rever é preciso!

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação Eletrônica.

ALVAREZ, Marcos Cesar, et. al. Adolescentes em conflito com a lei: pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé (São Paulo/SP, 1990 a 2006). **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 1 (1): xi-xxxii, 2009. Disponível em: <<http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/01/down232.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

ANDRADE, Marcelo Pereira de. **Educação física na fundação estadual do bem-estar do menor – FEBEM/SP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o os discursos dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da infração juvenil**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro-RJ: PROSUL, 2003, p. 13-29.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. **Sinopse do censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2018

\_\_\_\_\_. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, 2012. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm)>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. **Levantamento anual SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017

\_\_\_\_\_. **Levantamento anual SINASE 2015**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em <[http://www.mdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/Levantamento\\_2015.pdf](http://www.mdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/Levantamento_2015.pdf)>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018

BRETAN, Maria Emilia Accioli Nobre. Os múltiplos olhares sobre a adolescência e o ato infracional: a produção científica na USP e na PUC/SP (1990 – 2006). In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; PINI, Francisca Rodrigues (orgs). **Pedagogia Social, Ciência da delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2014, p. 41-56.

CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. Novas técnicas de controle do sistema socioeducativo: uma análise foucaultiana. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; PINI, Francisca Rodrigues. (orgs). **Pedagogia Social, Ciência da delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas**. Vol. VI. 1ª ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2014, p. 223-241.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas-SP: Papirus, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2014.

CONCEIÇÃO, William Lazaretti da. **Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada de fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (orgs). **Cartografias de Foucault.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2011, p. 269-294.

COSTA, Sidney Alves. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 151-157.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura.** Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do corpo.** 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DIAS, ALINE FÁVARO. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

DIAS, Aline et al. Dilemas e desafios no ato de pesquisar em espaços de controle e de privação de liberdade. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 211-238.

DOMINGOS, Rosangela da Silva. **Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa: orientações para profissionais de educação física.** 2014. Dissertação (Mestrado em Adolescente em Conflito com a Lei) – UNIAN, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**: Universidade de Ijuí, ano 2, vol. 7, jul./set. 1987, p. 19-24.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Crime e castigo na cidade: os repertórios da justiça e a questão do homicídio nas periferias de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, p. 59-73, Jan/Abr, 2010.

\_\_\_\_\_. Jovens em conflito com a lei. **Revista de Antropologia Social dos alunos do PPGAS-UFSCar**, v.3, n. 1, jan/jun., p. 259-267, 2011. Disponível em <<http://www.rau.ufscar.br/index.php/2015/05/27/volume-3-numero-1-2011-dossie-jovens-em-conflito-com-a-lei/>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. Governo que produz crime, crime que produz governo: o dispositivo da gestão do homicídio em São Paulo (1992-2011). **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v.6, n. 2, p. 232-255, ago/set, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a04v2565.pdf> >. Acesso em: 13 de agosto de 2017

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GÓIS JUNIOR, Edvaldo. **Os higienistas e a educação física: a história de seus ideais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - PPGEF, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **O século da higiene: uma história dos intelectuais da saúde (Brasil, século XX)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) - PPGEF, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Corpo sem educação: uma história do deslocamento da educação física da área da educação. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, n. 122, Julho de 2008. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd122/deslocamento-da-educacao-fisica-da-area-da-educacao.htm>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

GONÇALVES, Hebe Signorini et al. Educação e socioeducação: as possibilidades desse encontro no DEGASE. In: MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ABDALLA, Janaina de Fátima Silva (Orgs). **Diversidade, violência e direitos humanos**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2015, p. 51-64.

IPEA. **Atlas da Violência no Brasil**. IPEA e FBSP, 2017.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan/mar, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/10.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, Jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LOPES, Dulcelaine Lúcia. et al. O diário de campo e a memória do pesquisador. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 131-134.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALVASI, Paulo Artur. Entre a frieza, o cálculo e a “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde Soc**, São Paulo, v. 20, n.1, p. 156-170, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interfaces da vida loka**: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATA, Cristina Silva da. **Um relato de experiência em educação física na FEBEM-SP**: outros olhares. 2004. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Lua Nova**, São Paulo, 79: 15-38, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a03n79.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

MOREIRA, Fábio Mallart. **Cadeias dominadas**: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise de relatos que abordam o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. **Revista Educação Online**, n. 16, mai-ago, 2014, p. 41-65. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_33.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_33.pdf)>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2014.

\_\_\_\_\_. **Monstros ou heróis?** Os currículos que formam professores de educação física. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2016.

NERI, Natasha Elbas. **“Tirando a cadeia dimenor”**: a experiência da internação e as narrativas dos jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Kátia. Os currículos da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, Jul/Dez, 2008. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 137-158, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678/240>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul/dez, 2004. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337/9602>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

PAULA, Liana de. Da questão do menor à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 27-43, 2015. Disponível em

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16937/12831>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

PAULA, Liana de; LIMA, Renato Sérgio. Violência e Juventude: o sistema brasileiro de atendimento socioeducativo. In: SILVA, Felipe Gonçalves; RODRIGUES, José Rodrigo. (org). **Manual de Sociologia Jurídica**. 1ª ed. v. 1, São Paulo: Saraiva, 2013, p. 71-82.

PROJETO ESPORTE BRASIL. Disponível em: <<https://www.proesp.ufrgs.br>> Acesso em: 13 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Manual. Disponível em: <<https://www.proesp.ufrgs.br>> Acesso em: 13 de agosto 2017.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, topologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul-set, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/03.pdf> > Acesso em: 13 de agosto de 2017

SANIOTO, Henrique. **Contribuindo para a formação humana dos adolescentes da FEBEM por meio da Ginástica Geral**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SÃO PAULO. **Lei 844 de 10 de Outubro**, 1902a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1902/lei-844-10.10.1902.html>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto 1079 de 30 de Dezembro**, 1902b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1902/decreto-1079-30.12.1902.html>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. **Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos**. Fundação CASA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de atendimento socioeducativo**, 2014. Disponível em <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/826.pdf>> Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. **Avaliação diagnóstica em educação física**. Fundação CASA, 2015.

SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho, et al. Juventude e pobreza: a construção de sujeitos potencialmente perigosos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Vol. 64, n. 3, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v64n3/v64n3a03.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540/376>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

SOARES, Carmem Lucia. Do corpo, da educação física e das muitas histórias. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 125-147, set/dez de 2003. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2814/1429>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_, Carmem Lucia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo José. (orgs). **Figuras de Foucault**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 75-86.

\_\_\_\_\_. A educação do corpo e o trabalho das aparências. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (orgs). **Cartografias de Foucault**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2011, p. 69-82.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Pensar a Prática**, Jun./Jul. 1998, p. 1-23. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/152/138>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro-RJ: PROSUL, 2003, p. 155-177.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11655.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

\_\_\_\_\_. Cultura e currículo. **Contrapontos**. Ano 2, n. 4. Itajaí, 2002. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). **Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas**. Bogotá: IDEP, 2011, p.105-122.

VELOZO, Emerson Luis. A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010, p. 19-35.

VICENTE, Magda de Abreu; AMARAL, Giana Lange. Medidas higienistas adotadas no patronato agrícola visconde da graça (1923-34) - Pelotas/RS. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 37, p. 123-133, mar, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639669/7237>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Juventude: direitos humanos, segurança pública e sistema socioeducativo. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (org.). **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013, p. 37-48.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Paris: Raisons d'Agir, 1999.

XAVIER, Cândida Andrade de Moraes; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social. In: proceedings of the 4th. **Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/08.pdf>> Acesso em: 13 de agosto de 2017

ZALUAR, Alba. Mulher de bandido: crônica de uma cidade menos musical. **Estudos Feministas**, n. 1/93, p. 134-142, 1993.