



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e
della Socializzazione - DPSS**

**Corso di laurea Magistrale in Psicologia di
comunità, promozione del benessere e del
cambiamento sociale**

Tesi di laurea Magistrale

**Interventi di comunità in contesti di vulnerabilità: il Brasile e
il potere dello sport**

**Community interventions in contexts of vulnerability: Brazil and the power of
sport**

Relatore

Prof. Alessio Vieno

Laureando:

Ranieri

Salvini

Matricola:

2048637

Anno Accademico 2022/2023

Indice

Abstract	pag. 4
Introduzione	pag. 6
Cap. I – Interventi di comunità in contesti di vulnerabilità	pag. 8
1.1 – Interventi di comunità	pag. 8
1.2 - Contesti di vulnerabilità	pag. 11
1.3 – Vivere in contesti di vulnerabilità	pag. 16
Cap. II – Brasile	pag. 21
2.1 – Contesto Brasile	pag. 21
2.2 – Favelas	pag. 25
Cap. III – Il potere dello sport in contesti di vulnerabilità	pag. 28
3.1 – Il beneficio dello sport	pag. 28
3.2 – Positive Youth Development (PYD)	pag. 30
3.3 – Come può aiutare lo sport in Brasile	pag. 32
3.4 – Lo sport come fonte di resilienza	pag. 35
Cap. IV – Esempio di intervento di comunità in contesto di vulnerabilità: CEDEP, Montecristo, Florianópolis	pag. 40
4.1 – Analisi del contesto	pag. 41
4.1.1 – Florianópolis	pag. 41
4.1.2 – Montecristo	pag. 42
4.1.3 – Educazione	pag. 43
4.1.4 – Salute	pag. 44
4.1.5 – Spazi pubblici	pag. 44
4.1.6 – Contesto sociale	pag. 45

4.2 – CEDEP	pag. 45
4.2.1 – Storia del CEDEP	pag. 45
4.2.2 – Quadro giuridico	pag. 47
4.2.3 – <i>Oficinas do saber</i>	pag. 48
4.2.4 – Principi di un’educazione integrale e popolare	pag. 50
4.2.5 – Ruolo dello psicologo	pag. 54
4.2.6 – Gestione e multidisciplinarietà	pag. 55
4.2.7 – Nascita di nuovi progetti	pag. 57
4.2.8 – Progetto Fenix	pag. 57
Cap. V – Discussione e conclusione	pag. 59
5.1 – Discussione	pag. 59
5.2 – Limiti	pag. 59
5.3 – Implicazioni per il futuro	pag. 60
Bibliografia	pag. 61

Abstract

Il presente lavoro tratta, da un punto di vista della psicologia sociale e di comunità, quali tipologie di interventi possono aiutare in contesti di vulnerabilità. In particolare, vengono citati e analizzati studi e progetti implementati da equipe multidisciplinari che utilizzano dispositivi psicologici e il potere dello sport per generare un cambiamento sociale. L'elaborato trae le sue radici e la sua ispirazione da un progetto realizzato in un centro educativo di una favela (CEDEP), a Florianópolis, Brasile. L'intervento viene contestualizzato da una panoramica sulla situazione socioeconomica del paese, sulla disuguaglianza presente e il contesto delle favelas. Evidenze empiriche vengono fornite per dimostrare quali tipo di attività sono implementabili e suggerite per aiutare la parte di popolazione più vulnerabile. Pratiche pedagogiche e educative fanno poi da cornice a questi interventi. Risulta evidente quanto iniziative che utilizzano pratiche e metodologie psicologiche migliorino il benessere in tali contesti, specialmente quei progetti che coinvolgono lo sport, poiché dimostrate essere cruciali come mezzo inclusivo e educativo in contesti di vulnerabilità.

Parole chiave: psicologia sociale, interventi di comunità, Brasile, sport, educazione, evidenze empiriche.

This work discusses, from a social and community psychology perspective, what types of interventions can help in contexts of vulnerability. In particular, studies and projects implemented by multidisciplinary approach using psychological tools and the power of sport to generate social change are cited and analysed. The paper draws its roots and inspiration from a project implemented in an educational centre in a favela (CEDEP), in Florianópolis, Brazil. The intervention is contextualised with an overview of the country's socioeconomic situation, the present economic inequality, and the context of the favelas. Empirical evidence

is provided to show what kind of activities can be implemented and suggested to help the most vulnerable part of the population. Pedagogical and educational practices then frame these interventions. It is evident how initiatives using psychological practices and methodologies improve wellbeing in such contexts, especially those projects involving sport, as this has been shown to be crucial as an inclusive and educational means in vulnerable contexts.

Keywords: social psychology, community interventions, Brazil, sport, education, empirical evidence.

Introduzione

L'ispirazione per questa ricerca trae le sue radici da un progetto situato in una favela di Florianópolis, Brasile; un esempio concreto di come gli interventi di comunità possano avere un impatto significativo sul benessere delle persone che vivono in contesti svantaggiati. Il sottoscritto ha avuto l'opportunità di partecipare attivamente a questo progetto e di osservare in prima persona le dinamiche di tale intervento e quanto interventi che utilizzano dispositivi psicologici e il potere dello sport possano aiutare in contesti di vulnerabilità.

Lo sviluppo di interventi efficaci per affrontare le sfide presenti in contesti di vulnerabilità è diventato un obiettivo fondamentale per la psicologia di comunità. L'obiettivo di tali interventi è quello di promuovere il benessere e il cambiamento sociale nelle comunità che si trovano ad affrontare sfide socioeconomiche, culturali o politiche significative. Questo studio si propone di esplorare le tipologie di interventi che possono contribuire ad affrontare tali contesti, concentrandosi in particolare sul contesto del Brasile. Saranno analizzati studi e progetti implementati da equipe multidisciplinari che combinano dispositivi psicologici e il potere dello sport per generare un cambiamento sociale.

Questo elaborato inizia definendo cosa sono e cosa si intende per interventi di comunità; sarà poi dedicata attenzione ai contesti di vulnerabilità stessi, esplorando le caratteristiche e le dinamiche che li contraddistinguono, nonché gli impatti sulla vita delle persone che vi risiedono. Verrà poi presentata una panoramica del Brasile e dei suoi tratti distintivi: un paese caratterizzato da profonde disuguaglianze sociali ed economiche, con una marcata concentrazione di povertà e la presenza delle favelas, comunità urbane caratterizzate da gravi problemi socioeconomici e condizioni di vita precarie come la presenza di violenza, mancanza di accesso all'istruzione e alle risorse sanitarie, nonché limitate opportunità di sviluppo e mobilità sociale (Actionaid, 2016; Atlante Geopolitico Treccani, 2022; Brasil Escola ,n.d; Liguetti & McDonald, 2020, Marchi, 2005; Masten & Cicchetti, 2016; Tarsi, 2014).

Comprendere la complessità di tali contesti è essenziale per progettare interventi mirati ed efficaci.

Successivamente viene approfondito come lo sport possa rappresentare uno strumento di intervento in contesti di vulnerabilità e quanto potere possa avere, specialmente in Brasile. Attraverso evidenze empiriche, saranno esplorati i benefici che lo sport può apportare in termini di sviluppo personale, integrazione sociale, promozione della salute mentale e fisica, nonché il suo potenziale impatto sulla resilienza delle comunità. Gli studi dimostrano l'efficacia dello sport nel promuovere l'inclusione sociale, la resilienza e il benessere psicofisico delle persone coinvolte. Lo sport, oltre ad offrire un'opportunità di svago e divertimento, può fungere da catalizzatore per il cambiamento sociale, favorire la coesione comunitaria e fornire una via di fuga dalle difficoltà quotidiane. Le attività sportive permettono alle persone di acquisire competenze sociali, sviluppare una maggiore fiducia in sé stesse e sviluppare un senso di appartenenza e identità (Coalter, 2005; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012; Galatti, Reverdito, Korsakas, Tozetto, & Santos, 2019; Gill & Hemphill, 2020; Haudenhuyse, Theeboom, & Coalter, 2012; Haudenhuyse, Theeboom, & Nols, 2013; Hellison, 2010; Holt, 2008; Holt & Neely, 2011; Kunz, 2009; Nols, Haudenhuyse, Spaaij, & Theeboom, 2018; Sanches, 2007).

Tuttavia, va sottolineato che, oltre allo sport, le pratiche pedagogiche e il supporto psicologico svolgono un ruolo essenziale in qualsiasi tipo di intervento di comunità. L'insegnamento e il supporto psicologico forniscono mezzi e tattiche per gestire situazioni traumatiche, potenziare la resistenza personale e collettiva, nonché promuovere un contesto salutare e favorevole alla crescita delle persone coinvolte. È importante considerare questi elementi come parte integrante di un intervento globale, che tiene conto delle necessità sociali, emotive e cognitive delle persone coinvolte. Ed ecco perché nel Capitolo IV verrà presentato un esempio concreto di intervento di comunità in un contesto di vulnerabilità che racchiude

tutto quello presentato e discusso: il progetto CEDEP nella comunità di Montecristo a Florianópolis. Saranno analizzati il contesto locale, le dinamiche sociali, le sfide specifiche e le attività svolte dal CEDEP per promuovere l'educazione, la salute e la partecipazione comunitaria. Sarà poi data particolare attenzione al ruolo dello psicologo all'interno del progetto e alla gestione multidisciplinare adottata. Infine, il capitolo conclusivo offrirà una discussione delle conclusioni che si possono trarre in seguito alla presente ricerca in letteratura, con un'analisi critica degli interventi di comunità e del potenziale impatto dello sport nei contesti di vulnerabilità. Saranno esplorate le implicazioni per il futuro, i limiti e le possibili direzioni per ulteriori ricerche.

Attraverso l'esplorazione di questi temi, la tesi mira a fornire una visione comprensiva delle pratiche che promuovono il benessere e la resilienza nelle comunità affette da vulnerabilità.

Capitolo I – Interventi di comunità in contesti di vulnerabilità

1.1 - Interventi di comunità

Nel presente elaborato, per “interventi di comunità” si intendono iniziative, guidate secondo dispositivi e metodologie della psicologia sociale comunitaria o, più frequentemente chiamata, psicologia di comunità. La psicologia di comunità partecipa in comunità bisognose, cliniche sanitarie, in associazioni e ospedali psichiatrici, per quanto riguarda le politiche di salute pubblica, istruzione e sviluppo sociale. Si tratta di una disciplina che indaga i processi psicosociali che esercitano un'influenza sulle comunità e si occupa di sviluppare strategie mirate a migliorare la qualità della vita delle persone che risiedono in tali comunità. La pratica della psicologia di comunità si basa sull'idea che le persone sono in grado di risolvere i propri problemi quando lavorano insieme come gruppo (Ximenes, Paula, & Barros, 2009).

Gli interventi realizzati circolano tra prospettive di consulenza e assistenza a gruppi comunitari e istituzionali, sia in termini di lotta per la promozione del benessere e del cambiamento sociale verso migliori condizioni di vita e di salute, sia in termini di costruzione di pratiche che possano aiutare tali gruppi nella conquista dell'autonomia, della partecipazione sociale, della gestione collettiva, dell'autogestione, della produzione di identità di gruppo, di relazioni di potere più egualitarie e di momenti e spazi per esperienze di affettività (Willig & Rogers, 2017).

La maggior parte dei programmi sviluppati in psicologia di comunità adottano come requisito e prospettiva fondamentale quella di essere guidati da un professionista della psicologia che possiede uno sguardo critico e impegnato nella trasformazione delle condizioni avverse vissute dalla popolazione che costituisce la sua clientela. Per questo motivo, nei lavori che si sviluppano nelle comunità e nelle istituzioni, vengono privilegiati alcuni presupposti teorici e metodologici, in quanto ritenuti in grado di offrire maggiori possibilità di raggiungere tale requisito e obiettivo. Pertanto, quando parliamo di metodologia di intervento nei gruppi comunitari e istituzionali, parliamo dell'utilizzo dei presupposti della ricerca-azione, della ricerca partecipativa, dei laboratori di gruppo e della ricerca-intervento, cioè si cerca uno stretto legame tra ricerca e intervento e la partecipazione permanente della popolazione considerata al processo di ricerca. Si lavora con i presupposti dell'analisi della domanda (ogni richiesta che viene fatta deve essere analizzata criticamente, tenendo conto del suo aspetto, delle possibilità di partecipazione, delle implicazioni socio-istituzionali, ecc.) e dell'autogestione (la gestione dei gruppi da parte di loro stessi, i tentativi di creare e mantenere spazi e pratiche di gestione critica e collettiva) (Rappaport & Seidman, 2000).

È però importante sottolineare l'importanza dei conflitti etici che possono emergere nella pratica della ricerca finalizzata ad interventi comunitari. La ricerca può essere utilizzata per giustificare l'intervento piuttosto che per comprenderlo in modo critico. In questo modo,

la ricerca rischia di diventare uno strumento per promuovere un *modus operandi* già strutturato adattando la ricerca all'intervento piuttosto che comprendere realmente le esigenze della comunità e rispondere ai suoi bisogni. Infatti, in Freitas (2015) viene sottolineato quanto sia importante che la ricerca e l'intervento comunitario siano visti come due attività interdipendenti e complementari, piuttosto che come entità separate. In questo modo, la ricerca può fornire una base solida per l'intervento e l'intervento può informare la ricerca. Per affrontare queste sfide etiche: i ricercatori e gli operatori comunitari dovrebbero lavorare insieme, cercando inoltre di coinvolgere direttamente la comunità nel processo di ricerca e intervento, per garantire che le attività siano appropriate e rispettose delle esigenze e dei desideri della comunità. È inoltre di fondamentale importanza anche: la protezione della privacy delle persone coinvolte nella ricerca, la tutela dei loro diritti e considerare gli effetti a lungo termine delle attività sulla comunità (Freitas, 2015).

La psicologia di comunità può così essere vista come un'opzione metodologica di mobilitazione sociale per la promozione del benessere. La mobilitazione rappresenta un processo fondamentale per favorire l'attiva partecipazione delle comunità e per generare cambiamenti sociali significativi (Vieira-Silva, 2015).

Nel contesto degli interventi in contesti di vulnerabilità, è responsabilità della psicologia di comunità lavorare in stretta collaborazione con l'assistenza sanitaria e le politiche di assistenza sociale per promuovere la convivenza sociale e comunitaria nelle aree vulnerabili in cui risiedono le famiglie. In Brasile, ad esempio, questo avviene attraverso la *Proteção Social Básica* (PSB) (Ximenes et al., 2009). La PSB utilizza gli approcci teorici e metodologici della psicologia di comunità come strumento per raggiungere i suoi obiettivi. Si tratta di una politica pubblica che mira a garantire ai cittadini l'accesso ai servizi essenziali per il loro benessere, come alloggio, assistenza sanitaria e istruzione. La PSB si concentra anche sul rafforzamento delle reti sociali e comunitarie, in modo che le persone possano lavorare insieme

per affrontare le loro problematiche. La psicologia di comunità può svolgere un ruolo significativo nella PSB promuovendo la partecipazione attiva delle persone e delle comunità nella definizione dei loro bisogni e nella costruzione di soluzioni condivise. Inoltre, può contribuire a creare un ambiente favorevole alla convivenza sociale e comunitaria, promuovendo la solidarietà, l'empatia e la cooperazione tra le persone. Ciò può essere realizzato attraverso interventi, iniziative e progetti sul territorio (Ximenes et al., 2009). Tuttavia, è essenziale comprendere la dimensione sociopolitica e storica dei fenomeni psicosociali per superare le pratiche psicologizzanti e la normalizzazione delle questioni sociali e delle disuguaglianze (Nelson & Prilleltensky, 2005). Pertanto, per lo sviluppo di questo lavoro, è fondamentale approfondire ulteriormente i concetti di contesti di vulnerabilità e le implicazioni di viverci, nonché comprendere la situazione storica e socioeconomica del Brasile.

1.2 - Contesti di vulnerabilità

In qualsiasi tipo di intervento umanitario, è sempre necessario comprendere cosa si intende per vulnerabilità e come la si vuole trattare e definire. Uno degli elementi chiave nella mobilitazione sociale, e in particolare della pianificazione di programmi e interventi di protezione sociale, è la comprensione e la definizione di cos'è un contesto di vulnerabilità.

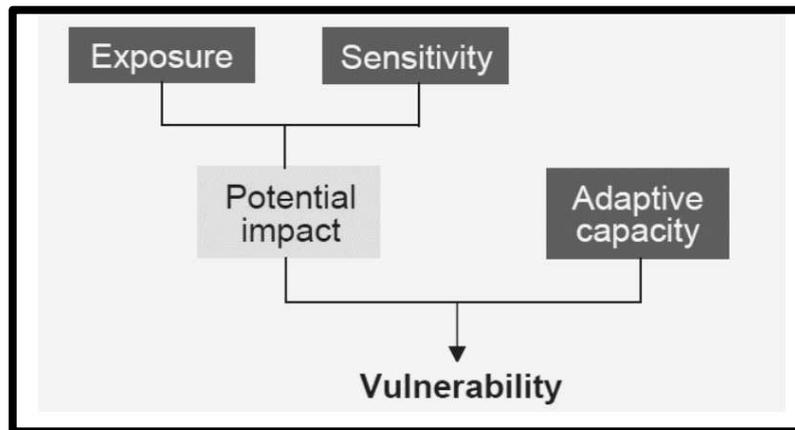
Il concetto di vulnerabilità è stato a lungo studiato seguendo varie dimensioni e si è molto evoluto nel corso del tempo. Come descritto in Pantti e Kivijarvi (2020), Lo stato di vulnerabilità può essere descritto come la ridotta capacità di un individuo o di un gruppo di anticipare, affrontare, resistere e riprendersi dall'impatto di un pericolo, sia esso di origine naturale o provocato dall'azione umana. La vulnerabilità è spesso correlata alla povertà, ma può manifestarsi anche quando le persone sono isolate, insicure e prive di difese di fronte a rischi, shock o stress. È importante notare che l'esposizione al rischio può variare a seconda del gruppo sociale, del genere, dell'identità etnica o di altro tipo, dell'età e di altri fattori.

Per determinare la vulnerabilità delle persone, la FIRC (2020) pone due domande: a quale minaccia o pericolo una certa popolazione è vulnerabile? E cosa la rende vulnerabile a tale minaccia o pericolo?

Storicamente, le istituzioni e le organizzazioni internazionali hanno prodotto un lavoro significativo per inquadrare la comprensione del concetto di vulnerabilità. Secondo l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM): "Il concetto di vulnerabilità può essere inteso nel senso che alcune persone sono più suscettibili a subire danni, rispetto ad altre, come risultato dell'esposizione a qualche forma di rischio. Il tipo di danno a cui sono più suscettibili varia: può essere psicologico, fisico, ambientale, ecc. I fattori di rischio dipendono dal tipo di danno in esame e possono o meno sovrapporsi" (OIM, 2019b).

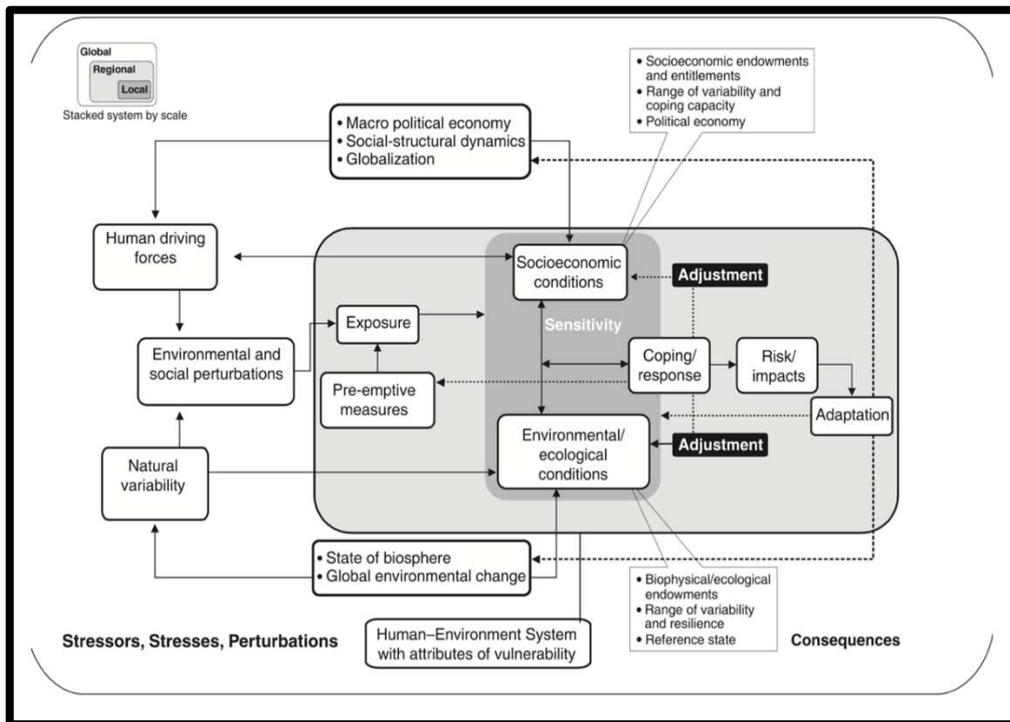
La vulnerabilità deriva da una serie di fattori personali, sociali, situazionali e strutturali che si intersecano e coesistono. Ad esempio, nelle comunità colpite da crisi o disastri naturali, gli individui e i gruppi possono avere diversi livelli di vulnerabilità, a seconda della loro esposizione ai pericoli. Il livello di esposizione è determinato dall'interazione di molti fattori: le loro caratteristiche sociodemografiche, le loro capacità (le conoscenze, le reti, l'accesso alle risorse, l'accesso alle informazioni ecc.) e i fattori indotti dalla crisi in questione che hanno un impatto su di loro (la separazione, la perdita e la mancanza di risorse e opportunità, la discriminazione nell'accesso all'assistenza, ecc.) (OIM, 2019b). Tutto ciò appena descritto è riassunto in maniera molto chiara e schematica dal modello di Fellmann (2012) (vedi Figura 1), nel quale il potenziale impatto che una certa popolazione può subire (*potential impact*) è dato dal sommarsi del livello di esposizione (*exposure*) e la sensibilità al danno (*sensitivity*). Il potenziale impatto sarà poi regolato dalle conseguenti capacità di farne fronte e di gestione dello stesso (*adaptive capacity*), e ciò determinerà il livello di vulnerabilità della popolazione presa in questione (*vulnerability*).

Figura 1: Vulnerability and Its Componentes (Fellmann, 2012)



Dal punto di vista dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR, 2020), la vulnerabilità è multiforme e dinamica. Le situazioni di vulnerabilità non sono quindi fisse e cambiano nel tempo con il mutare delle circostanze. In questo, il modello di Kasperson & Kasperson (2001), può aiutare a comprendere il dinamismo del concetto di sensibilità (*sensitivity*) soprattutto legato al mutamento di quelle condizioni che lo definiscono. Come si può vedere in *Figura 2*, le condizioni socioeconomiche (*socioeconomic conditions*) e le condizioni ambientali/ecologiche (*environmental/ecologica conditions*) sono quei due fattori che subendo aggiustamenti (*adjustment*), moderano il livello di sensibilità (*sensitivity*). Queste due condizioni, come intuibile, sono influenzate da tutti quegli altri fattori esterni ambientali, che costituiscono il sistema globale (*global*): *macro political economic, social-structural dynamics, globalization, state of biosphere, global environmental change*. Un fattore cruciale è poi il livello di esposizione al danno (*exposure*), che è chiaramente influenzato dalle misure preventive (*pre-emptive measures*), considerate di fondamentale importanza proprio per la riduzione del danno.

Figura 2: Vulnerabilities in Condition (Kasperson & Kasperson, 2001)



Per quanto riguarda invece il concetto di "gruppi vulnerabili", è stato applicato di recente sia ai programmi di soccorso che a quelli di sviluppo come approccio per cercare di garantire che coloro che sono più a rischio possano ricevere l'assistenza necessaria. Essere classificati come "vulnerabili" è anche un termine relativo, che non si riferisce a uno stato assoluto e fisso, ma che è soggetto a cambiamenti (Pantti, M., & Kivijärvi, A (2020). Interessante è infatti notare come nel documento *"International Migration Law- Glossary on Migration"* (2019), l'OIM rifletta sulle popolazioni in stato di vulnerabilità in relazione al contesto migratorio e afferma che "la vulnerabilità è la capacità limitata di evitare, resistere, affrontare o recuperare da un danno. Questa capacità limitata è il risultato dell'interazione unica di caratteristiche e condizioni individuali, familiari, comunitarie e strutturali" (OIM, 2019a); di conseguenza, essendo una condizione che dipende da più fattori variabili, essere considerati appartenenti ad un "gruppo vulnerabile" non è una caratteristica fissa.

Anche le strategie di riduzione della povertà includono aspetti di riduzione della vulnerabilità come elementi essenziali. In generale, la povertà è legata allo stato di vulnerabilità ai disastri naturali, agli shock economici e ad altri rischi in modo ciclico: le famiglie più povere sono tipicamente più vulnerabili sia all'esposizione che all'impatto negativo degli shock, e la maggiore esposizione e l'impatto contribuiscono alla povertà cronica. Pertanto, qualsiasi comprensione della povertà deve includere anche una comprensione della vulnerabilità. È però possibile che alcune famiglie possano essere considerate "povere" ma non necessariamente vulnerabili e, allo stesso modo, alcune famiglie vulnerabili potrebbero non essere necessariamente povere. La povertà è legata alla vulnerabilità, ma non è la stessa cosa (Livelihoods and Food Security Fund, 2013).

Come sottolineato da Meybeck et al. (2012), oltre a quanto appena citato, per pianificare interventi in contesti di vulnerabilità è fondamentale definire e comprendere altri concetti chiave quali: cos'è un "sistema", cosa si intende per "rischio", e l'importanza di "resilienza" e "capacità di adattamento". Un "sistema" è un insieme di componenti interagenti e indipendenti che formano un insieme integrato, in interazione con l'ambiente e altri sistemi. Il termine "rischio" viene utilizzato per indicare il potenziale di shock e stress che può influenzare, in modi diversi, lo stato di sistemi, comunità, famiglie o individui. La "resilienza" può essere definita come la capacità di un sistema e dei suoi elementi costitutivi di prevedere, assorbire, adattarsi o riprendersi dagli effetti di un evento pericoloso in modo rapido ed efficiente. La resilienza implica anche la conservazione, il ripristino o l'ulteriore miglioramento delle strutture e delle funzioni essenziali del sistema (IPCC, 2012). La "capacità di adattamento" è intesa come la capacità di un sistema di adattarsi per essere meno vulnerabile, è una nozione dinamica. È modellata dall'interazione di forze ambientali, sociali, culturali, politiche ed economiche che determinano la vulnerabilità attraverso esposizioni e sensibilità e il modo in cui i componenti del sistema reagiscono internamente agli shock. La capacità di

adattamento ha due dimensioni: la capacità di adattamento agli shock (capacità di coping) e la capacità di adattamento al cambiamento. La prima dimensione è legata alla capacità di coping (assorbimento dello shock), la seconda dimensione è legata al tempo (adattabilità, capacità di gestione) (Smit & Wandel, 2006).

È importante notare che queste nozioni di vulnerabilità e resilienza sono applicate ai sistemi, il che significa che prima di qualsiasi tipo di intervento occorre chiarire il sistema (o i sistemi) da considerare (le sue componenti, i suoi confini e la sua delimitazione) per poterne valutare la vulnerabilità e/o la resilienza e di conseguenza capire come intervenire.

Dunque, è rilevante comprendere anche cosa significhi vivere in un contesto di vulnerabilità, cosa comporta viverci e a quali tipi di discriminazioni, difficoltà e svantaggi va incontro chi ci vive.

1.3 - Vivere in contesti di vulnerabilità

Vivere in contesti di vulnerabilità è una sfida ardua che comporta tanti rischi annessi, che può, ad esempio, pregiudicare e influenzare negativamente la crescita di bambini e adolescenti. Le avversità croniche come la povertà, la criminalità, l'abuso di sostanze e la violenza nelle comunità costituiscono una minaccia per lo sviluppo degli individui e delle loro famiglie, soprattutto se correlate tra loro, e possono aumentare la vulnerabilità al verificarsi di altre situazioni di rischio (Koller, De Antoni, & Carpena, 2012). Per spiegare cosa avviene in tali contesti è fondamentale spiegare la nozione di resilienza, come quel processo dinamico che può manifestarsi sia nella persona che nell'ambiente. Bronfenbrenner l'ha esplorata approfonditamente nella sua teoria bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 2005). Secondo questo approccio, il microsistema familiare è inteso come "stadio dello sviluppo umano, transizioni ecologiche e processi prossimali" (Koller et al., 2012). È nel contesto familiare che le persone esercitano diversi ruoli nelle relazioni tra i loro membri; sperimentano

sentimenti e apprendono comportamenti che in seguito si presenteranno in altre situazioni e contesti evolutivi. Il microsistema familiare è (o dovrebbe essere) la maggiore fonte di sicurezza, protezione, affetto, sostegno e benessere per il bambino (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003). Tuttavia, a volte non riesce a svolgere questa importante funzione nel suo sviluppo. In questo senso, sia le famiglie che gli individui possono attraversare o meno il processo di resilienza. La resilienza del bambino dipende fortemente dalla capacità della famiglia di soddisfare i suoi bisogni fisici ed emotivi durante il processo di socializzazione: se il sistema familiare è stressato, la capacità di adattamento del bambino può risentirne (Masten & Cicchetti, 2016). Walsh (2005) ha definito la resilienza familiare come la capacità dei suoi membri di far fronte a situazioni avverse e, nel confronto, di diventare più uniti e capaci di gestire altre situazioni. Nei suoi studi, l'autrice ha identificato alcuni processi chiave che contribuiscono allo sviluppo della resilienza, che ha organizzato in tre domini: il sistema di credenze, i modelli organizzativi e le forme di comunicazione familiare. Il sistema di credenze della famiglia influenza la percezione delle avversità da parte dei membri, nonché le loro risposte a questi eventi. Tale percezione influenza l'organizzazione delle risorse per affrontare l'evento stressante. I modelli organizzativi familiari come la coesione, le risorse sociali ed economiche di cui la famiglia dispone e la presenza di una struttura flessibile sono evidenziate come variabili che rafforzano la resilienza familiare. La dimensione della comunicazione implica il concetto che la resilienza aumenta nella famiglia quando i suoi membri sono in grado di parlare delle situazioni di crisi e di esprimere i propri sentimenti, consentendo la risoluzione dei problemi in modo collaborativo (Walsh, 2012). L'analisi di questi processi chiave ci permette di capire come è strutturata e come funziona la famiglia, fornendo indicazioni sul processo di resilienza, e comprendendo quanto questi fattori possano venire meno in contesti di vulnerabilità.

Tra i processi che generano resilienza, possiamo citare anche la presenza di affetto, reciprocità ed equilibrio di potere nell'interazione tra genitori e figli. Tra i processi che generano disfunzione, spicca la presenza di violenza nelle relazioni familiari (Cecconello & Koller, 2015). Pertanto, la presenza di affetto nelle relazioni familiari può agire come fattore protettivo per la resilienza; d'altro canto, le relazioni permeate dalla violenza sono considerate fattori di rischio. Molte delle sfide affrontate dai bambini nascono quando i genitori sono violenti o negligenti o quando la famiglia non è in grado di proteggere i figli in situazioni di stress permanente, come l'estrema povertà, i problemi di salute, la perdita o la separazione coniugale, fattori molto comuni crescendo in contesti di vulnerabilità (Masten & Cicchetti, 2016).

Come si può osservare, la violenza e la povertà sono potenziali fattori di rischio per lo sviluppo dei bambini, e l'interazione di questi fattori di rischio può avere un impatto ancora più significativo. La povertà, in alcune situazioni, può influire sulla relazione coniugale, contribuendo ad aumentare l'incidenza dei conflitti tra i genitori, producendo anche un effetto sull'interazione genitori-figli, causando violenza intrafamiliare. Anche se non è necessariamente legata alla condizione di povertà, quando la violenza è presente in queste condizioni familiari, è necessario trovare risorse interne ed esterne per modificare questa realtà (De Antoni, Barone, & Koller, 2006). Lo sviluppo di politiche pubbliche nell'area della salute, dell'istruzione e dell'assistenza sociale, sostenendo la proposta della teoria bioecologica, è una soluzione che aiuterebbe molto le famiglie che vivono a rischio in questi contesti.

A questo proposito, Ungar (2016) sostiene che nei contesti ad alto rischio, le politiche pubbliche, le risorse della comunità e gli interventi nell'ambiente giocano un ruolo più significativo nel produrre risultati positivi rispetto alle risorse individuali. In questa prospettiva, sottolinea l'importanza della rete di assistenza psicosociale nel promuovere la resilienza dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie, basata sul rafforzamento dei fattori che

proteggono la persona, aiutandola a evitare o controllare i rischi a cui è soggetta. Pertanto, l'importanza del ruolo degli operatori sanitari, attraverso un ascolto sensibile, empatico e accogliente, può aiutare la persona a cercare alternative per superare i problemi vissuti. Atteggiamenti come l'ascolto di ciò che le persone hanno da dire sui problemi vissuti e l'incoraggiamento a esprimere sentimenti di tristezza, rabbia e paura, ad esempio, possono fornire il supporto necessario per far sentire queste persone sicure. Inoltre, incoraggiare iniziative per creare uscite e trovare soluzioni ai problemi affrontati può contribuire alla resilienza. Questo sembra essere un percorso possibile per cambiare il corso dello sviluppo delle famiglie che vivono in comunità a rischio (Dell'Aglio & Koller, 2017).

Vivere in comunità a rischio comporta anche essere vittima di pregiudizio e discriminazione. Il pregiudizio è inteso come un fenomeno psicologico, cognitivo e sociale caratterizzato da un'attribuzione, un giudizio o un'assunzione negativa nei confronti di un individuo a causa della sua appartenenza a uno specifico gruppo sociale, o a causa di specifiche caratteristiche (Dell'Aglio & Koller, 2017). Il concetto di pregiudizio può essere utilizzato per definire questo processo in relazione a diversi fenomeni distinti, come la discriminazione basata sulla nazionalità, la sessualità, il genere, il colore della pelle o qualsiasi altra specificità di un individuo che può essere riconosciuta dagli altri in modo più o meno immediato come il vivere in situazioni di vulnerabilità sociale. Il pregiudizio e le sue manifestazioni sono caratterizzati da una predisposizione rigida, sfavorevole e incoerente di una persona verso altri individui. Il pregiudizio, in quanto manifestazione derivante da operazioni cognitive che fanno parte del funzionamento normativo degli individui, deve essere prevenuto e trattato in modo specifico e differenziato. In altre parole, questo tipo di pregiudizio, che può essere al servizio di un processo di adattamento degli individui in via di sviluppo (cognizioni sociali, orientamento sociale), deve essere sottilmente e gradualmente decostruito e riformulato. Le istituzioni scolastiche possono essere contesti importanti per riformulare le cognizioni sociali

che, pur essendo normative, possono decostruire pregiudizi verso bambini e adolescenti in situazioni di vulnerabilità sociale.

Una delle principali difficoltà e fonti di resistenza al pregiudizio risiede nelle categorie e nelle categorizzazioni cognitive che danno all'individuo una forma di organizzazione della realtà che lo circonda (Dovidio et al., 2010). La categorizzazione consiste in un'operazione psichica che mira a semplificare la realtà e in una selezione di stimoli. Questo processo fa parte dello sviluppo cognitivo degli individui e diventa più intenso nell'adolescenza. È normale che gli adolescenti siano soggetti alla pressione del gruppo dei pari per una "standardizzazione" dei comportamenti e delle ideologie e per escludere i "diversi" (Desouza, Rodríguez, & Antoni, 2014). È importante sottolineare che in Brasile, come in altri Paesi, in generale il potere politico e il prestigio sociale sono solitamente legati ai bianchi. Mentre le persone di colore sono comunemente associate a caratteristiche negative come la povertà e la criminalità. Questa tendenza ad applicare stereotipi e discriminazioni, di conseguenza, aggrava la condizione di vulnerabilità delle persone che vivono in comunità a rischio, e agisce in direzione opposta al valore sociale universale secondo cui tutte le persone hanno gli stessi diritti e devono essere trattate in modo uguale (Dovidio et al., 2010).

In contesti di vulnerabilità, oltre agli svantaggi già citati e alla forma di discriminazione e pregiudizio che gli appartenenti a queste "comunità" subiscono, ci sono tanti altri rischi. Hutz & Koller (1997), suddividono i rischi in contesti di vulnerabilità in: fisico (malattie genetiche o acquisite, prematurità, problemi di nutrizione), sociale (esposizione a un ambiente violento, a droghe) o psicologico (effetti di abuso, negligenza o sfruttamento). Per quanto riguarda i fattori di rischio a cui sono esposti bambini e adolescenti: uso di droghe (lecite o illecite), comportamenti sessuali promiscui, rapporti sessuali non protetti, famiglia non strutturata, mancanza di modelli di ruolo adeguati, socializzazione inadeguata a promuovere il rispetto per la vita e per la dignità degli esseri umani.

Nonostante questo, per l'obiettivo di questo elaborato, non ci sarà una concentrazione su un problema specifico, ma piuttosto su come, interventi comunitari possano aiutare trasversalmente ad incrementare il benessere in tali contesti di vulnerabilità.

Capitolo II - Brasile

2.1 - Contesto Brasile

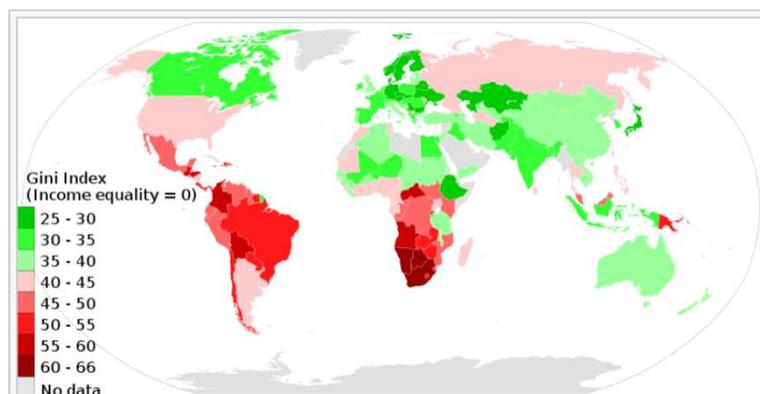
Il Brasile è caratterizzato da una grandezza che si manifesta in vari aspetti: territorio esteso, numerosa popolazione e abbondanti risorse naturali. Tuttavia, il paese presenta anche ambizioni e contraddizioni. Nonostante sia la principale potenza economica dell'America Latina e la settima nel mondo, il sistema brasiliano affronta diverse criticità strutturali. Ci sono ancora ampie disuguaglianze nella distribuzione della ricchezza, una corruzione radicata nel panorama politico, gravi problemi di sicurezza e ordine pubblico, oltre a una carenza cronica di infrastrutture e un sistema di welfare ancora fragile. L'entusiasmo che ha caratterizzato gli anni del "miracolo brasiliano" è stato gradualmente sostituito da un diffuso malcontento sociale, soprattutto da parte di una nuova classe media, più sviluppata e consapevole, che reclama maggiori diritti, uguaglianza e riforme. Questa classe media protesta pubblicamente contro la corruzione e il deterioramento delle istituzioni pubbliche. L'attuale Brasile è quindi un paese in transizione, che si trova in un equilibrio precario tra una società in evoluzione e una disuguaglianza economica che sta raggiungendo livelli storici critici (Atlante Geopolitico Treccani, 2022).

Il coefficiente di Gini, sviluppato dallo statistico italiano Corrado Gini, è una misura dell'ineguaglianza di una distribuzione. Viene spesso utilizzato come indice di concentrazione per valutare l'ineguaglianza nella distribuzione del reddito o della ricchezza. Valori bassi del coefficiente indicano una distribuzione relativamente omogenea, con il valore 0 che rappresenta una situazione di equidistribuzione perfetta in cui ogni individuo riceve lo stesso

reddito. Al contrario, valori alti del coefficiente indicano una distribuzione più disuguale, con il valore 1 che rappresenta la massima concentrazione, in cui una sola persona riceve tutto il reddito e gli altri non ne ricevono alcuno (Wikipedia, 2022a) .

Secondo la misurazione dell'indice Gini del 2014 (vedi Figura 3), nella lista degli stati con la più grande disuguaglianza di reddito, il Sudafrica è il paese più diseguale, con il Brasile che si trova molto vicino, figurando nella top 10 dei paesi con la più grande disuguaglianza di reddito al mondo insieme a: eSwatini, Belize, Lesotho, Rep. Centrafricana, Zambia, Namibia, Botswana e il già citato Sudafrica (Wikipedia, 2022b).

Tabella 3: Indice Gini nel 2014 (Wikipedia, 2022b)



In Brasile, l'istruzione è organizzata in diversi livelli. L'istruzione primaria, chiamata *ensino fundamental*, è obbligatoria e gratuita a partire dai sette anni di età e dura nove anni. Prima di ciò, c'è l'educazione prescolastica, che è facoltativa e dipende dalla disponibilità dei posti. Dopo l'istruzione primaria, c'è l'istruzione secondaria, chiamata *ensino medio*, che va dai 15 ai 18 anni, seguita dall'istruzione universitaria, chiamata *ensino superior*. Questa struttura è stata sancita dalla Costituzione del 1946, che ha stabilito l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione primaria. Negli anni '90, importanti riforme del sistema scolastico sono state introdotte da figure come Cardoso, Inácio "Lula" da Silva e Dilma Rousseff, che

hanno considerato l'educazione un settore strategico per il futuro del paese. L'obiettivo era destinare il 10% del PIL allo sviluppo dell'istruzione entro il 2020, poiché in passato lo stato federale destinava solo il 6% del PIL all'istruzione. Gli investimenti nel settore educativo hanno portato a risultati positivi in termini di rendimento scolastico, riduzione delle disuguaglianze e della povertà. Uno dei programmi più significativi è la *Bolsa Família*, introdotta nel 2003 da Lula e continuata da Rousseff. Questo programma fornisce un sostegno finanziario alle famiglie più povere, in particolare alle madri, a condizione che rispettino determinate condizioni, come l'accesso ai servizi sanitari e scolastici. Questo programma ha contribuito a migliorare le prestazioni scolastiche degli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, aumentando la percentuale di completamento dell'istruzione primaria e secondaria e migliorando il reddito in relazione al livello di istruzione (World Social Agenda, 2023).

Un altro importante passo avanti nel sistema educativo è stato compiuto nel 2003 con l'approvazione della legge 10639, che ha reso obbligatorio l'insegnamento della cultura afrobrasiliiana nelle scuole pubbliche e private di tutto il paese. Questa iniziativa è stata il risultato delle lotte dei movimenti della popolazione nera del Brasile per il riconoscimento e l'inclusione sociale. L'adeguamento dei materiali didattici e dei curricula ha contribuito a un maggiore rispetto per i valori, le convinzioni e la storia socioculturale degli studenti di origine africana. Nonostante questi progressi, ci sono ancora molte sfide nel sistema educativo brasiliano. Le cause strutturali della povertà devono essere affrontate in modo più efficace, la legge 10639 spesso non viene applicata o ignorata dalle istituzioni scolastiche, il tasso di abbandono dell'istruzione secondaria è ancora elevato, la formazione degli insegnanti è carente e le aree rurali ricevono meno investimenti educativi. I diritti dei popoli indigeni sono ancora oggetto di rivendicazioni per il riconoscimento e la legittimazione.

L'analfabetismo è ancora presente, soprattutto tra gli adulti, nonostante gli sforzi compiuti dal

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) per ridurre il tasso. Nonostante i progressi, ci sono ancora differenze significative tra le zone urbane e rurali in termini di accesso all'istruzione (World Social Agenda, 2023). Questi sono solo alcuni dei punti chiave relativi al sistema educativo brasiliano, che riflettono sia i progressi compiuti che le sfide ancora da affrontare.

Per quanto riguarda la povertà presente in Brasile, la situazione è ancora grave. Secondo la relazione della World Bank (2023), i tassi di povertà in Brasile hanno oscillato seguendo l'andamento dei programmi governativi. Nel 2020 la povertà era infatti inferiore ai livelli del 2019 (rispettivamente 18,7% e 26,2%, entrambi sotto la soglia di povertà internazionale di 6,85 dollari al giorno), in gran parte grazie al programma *Auxilio Emergencial*¹, di cui hanno beneficiato oltre 67 milioni di persone. Quando il programma è stato ridotto in termini di copertura e di importo delle prestazioni nel 2021, si stima che la povertà in Brasile sia tornata al 28,4%. Inoltre, si stima che circa il 31% della popolazione soffra di insicurezza alimentare moderata o grave. L'elevata volatilità del reddito degli ultimi anni tra le famiglie nella parte bassa della distribuzione del reddito aggrava una situazione già precaria. Nel 2021 il reddito reale delle famiglie appartenenti al 40% più basso era inferiore a quello del 2016. Questo deterioramento del reddito delle famiglie è stato determinato da diverse forze. In primo luogo, le opportunità di lavoro sono ancora relativamente scarse, soprattutto tra i gruppi vulnerabili. Alla fine del 2021, il tasso di disoccupazione era ancora dell'11%, ma era più che doppio tra gli individui con meno di 25 anni e circa il 17% delle donne afrobrasiliane. In secondo luogo, l'inflazione ha eroso il potere d'acquisto delle famiglie: i prezzi nel 2021 erano più alti del 36,6% rispetto al 2016, con un'inflazione alimentare che ha raggiunto il 46,6% nello stesso periodo. Di fatto, tra il 2016-2021 ci sono

¹ Tradotto in italiano "Ausilio emergenziale", l'*auxilio emergencial* è stato un beneficio economico creato per garantire un reddito minimo alla parte di popolazione brasiliana in situazione di vulnerabilità durante la pandemia Covid-19 (Gov.Br, 2023a)

stati circa 2,75 milioni di individui in più in condizioni di povertà estrema. La disuguaglianza è diminuita significativamente nel 2020 (l'indice di Gini era 0,488 rispetto al 0,534 dell'anno precedente), ma ulteriori modifiche ai programmi della rete di sicurezza e la lenta ripresa del mercato del lavoro hanno portato l'indice di Gini a rimbalzare a 0,529 nel 2021. Pertanto, come già evidenziato, il Brasile continua a essere uno dei Paesi più diseguali del mondo. Le disparità nell'accumulo di capitale umano e nei rendimenti dell'istruzione tra i gruppi razziali, il divario nelle opportunità economiche tra uomini e donne e il ritardo nella fornitura di servizi pubblici di qualità nel nord del Paese rimangono lacune strutturali che limitano il potenziale di riduzione delle disuguaglianze. E per comprendere di più della condizione economica delle persone in Brasile non si può non citare, approfondire e descrivere il fenomeno delle favelas.

2.2 - Favelas

Essere uno dei paesi più diseguali al mondo comporta una chiara e netta distanza infrastrutturale, giuridica e di condizioni di vita tra ricchi e poveri. Il Brasile, con una popolazione di quasi 210 milioni di individui, presenta una situazione in cui circa il 4,9% della popolazione vive con un reddito inferiore a 1,90 dollari al giorno, secondo le informazioni fornite dalla Banca Mondiale. Ciò significa che circa 10 milioni di persone affrontano gravi difficoltà finanziarie e non hanno le risorse necessarie per soddisfare le proprie esigenze più fondamentali indispensabili per la sopravvivenza. (Actionaid, 2016). Queste e non solo, molto spesso, sono costrette a vivere per le strade o in quelle che in Sudamerica sono definite “*favelas*”. Giuseppe Marchi (2005) nel suo libro “*Il canto della collina: vivere nelle favelas di Rio de Janeiro*” e Elena Tarsi (2014) in “*Favelas: il Brasile della città informale tra esclusione e partecipazione*” analizzano e descrivono approfonditamente questo fenomeno. Una *favela* è definita un insieme di abitazioni popolari costruite in modo precario e prive di infrastrutture

(rete fognaria, approvvigionamento idrico, energia, posti sanitari, raccolta rifiuti, scuole, trasporti pubblici, ecc.). Le *favelas* si trovano in aree occupate in modo irregolare sui pendii delle colline, sulle rive di torrenti, fiumi, canali, mangrovie, ecc. Le case sono costruite in legno o in muratura, molte con più di un piano, senza spazi tra loro, creando un'area densamente popolata. In Brasile questo agglomerato di edifici è chiamato *favela*, in Perù *barriadas*, in Cile *callampas*, in Venezuela *barrios*, ed in ognuno di questi paesi si possono definire come l'espressione vivente delle disuguaglianze sociali, dell'emarginazione e dell'esclusione sociale.

Le prime favelas cominciarono a comparire nel paesaggio urbano di Rio de Janeiro nel 1897, quando ai soldati di ritorno dalla *guerra di Canudos*² fu permesso di costruire le loro baracche in aree prive di valore immobiliare, come le colline. L'insediamento delle *favelas* si accentuò poi a partire dagli anni '50, periodo in cui il paese subì trasformazioni economiche come l'industrializzazione delle grandi città e la crescita della popolazione principalmente dovute da quello che è definito "esodo rurale". Poiché l'economia non era in grado di assorbire tutta la forza lavoro disponibile, gran parte della popolazione si impoverì e ciò scaturì la partenza delle persone dalle campagne in cerca di opportunità nelle città. Dove lavorare e dove vivere divenne un dramma per gran parte della popolazione. Senza investimenti pubblici in opere infrastrutturali urbane, le città cominciarono a crescere verso la periferia, dove vennero costruiti enormi slum e lotti clandestini, soprattutto intorno ai distretti industriali, contribuendo all'esplosione urbana, alla sottoccupazione, alla disoccupazione e all'economia informale, e il conseguente processo di nascita delle *favelas*, che è chiamato "favelizzazione".

Dal 1980 le *favelas* sono state sottoposte a una politica di urbanizzazione e l'integrazione di questi spazi nella città ha portato alla nascita del termine "comunità" come modo per attenuare lo stigma della parola *favela*. Con il passare del tempo, alcune *favelas*

² La guerra di Canudos (7 nov 1896 – 5 ott 1897) è la guerra che si combatté fra l'esercito brasiliano e gli abitanti dell'insediamento di Canudos, nello Stato di Bahia (Brasil Escola, n.d.).

vengono urbanizzate, cioè ricevono le condizioni infrastrutturali da parte dei comuni, come energia, acqua potabile, asfalto e fognature. Ma questo non risolve necessariamente i problemi di povertà della popolazione, così come i tassi di violenza e i problemi di traffico di droga.

Oggi le *favelas* sono diventate parte del paesaggio di diverse città brasiliane. La *favela* di *Rocinha*, situata sulla collina di *Dois Irmãos* nella zona sud di Rio de Janeiro, è conosciuta come la *favela* più grande del Sud America, con circa 70.000 abitanti, giusto per far capire che dimensioni possono raggiungere questi ammassi di “case”.

Le *favelas* erano e costituiscono ancora oggi un posto strategico in cui vivere, per gli schiavi in passato e per i lavoratori di oggi, in quanto sono ubicate vicino ai loro posti di lavoro, le case delle persone più abbienti. Le *favelas*, infatti, molto spesso si trovano sui *morros* (colline) proprio accanto agli edifici più belli e ricchi della città, a dimostrazione della disuguaglianza presente nel paese.

La *favela* può così essere definita come un contesto di vulnerabilità, dove ONG (Organizzazioni Non Governative³), iniziative private e interventi comunitari vanno a colmare le lacune create dalla situazione socioeconomica e dalle politiche pubbliche. In tali contesti, solo grazie a questi aiuti le persone delle “comunità” ricevono opportunità che permettono loro di: avere un’assistenza sanitaria, educarsi, crescere e sognare. Ecco che in questo elaborato si parlerà di come interventi di comunità possono aiutare in tali contesti, specialmente attraverso l’utilizzo dello sport come mezzo di inclusione.

³ Organizzazione Non Governativa (ONG): Organismo (o ente) non nato per volontà dello Stato, in cui la ragione dell’azione è di tipo ideale, quale una missione o una vocazione. Le ONG svolgono un duplice compito: per un verso, quello di *advocacy*, cioè di difesa dei diritti umani fondamentali e perciò di denuncia della loro violazione; per l’altro verso, di *policy making*, cioè di avanzamento della causa della pace e dello sviluppo nei Paesi in transizione e in quelli emergenti (Treccani, n.d.).

Cap. III – Il potere dello sport in contesti di vulnerabilità

3.1 - Il beneficio dello sport

Le pratiche sportive formali e informali sono forse le attività più praticate dai giovani di tutte le età dopo la scuola. Che si tratti di parchi, terreni abbandonati o centri sportivi, i bambini e gli adolescenti si sentono intrinsecamente motivati ad allenarsi, competere o semplicemente giocare (Dell’Aglia et al., 2017). Secondo il Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti (2005), il 73% degli studenti inizia a partecipare a qualche sport come attività extracurricolare, più delle alle attività religiose (46%) o artistiche (42%). Sebbene l'esercizio fisico sia giustificabile di per sé, l'insegnamento dei valori, la convivenza di gruppo, l'esperienza competitiva e altre possibilità di sviluppo psicosociale stimolano i governi, le organizzazioni e i genitori a facilitare gli spazi per questa educazione al di fuori delle aule scolastiche. Tuttavia, non vengono appresi solo valori positivi, ci sono anche molte conseguenze negative che possono essere associate all'appartenenza a squadre, a competizioni, a seconda di come e da chi queste attività vengono gestite (Holt & Neely, 2011). L'allenatore/insegnante/educatore è considerato infatti la persona più importante in questi ambienti, stabilendo comportamenti accettabili o riprovevoli, influenzando in modo determinante il modo in cui i loro atleti/giocatori/studenti/educandi pensano e agiscono dentro e fuori la modalità sportiva praticata. Hanno l’obiettivo di creare un'atmosfera di sostegno in cui tutti si sentono rinforzati positivamente per l'apprendimento, nel tentativo di far progredire ciascuno nell'ambito delle proprie capacità, di essere migliore di sé stesso e di non avere i propri pari come punto di confronto (Smith, Smoll, & Cumming, 2007). D'altro canto, in un ambiente come lo sport, in cui predomina l'atmosfera di coinvolgimento dell'ego, spesso prevalgono la competizione interna e il confronto sociale, e il successo finisce per essere semplicemente dimostrare di essere migliori dell'altro. È comune, infatti, che l'allenatore presti maggiore

attenzione ai giocatori migliori, enfatizzando i risultati a scapito delle prestazioni, manifestando comportamenti punitivi di fronte agli errori, ciò è però dimostrato di essere associato ad un ambiente con meno divertimento e coesione di squadra e a maggiori indici di ansia e abbandono (Duda & Balaguer, 2007; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008). Ciò è dunque quello che si deve cercare di evitare, privilegiando tanto altro, che, nel corso degli anni, diversi studi hanno dimostrato risultare di grande beneficio, come ad esempio il miglioramento della relazione tra allenatore/educatore e studente, la generazione di un maggiore rispetto reciproco, il miglioramento dell'autostima personale di ragazzi e ragazze, il miglioramento dello sport, del rendimento a scuola e un atteggiamento di gioco più pulito (Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Boixadós & Cruz, 1999; Boixadós, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004). L'approccio teorico *positive youth development* (PYD) (Holt & Neely, 2011), che successivamente approfondiremo, si occupa della capacità dei giovani di cambiare nel corso della loro crescita, alla ricerca di una vita sana, soddisfacente e produttiva, evitando comportamenti a rischio, costruendo relazioni sociali e sviluppando competenze applicabili in età adulta. Grazie alle interazioni che gli individui hanno nel contesto sportivo, è possibile acquisire e sviluppare una serie di qualità che possono essere trasferite e applicate con successo in altri ambienti in cui vivono (come la scuola, la casa e il lavoro), chiamate *life skills*. Considerando l'adolescenza come un periodo fertile per l'apprendimento e il trasferimento delle *life skills*, è soprattutto in questo lasso di tempo che lo sport si può ritenere un mezzo privilegiato per l'insegnamento di queste abilità (Danish, Nellen, & Owens, 1996), e gli allenatori/educatori hanno in mano questo potere, pertanto, sono considerati le persone che possono maggiormente fornire esperienze positive e salutari nello sport o, al contrario, indurre all'abbandono dello sport, al di sopra di genitori, colleghi o altri adulti (Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012; Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2007). Per questo motivo, negli ultimi decenni, una serie di ricerche ha studiato come aiutare gli allenatori o educatori,

su basi psicopedagogiche del loro lavoro, creando programmi di intervento basati su diverse teorie nei paesi più diversi.

3.2 - *Positive Youth Development (PYD)*

Per lo scopo di questa ricerca è necessario focalizzarsi su come, sia in letteratura che in campo pratico, sia cresciuto l'interesse nello sviluppo di interventi che utilizzano lo sport per ridurre i problemi derivanti dalla vulnerabilità sociale (Coalter, 2005; Nols et al., 2018). Negli ultimi quarant'anni, gli studiosi hanno lavorato in contesti sportivi per creare spazi per i bambini e i giovani al fine di sviluppare atteggiamenti e comportamenti positivi che li fortifichino contro molte delle sfide e dei fattori di rischio che incontrano nei loro contesti, come il traffico di droga, la violenza, la disgregazione familiare, la cattiva salute e la povertà. Pare evidente, infatti, che gli interventi basati sullo sport possano aiutare a rafforzare le relazioni, promuovere le abilità di vita, aumentare la percezione di autoefficacia, creare spazi di empowerment e affrontare i problemi sociali (Lugueti et al., 2017a, 2017b; Nols et al., 2018; Spaaij & Jeanes, 2013; Walsh, Ozaeta & Wright, 2010).

Uno degli approcci riconosciuti a livello internazionale per ridurre i problemi derivanti dalla vulnerabilità sociale è il *Positive Youth Development (PYD)* (Holt 2008), già menzionata precedentemente. Il PYD è una prospettiva olistica⁴ basata sulla comprensione che ogni giovane ha il potenziale per uno sviluppo sano e positivo, e che questo può essere favorito nel contesto sportivo (Vierimaa et al., 2012; Gill & Hemphill, 2020). La PYD si basa su 5 costrutti fondamentali, chiamate le 5C: *competence* (competenza), *confidence* (fiducia), *connection* (connessione), *character* (carattere) e *caring* (cura/compassione) (Lerner et al., 2005). Queste, sono considerate i risultati desiderabili che i programmi sportivi dovrebbero favorire per alimentare uno sviluppo olistico positivo a lungo termine (Vierimaa et al., 2012).

⁴ Che comprende tutte le componenti di un sistema; a tutto tondo.

Molto spesso, alcuni programmi mostrano una visione tradizionale dello sport come tecnica sportiva, senza prestare attenzione al contesto strutturare difficile in cui possono vivere bambini e giovani che ne partecipano (Haudenhuyse, Theeboom & Coalter, 2012). Si potrebbe inoltre obiettare che molti interventi basati sullo sport evidenziano i deficit individuali e sottolineano le disuguaglianze strutturali (Lugueti et al., 2017b; Spaaij & Jeanes, 2013). La letteratura sul PYD sostiene che i programmi sportivi, per evitare questo, dovrebbero prestare attenzione alle caratteristiche relazionali e agli approcci didattici per garantire che l'ambiente sia incline a favorire il PYD. Ad esempio, la pratica dovrebbe mirare a soddisfare le esigenze dei partecipanti, a coltivare relazioni positive e a utilizzare approcci didattici incentrati sullo sviluppo di competenze e caratteristiche positive (Holt, 2008).

L'implementazione di questi interventi è frequentemente portato avanti da idee e progetti di ONG. In Brasile, sono infatti aumentati i numeri delle ONG che si occupano dei problemi sociali dei bambini e dei giovani in contesti socialmente vulnerabili (Hassenpflug, 2004), proprio perché le ONG hanno la possibilità di offrire uno sport educativo e inclusivo che va al di fuori del curriculum scolastico e che fa leva sulle comunità locali.

3.3 - Come può aiutare lo sport in Brasile

Attualmente, lo sport in Brasile è inteso come un diritto sociale e si manifesta in una diversità di contesti e forme. Ciò si ricollega alla promulgazione della Costituzione federale brasiliana del 1988, articolo 217, che stabilisce che è dovere dello Stato promuovere le pratiche sportive formali e non formali, essendo un diritto di ogni individuo (Brasile, 1988). Pertanto, la comprensione del significato e delle forme di partecipazione allo sport è stata ampliata al di là di una prospettiva elitaria, includendo i cosiddetti sport di partecipazione e gli sport educativi. Questo nuovo scenario ha promosso la nascita di ONG che si propongono di offrire sport ai giovani provenienti da contesti socialmente vulnerabili (Hassenpflug, 2004). Nel 2006,

in Brasile è stata approvata una legge federale di incentivazione dello sport, che consente alle ONG che lavorano con lo sport di richiedere finanziamenti, e nel 2015, il governo brasiliano ha poi regolamentato il servizio offerto da queste ONG (Brasile, 2015). Per le loro caratteristiche, la storia della loro creazione e le fonti di finanziamento, le ONG, in generale, hanno come target la parte della popolazione che ha meno accessibilità alle strutture sportive, e che dunque pratica meno sport e attività fisiche.

In un contesto di vulnerabilità, i partecipanti hanno caratteristiche specifiche che devono essere considerate nella pianificazione del programma sportivo. Oltre a comprendere il contesto, gli allenatori e i coordinatori devono mostrare sensibilità nei confronti dei partecipanti. Ad esempio, dovrebbero stabilire relazioni con loro, tenendo conto delle loro caratteristiche e promuovendo la sensibilità con i partecipanti al fine di negoziare alcune delle ingiustizie sociali che devono affrontare (Lugueti et al., 2017b; Hellison, 2010; Spaaij & Jeanes, 2013). Inoltre, gli allenatori devono contrastare questo contesto socialmente vulnerabile offrendo un ambiente di apprendimento sicuro, sia a livello della pratica stessa sia a livello dell'ambiente esterno. Le esperienze negative vissute da bambini e giovani durante la crescita (ad esempio, trascuratezza emotiva, violenza domestica, razzismo, vivere in un quartiere non sicuro, ecc.) possono avere un impatto negativo sul modo in cui si impegnano nelle pratiche sportive e sulle loro interazioni sociali (Quarmby et al., 2021; Felitti et al., 1998; Smith, 2018), e i bambini e i giovani provenienti da contesti socialmente vulnerabili sono spesso esposti a queste esperienze negative (Lugueti et al., 2017b). A volte, può essere molto utile avere allenatori o educatori che provengano da contesti simili a quelli dei giovani, che potrebbero contribuire a una migliore comprensione del contesto e a dimostrare empatia nei confronti dei giovani. In questa direzione, Kunz (2009) discute le esperienze acquisite da un programma sportivo per bambini e giovani offerto in una città iraniana dopo un terremoto che ha devastato la città. L'autore ritiene che il successo del programma sia stato legato alla

selezione degli allenatori e dei dirigenti del progetto tra i professionisti della comunità locale, al rispetto dei valori tradizionali della comunità e alla loro considerazione nella pianificazione delle attività. Analogamente, Luguetti e McDonald (2020) hanno osservato gli insegnanti di educazione fisica in un programma sportivo orientato alla cittadinanza attiva in Brasile, e coloro che avevano avuto esperienze simili ai loro studenti, con uno stesso background di vulnerabilità sociale, hanno sviluppato molto più connessione ed empatia con i propri studenti.

A dimostrazione di quello appena descritto, la letteratura mostra che lo sport è un ambiente potenziale per lo sviluppo dei giovani, a patto che gli allenatori e i responsabili dei programmi abbiano l'intenzione e la formazione specifica per pianificare e condurre pratiche che forniscano un ambiente positivo (Haudenhuyse, Theeboom & Nols, 2013). Infatti, la letteratura sulla PYD attraverso lo sport si basa sulla consapevolezza che i giovani hanno risorse da sviluppare che, in ultima analisi, aumenteranno le loro possibilità di vivere una vita migliore e di contribuire alle loro comunità; questa cognizione deve dunque essere molto chiara per chi lavora in questi progetti (Côté et al., 2010). La PYD nello sport implica relazioni di qualità e soprattutto la relazione allenatore-atleta svolge un ruolo importante. Alcune delle caratteristiche importanti di questa relazione, soprattutto in contesti di vulnerabilità, sono che gli allenatori includono i loro atleti nei processi decisionali, promuovono discussioni interattive, riconoscono i sentimenti e le prospettive dei singoli atleti e si comportano in modo chiaro e coerente (Becker 2013; Erickson, Côté, Hollenstein, & Deakin, 2011; Mageau & Vallerand, 2003).

Inoltre, la presenza a lungo termine degli allenatori in una comunità è un aspetto fondamentale per promuovere gli effetti positivi delle competenze nella partecipazione dei giovani alle attività sportive (Luguetti & McDonald, 2020).

In Brasile, l'insegnamento sportivo è una professione secondo ordinamento sin dalla regolamentazione legale dell'educazione fisica (PE) nel 1998 (Brasile, 1998b). Da allora, ad

eccezione del calcio e delle arti marziali, la laurea in educazione fisica è obbligatoria per coloro che aspirano a lavorare come allenatori in qualsiasi ambiente sportivo (ad es. ONG), proprio perché i programmi sportivi progettati per bambini e giovani con contesti socialmente vulnerabili presentano caratteristiche peculiari, che richiedono agli allenatori una profonda conoscenza, formazione e attenzione psico-educativa (Brasile, 1993b; Galatti et al., 2019).

La letteratura inoltre suggerisce che i programmi sportivi per bambini e giovani provenienti da contesti di vulnerabilità dovrebbero considerare la partecipazione attiva dei genitori e della comunità in uno sforzo collaborativo per raggiungere gli obiettivi del programma (Haudenhuyse, Theeboom & Coalter, 2012; Luguetti et al. 2017a).

Anche Rutter (1987) riflette su come il contesto sportivo possa stimolare fattori di protezione in contesti di vulnerabilità come: l'acquisizione di competenze cognitive e sociali (rispettare le regole, rispettare gli altri, rispettare l'allenatore, un giudice di gare), la pianificazione delle attività (pianificare la propria routine di allenamento, pensare alle giocate/colpi/tiri), l'opportunità di assumersi responsabilità (rispettare gli orari e le routine di allenamento, prendersi cura della propria forma fisica e del proprio condizionamento), il mantenimento di un'atmosfera pro-sociale (socializzare con i coetanei, gli insegnanti e gli avversari), esperienze positive fuori casa, la costruzione dell'autostima (riconoscimento e sviluppo dei propri talenti, scoprire di essere bravo in qualcosa e di essere apprezzato per questo), l'esistenza di opportunità (dimostrare il potenziale che si possiede), l'adeguato livello di controllo (imparare a vincere e a perdere), il tutto come acquisizione di abilità che si potranno applicare in situazioni anche extra-sportive. Trombeta (2000) cita altri fattori che possono essere correlati alla pratica sportiva, di particolare importanza soprattutto in contesti di vulnerabilità: l'aspettativa di successo nel futuro (lo sport può essere visto come una possibilità di ascesa sociale, come un modo per conquistare un futuro più promettente), la disciplina personale (già discussa in precedenza), la mente aperta e ricettiva a nuove idee ed esperienze

(nello sport si deve sperimentare, osare, in una costante ricerca di superare i propri limiti), identificazione con modelli positivi (con allenatori, insegnanti o altri colleghi), ricerca dell'autonomia (indipendenza di utilizzare il proprio potenziale sportivo nel modo che si ritiene più opportuno), adattabilità (a diversi avversari, tipi di partite, tipi di luoghi/clima delle partite, tipi di difficoltà che si presentano durante le partite, ecc.), tolleranza alla sofferenza (imparare a perdere e a superare il dolore fisico), varietà di interessi, capacità di comunicare i sentimenti in modo appropriato (assertività), stabilità emotiva (imparare a controllare i propri sentimenti), impegno in diverse attività e comportamento orientato agli obiettivi (avere obiettivi a breve e lungo termine, abilità che si vogliono sviluppare, campionati che si vogliono vincere, ecc.).

3.4 - Lo sport come fonte di resilienza

È necessario menzionare nuovamente quanto, in contesti di vulnerabilità e nello sport, il concetto di resilienza rappresenti una nozione di fondamentale importanza. Garnezy (1991) sostiene che affinché un individuo possa essere considerato resiliente, tre fattori devono interagire dinamicamente: la coesione familiare, le caratteristiche personali e un'efficace rete di supporto sociale e affettivo. In base a questa rassegna teorica sulla resilienza, si nota che è possibile stabilire una relazione tra questo concetto e la pratica sportiva e avanzare l'ipotesi che anche lo sport possa contribuire a rendere un individuo più resiliente. Affinché un bambino sia resiliente, deve poter contare sui sistemi di supporto esterni disponibili, che possiamo anche chiamare rete di supporto sociale e affettivo. Con questo termine si intende l'insieme dei sistemi e delle persone significative che costituiscono i legami relazionali che l'individuo riceve e percepisce, cioè le persone con cui intrattiene rapporti di reciprocità, affetto, stabilità ed equilibrio di potere (Brito & Koller, 1999). I progetti sociali che adottano lo sport come attività principale possono diventare luoghi in cui i bambini trovano sostegno sia dai coetanei che dai professionisti. Gli stessi autori hanno sottolineato che è di fondamentale importanza che

l'individuo abbia almeno una relazione di legame stabile e affidabile nella sua vita e che può trovare questa persona nell'ambiente sportivo. A questo proposito, Weinberg & Gould (2001) affermano che: "la visione dell'attaccamento sociale sostiene che i bambini che praticano sport sviluppano relazioni con persone significative che rappresentano valori dominanti e pro-sociali. Un giovane atleta si identifica con il suo allenatore e la sua squadra e, così facendo, impara valori come il lavoro di squadra, l'impegno e i risultati".

Poiché la maggior parte dei partecipanti a progetti sociali proviene da quartieri molto poveri e spesso molto violenti, il fatto che questi giovani trascorrono gran parte del loro tempo nei progetti significa anche che hanno meno contatti pericolosi e sono quindi meno vulnerabili alle pressioni degli amici e dei trafficanti locali per unirsi al traffico, alla criminalità e al consumo di droga. Avranno anche meno tempo libero per sentirsi annoiati e cercare la droga come modo per "passare il tempo". Secondo la rassegna di Weinberg & Gould (2001), la ricerca indica che i partecipanti agli sport organizzati hanno meno probabilità dei non partecipanti di impegnarsi in comportamenti delinquenti e che la relazione negativa tra partecipazione sportiva e delinquenza sembra essere particolarmente forte per i giovani delle aree più povere. L'intervento del direttore dello *Xerox Institute* (istituto che sostiene progetti sociali sportivi a Rio de Janeiro, Brasile), José Pinto Monteiro, rafforza questa questione nella sua dichiarazione rispetto ad un intervento nel Villaggio Olimpico di Mangueira. Nel progetto sviluppato che serve circa 1500 bambini e adolescenti tra gli 8 e i 17 anni della comunità di Mangueira, Monteiro spiega che, oltre al tasso di occupazione delle scuole della comunità passato dal 40% al 100%, si è verificata una diminuzione della criminalità nella zona. Il direttore ha anche affermato che "Lo sport ha dimostrato di essere la macchina più potente per attrarre bambini e giovani" (Weinberg & Gould, 2001).

Un altro fattore importante è che gli individui che praticano sport attribuiscono maggiore importanza all'avere un corpo sano e in forma e sono quindi più resistenti

all'assunzione di droghe. In un'indagine condotta da Center for Mental Health Services (2001) su oltre 25.000 giovani americani di età compresa tra i 12 e i 17 anni, è stata evidenziata l'esistenza di una relazione tra la partecipazione sportiva e la diminuzione dell'uso di droghe (sigarette, alcol e altre droghe illecite come marijuana, cocaina, inalanti).

Hutz & Koller (1997) parlano anche di altri fattori di rischio in contesti di vulnerabilità come la mancanza di modelli di ruolo adeguati e una socializzazione inadeguata a promuovere il rispetto per la vita e la dignità degli esseri umani. Il rapporto che una persona instaura con i propri genitori ha una grande influenza sul suo sviluppo. Secondo la teoria dell'attaccamento formulata da Bowlby (1990), l'esistenza di legami affettivi tra il caregiver e il bambino è essenziale per lo sviluppo dell'individuo. Tutti hanno bisogno di un adulto che si prenda cura, che dia attenzione e affetto e l'ideale è che siano i genitori stessi a svolgere questo ruolo. Se non è possibile trovare queste figure nei genitori biologici, il bambino deve trovare un'altra figura di identificazione che assuma questo ruolo. Se i professionisti di questi progetti sono ben formati e preparati a esercitare la funzione di educatori, come già precedentemente sostenuto, possono diventare esempi di modelli appropriati da seguire per i giovani e possono anche condurre le attività in modo che la socializzazione avvenga in modo corretto, facendo sì che i praticanti dell'attività sportiva si rispettino e si trattino con dignità. Da questa riflessione si può concludere che molte caratteristiche legate alla resilienza possono essere sviluppate o migliorate attraverso lo sport. La letteratura sottolinea che avere un'assistenza e un accompagnamento stabile è importante. Se la maggior parte di questi giovani non ha famiglie molto strutturate e non riceve molte attenzioni e cure nelle proprie case, il progetto sociale può venire a colmare questa lacuna.

I risultati di uno studio di Sanches (2007) riguardante un progetto situato nello stato di San Paolo, che insegna la pratica sportiva atletica per una media di 140 bambini e adolescenti con una fascia d'età prevalente tra i 12 e i 18 anni, hanno evidenziato che molti atleti che sono

entrati nel progetto quando erano ancora bambini, sono rimasti per diversi anni, dimostrando quanto può durare il lavoro preventivo attraverso la pratica sportiva. È stato inoltre rilevato che il progetto di atletica ha contribuito in modo significativo all'espansione della rete di sostegno dei partecipanti, in quanto il campo dello strumento applicato riferito al progetto è stato quello che ha ottenuto il maggior numero di menzioni. I risultati hanno evidenziato che i partecipanti al progetto formano legami molto significativi tra loro, cioè stringono amicizie molto forti con gli altri atleti, costituendo un gruppo che va oltre l'ambito del progetto e si espande a tutti i contesti di vita. La veridicità di questi dati è stata rafforzata dalle interviste ai partecipanti, in cui è stato possibile osservare che la maggior parte di questi atleti ha stretto facilmente amicizia entrando nel progetto e che queste amicizie si sono intensificate sempre di più nel corso del tempo. Appartenere a un gruppo, essere accettati e apprezzati per le proprie qualità, a questa età, diventa qualcosa di molto importante. In questo modo, il progetto sportivo può diventare un luogo di potenziale sviluppo identitario in cui l'individuo sarà integrato in un gruppo adatto e simile a lui stesso/lei stessa. I risultati indicano, anche in questo caso, che gli atleti del progetto si sono identificati facilmente con gli allenatori, che, nel caso di questo progetto, erano allenatori molto giovani, ex-atleti della stessa disciplina, oltre che molti di loro anche provenienti da comunità molto semplici, e ciò, come già visto in precedenza, pare abbia contribuito alla forte connessione creata. Inoltre, la maggior parte degli adolescenti ha sottolineato anche che i genitori li sostengono e li incoraggiano a dedicarsi alla pratica sportiva poiché considerata una modalità sana e positiva per lo sviluppo dei propri ragazzi. Le interviste hanno poi fornito ulteriori dati qualitativi su altri contributi del progetto. Gli adolescenti hanno sottolineato che la pratica sportiva li ha aiutati ad accettarsi meglio e ad apprezzare maggiormente il proprio corpo, un tema strettamente legato all'autostima. Secondo Rappaport, Fioril e Davis (1982), l'autostima è estremamente importante nello sviluppo di una persona e nell'adolescenza merita un'enfasi ancora maggiore, poiché in questa fase l'individuo subisce

diversi cambiamenti corporei e fisiologici. Trombeta (2000) ha condotto una revisione della letteratura sulla resilienza e ha individuato che gli individui resilienti possono riconoscere e sviluppare meglio i propri talenti. Le interviste hanno anche fornito informazioni sull'aumento della motivazione dei partecipanti e sullo sviluppo di abilità sociali. Anche l'attribuzione di una funzione sociale è stato uno dei contributi del progetto menzionati dagli adolescenti. La pratica regolare di uno sport può far diventare i partecipanti persone più socievoli e responsabili. Secondo la rassegna di Trombeta (2000), la disciplina personale e la responsabilità sono alcune delle caratteristiche che una persona resiliente possiede. Un altro fattore che va sottolineato e che è stato più volte menzionato dagli atleti nelle interviste, è come il progetto abbia occupato il loro tempo libero, che avrebbero altrimenti trascorso a casa senza far nulla, o per strada, o nei bar, correndo un rischio maggiore di essere coinvolti nella droga e nella criminalità, come già menzionato precedentemente. Un altro contributo del progetto emerso nelle interviste riguarda le abitudini di vita di questi adolescenti, perché in quanto atleti devono condurre una vita molto sana. Devono mangiare e dormire bene, allenarsi tutti i giorni, non possono essere coinvolti con le droghe, perché tutto questo influenzerà le loro prestazioni sportive. Inoltre, l'attività fisica che svolgono è molto positiva per la loro salute e, secondo Garnezy (1991), questo è un fattore che diminuisce la vulnerabilità dell'individuo. Probabilmente molti di questi adolescenti porteranno con sé queste abitudini per il resto della loro vita, diventando anche adulti sani. È stato inoltre possibile individuare che i partecipanti al progetto in questione finiscono per essere talmente coinvolti nella pratica sportiva, in questo caso l'atletica, che iniziano a fissare obiettivi per la loro vita, a elaborare piani di carriera e a coltivare sogni legati a questo sport. Scoprono qualcosa in cui sono bravi e che offre loro l'opportunità di sognare in un futuro migliore. La maggior parte degli intervistati ha dichiarato di voler intraprendere una carriera nell'atletica, di voler frequentare un'università legata a questo sport, come educazione fisica, fisioterapia e nutrizione, e di voler costruire la propria vita attorno a questa attività.

Questo punto è di cruciale importanza perché dà valore all'aspetto educativo implicando la scelta di intraprendere un percorso universitario. Secondo l'analisi condotta da Trombeta (2000), lo sguardo al futuro con un'aspettativa di successo è una caratteristica identificata negli individui resilienti, pertanto, in conclusione, è emerso che il progetto di atletica in questione ha contribuito sia a rafforzare la rete di supporto sociale che affettivo dei partecipanti, a promuovere la loro salute psicologica, diminuendo fattori di rischio e infine promuovendo la resilienza di questi giovani.

Nel contesto di una *favela* è stato sviluppato un intervento degno di menzione e soprattutto di analisi approfondita, dove il sottoscritto ha partecipato in prima persona, contribuendo al progetto per la durata di 5 mesi. Con l'aiuto del governo e dei cittadini, una ONG, nella città di Florianópolis, nello stato di Santa Catarina, regione Sud del Brasile, ha implementato un progetto sociale denominato CEDEP (*centro de educação popular*⁵). Trattasi di un centro educativo che pone le sue basi sul modello teorico di Paulo Freire, che utilizza lo sport come mezzo di inclusione e opportunità per i giovani e che in questo elaborato analizzeremo nel dettaglio come esempio di intervento in contesto di vulnerabilità che fa utilizzo anche della pratica sportiva.

Cap. IV - Esempio di intervento di comunità in contesto di vulnerabilità: CEDEP, Montecristo, Florianópolis

In questo capitolo verrà introdotto e approfondito un esempio di intervento di comunità in contesto di vulnerabilità. L'intervento tratta di un progetto in una comunità di Florianópolis, in Brasile (per comunità ci riferiamo al contesto di una *favela*).

Affinché l'intervento possa essere utile per questa ricerca verrà presentata un'esauriente analisi del contesto e una conseguente spiegazione del progetto in tutti i suoi dettagli e modelli

⁵ Tradotto in italiano: "centro popolare educativo"

teorici, con l'auspicio che questo intervento possa servire come esempio pratico di come si può aiutare in contesti di vulnerabilità, sfruttando il potere delle sport e dei dispositivi psicologici.

La stesura di questo capitolo è aiutata dal confronto con un documento fornito dal CEDEP stesso: il *Projeto Político Pedagógico* del 2020 (PPP CEDEP, 2020), il quale presenta il progetto in tutte le sue sfaccettature.

4.1 – Analisi del contesto

4.1.1 – Florianópolis

Un tempo chiamata Desterro, Florianópolis è conosciuta da molti come *ilha de magia*⁶, per la bellezza naturale delle sue spiagge e lagune. Secondo le statistiche dell'Istituto Brasileiro di geografia e statistica, IBGE, sono 516.524 le persone residenti a Florianópolis, con la popolazione che sta crescendo velocissimamente negli ultimi anni, nel 2010 gli abitanti ammontavano a 421.240. La città si distingue sulla scena nazionale per il suo elevato IDHM (*Índice de desenvolvimento humano municipal*: indice di Sviluppo Umano), classificandosi al terzo posto tra i comuni brasiliani, con 0,847. La dimensione che contribuisce maggiormente all'HDIM del comune è la longevità, con un indice di 0,873, seguita da reddito, con un indice di 0,870, e istruzione, con un indice di 0,800 (IBGE, 2023). Quello che molti non sanno è che oltre all'isola, dove tutto splende e si vive un contesto naturalistico paradisiaco, il comune comprende anche un'area continentale emblema della disuguaglianza presente nel paese. Da una parte del ponte l'isola che risplende, dall'altra quartieri degradati e *favelas*, ed è proprio qui che sorge il CEDEP, nel *bairro*⁷ di Montecristo.

⁶ Tradotto in italiano: “isola della magia”

⁷ Tradotto in italiano: “quartiere”

4.1.2 - Montecristo

Scomponendo i diversi quartieri e regioni che compongono il comune di Florianópolis, è possibile comprendere le varie disuguaglianze e specificità che caratterizzano la regione. Secondo il rapporto dell'Atlas BR (2013) si stima che 65mila persone, dunque circa il 13% della popolazione, viva in Aree Speciali di Interesse Sociale (AEIS), caratterizzate dalla presenza di insediamenti precari, proprietà fondiari irregolari, assenza di infrastrutture urbane e problemi sociali, quindi aree di maggiore attenzione da parte delle autorità pubbliche; 25mila di loro sono bambini e adolescenti. Alcune di queste aree sono proprio delimitate all'interno del quartiere di Montecristo.

Montecristo si trova nella parte continentale di Florianópolis e, in base alla sua storia di occupazioni e accoglienza di famiglie di immigrati, è costituito da diverse comunità, come Chico Mendes, Novo Horizonte, Santa Terezinha I e II e Nova Esperança. Nel 2013, i dati rivelano che nel quartiere vivevano 6.024 persone (Atlas BR, 2013).

Sebbene l'IDHM (*Índice de desenvolvimento humano municipal*) di Florianópolis sia uno dei più alti del Brasile, i dati rivelano che 1 bambino o adolescente su 7 è vulnerabile alla povertà. Si stima che il reddito del 77% delle famiglie del quartiere sia pari a 2 salari minimi. In cifre, il reddito medio pro capite dei residenti di Monte Cristo nel 2010 era di 929,08 R\$, in contrasto con il reddito medio di Florianópolis di 1.798,12 R\$. Inoltre, nel 2010, sono stati identificati 4.515 bambini e adolescenti, la maggior parte dei quali (47%) erano adolescenti tra i 14 e i 17 anni che lavoravano in modo informale e senza diritti lavorativi garantiti (Atlas BR, 2013). I dati relativi al quartiere mostrano che il 49% delle famiglie a basso reddito non ha accesso alle prestazioni di assistenza sociale nel comune. Nel 2015, il distretto di Montecristo ha registrato un numero elevato di ricoveri istituzionali per bambini e adolescenti rispetto ad altre regioni, il che ribadisce la richiesta di servizi di protezione e garanzia dei diritti. Una caratteristica fondamentale che incrementa la vulnerabilità del quartiere è poi la forte presenza

del traffico di droga e, su questa base, l'assorbimento e l'adescamento di bambini, adolescenti e giovani da parte della criminalità organizzata. Secondo gli studi del Centro di Ricerca TOCE/UFSC e dell'Ospedale di Florianópolis, basati sui dati della Polizia Militare di Florianópolis relativi agli incidenti criminali assistiti negli ospedali pubblici, Montecristo guida la classifica della criminalità e del traffico di droga in città (PPP CEDEP, 2020). All'interno delle comunità del quartiere è stato perpetuato l'inserimento di adolescenti e giovani in *facções criminosas*⁸, generando un ciclo generazionale in cui il rapporto con il traffico di droga si propone come una possibile alternativa di guadagno per le famiglie della regione.

4.1.3 - Educazione

Nell'ambito dell'istruzione, Florianópolis ha registrato un incremento del 46% nell'offerta di asili nido, registrati soprattutto nel settore privato. Nonostante questo aumento, c'è una grande richiesta di posti vacanti negli asili nido della città, con enormi liste di attese. Montecristo vive proprio questo problema, che si aggiunge alle difficoltà delle due scuole statali (EEB) che frequentano la maggior parte degli studenti del quartiere, América Dutra Machado e Pero Vaz de Caminha, le quali hanno registrato valori bassissimi di Ideb se confrontati con la città di Florianópolis (PPP CEDEP, 2020). L'Ideb (*Indice de desenvolvimento da educação básica*)⁹ è stato creato nel 2007 e riunisce, in un unico indicatore, i risultati di due concetti ugualmente importanti per la qualità dell'istruzione: il flusso scolastico e il rendimento medio nelle valutazioni (Gov.Br, 2023b).

⁸ Tradotto in italiano: “gruppi criminali organizzati” e definiti come fazioni criminali che eseguono rapimenti, rapine, furti, traffici illeciti e molti altri crimini, usando la violenza come arma principale per destabilizzare le agenzie di sicurezza e terrorizzare la società (dos Santos Bigoli & Bezzerro, 2014).

⁹ Tradotto in italiano: “indice di sviluppo dell'istruzione di base”

4.1.4 - Salute

In Brasile, dal 2007 vige il *Programa Saúde nas Escolas*¹⁰ (PSE), il quale ha permesso un grosso miglioramento della condizione sanitaria nelle scuole, garantendo uno stretto monitoraggio dei bambini e dei giovani nelle comunità vulnerabili, come nel caso di Montecristo. I dati di questo programma riferiti a Florianópolis mostrano però un'elevata esposizione dei giovani all'uso di alcol e altre droghe, un problema evidente in quartieri vulnerabili come Montecristo (PPP CEDEP, 2020). C'è da precisare come nel 2020, questo programma è stato messo alla prova dalla pandemia generata dal COVID-19. In questo scenario, l'allontanamento sociale per evitare il contagio e il collasso del sistema sanitario (mancanza di attrezzature, sovraffollamento degli ospedali, occupazione dei letti di terapia intensiva, ecc.) hanno aggravato le numerose situazioni di vulnerabilità già sperimentate nel territorio di Montecristo, anche per quanto riguarda la violenza e il traffico di droga nelle comunità. Le famiglie già private dei loro diritti e con attività professionali indipendenti sono state colpite in modo significativo dalla crisi economica derivante dalla pandemia e alcune sono finite per trovare alternative nel mercato illecito.

4.1.5 - Spazi pubblici

Per quanto riguarda il tempo libero, il comune di Florianópolis registra 101 piazze e 6 parchi pubblici, di cui il 37% si trova nella regione centrale e il 28% nella regione continentale. Tuttavia, è interessante sottolineare che il 63% delle Aree Speciali di Interesse Sociale¹¹ (AEIS) non ha alcun tipo di area per il tempo libero all'interno o in prossimità della comunità. Per quanto riguarda le spiagge, si può affermare che la maggior parte di esse non è facilmente

¹⁰ Tradotto in Italiano: "Programma di salute nelle scuole", è una politica intersettoriale di Salute ed Educazione istituita nel 2007 con il Decreto Presidenziale n. 6.286 del 5 dicembre 2007. Le politiche sanitarie ed educative rivolte ai bambini, agli adolescenti, ai giovani e agli adulti dell'istruzione pubblica brasiliana si uniscono per promuovere la salute e l'educazione integrale. Il PSE è una strategia per integrare salute ed educazione per lo sviluppo della cittadinanza e la qualificazione delle politiche pubbliche brasiliane (Gov.Br, 2023c).

¹¹ Per Aree Speciali di Interesse Sociale si intendono quelle aree considerate in situazione di vulnerabilità.

accessibile ai residenti della comunità di Montecristo: i trasporti pubblici con percorsi che distanziano questi territori e gli alti costi della vita da spiaggia in una città turistica illustrano questa situazione. Inoltre, il pregiudizio nei confronti dei residenti delle periferie ostacola il senso di appartenenza di questa popolazione a questi spazi, facendo sì che una parte significativa degli abitanti del territorio non conosca le spiagge cittadine, o si limiti a visitarle per vendere prodotti sulla sabbia, una caratteristica comune della regione (PPP CEDEP, 2020).

4.1.6 - Contesto sociale

La presenza del traffico di droga, la guerra tra le fazioni della droga e i loro conflitti con la polizia sono caratteristiche di questi quartieri. Nei media locali, infatti, Montecristo è fortemente associato a temi di violenza e criminalità. Anche questa è una preoccupazione costante delle famiglie e una realtà nella vita quotidiana dei bambini e degli adolescenti che frequentano il quartiere. Allo stesso modo, anche l'abuso di sostanze e la presenza di senzatetto sono caratteristiche della regione. Le difficoltà di accesso ai diritti fondamentali e la negligenza dello Stato contribuiscono alla vulnerabilità socioeconomica di gran parte della popolazione. Se da un lato lo Stato è spesso assente, dall'altro c'è una serie di iniziative e di Organizzazioni della Società Civile (OSC) che colmano questo vuoto con un lavoro sociale focalizzato su aree come l'educazione, lo sport, la cultura e la sostenibilità, come appunto il CEDEP.

4.2 - CEDEP

4.2.1 - Storia del CEDEP

Il CEDEP è un'organizzazione ideata da un gruppo di attivisti, tra cui padre Wilson Groh, il fondatore, il 16 dicembre 1987, con lo scopo di fornire educazione, evangelizzazione e supporto per la comunità di Montecristo.

Alla fine degli anni '80 e all'inizio degli anni '90, Florianópolis ha ricevuto ondate di famiglie di immigrati, espulsi dalle campagne a causa della politica di sviluppo e dell'aumento dell'agroindustria. Questo periodo registra la storia della lotta della popolazione per ottenere diritti come l'elettricità, l'acqua, i servizi igienici di base, il possesso legale della terra e i servizi pubblici. È stato un momento particolare in cui il popolo in prima linea si è unito alle organizzazioni non governative per provare a dare vita ad una realtà più giusta, più dignitosa e più umana.

Da questo intenso momento di mobilitazione e organizzazione popolare nasce l'idea del *Projeto Oficinas do Saber do CEDEP*¹² come *sonho-sonhado*¹³ delle comunità presenti. Le madri e i padri percepivano le difficoltà che i loro figli e le loro figlie incontravano nelle scuole pubbliche, si preoccupavano anche del tempo in cui i loro figli rimanevano incustoditi, mentre dovevano viaggiare per la città in cerca di lavoro per riorganizzare le loro vite, ricostruire le loro case provvisorie e precarie e nutrire la speranza di una nuova vita. Dai dibattiti con i comitati dei residenti delle comunità allora costituite in Montecristo – Novo Horizonte, Nova Esperança, Santa Terezinha, Ilha Continente e Chico Mendes – è emersa la necessità di occupare pedagogicamente il tempo e le interazioni dei bambini nel periodo opposto alle attività scolastiche. Così, nel 1991, il CEDEP ha avviato le prime attività, in spazi precari e provvisori, con poche strutture ma molta speranza e motivazione. Le esperienze didattico-pedagogiche con i bambini hanno permesso di scoprire un mondo di possibilità all'interno dei presupposti filosofici di Paulo Freire, in base ai quali le pratiche politico-pedagogiche del CEDEP sono sostenute fino ad oggi. Nei primi 14 anni, il progetto ha operato in diversi locali situati nella zona continentale di Florianópolis, tuttavia, la precarietà di queste strutture e la difficoltà di gestire un numero così elevato di stabilimenti ha portato alla volontà

¹² È il nome iniziale del progetto del centro educativo

¹³ Tradotto in italiano: "sogno-sognato"

di costruire un'unica sede per il progetto. La concessione di un terreno nel distretto di Montecristo, di proprietà del governo statale, e la costruzione di un edificio di 1.100 m², sono stati il frutto di un duro lavoro. Il 6 agosto 2005 è stata così inaugurata l'attuale sede del CEDEP. Nel 2017 è poi stata inaugurata una palestra, grazie ad una donazione di “*Criança Esperança*¹⁴”, che ha permesso la programmazione di attività fisiche e sportive, e a proposito di questo, Maria Marlene, direttrice del centro, in un'intervista per il giornale Linha Direta (2017) parlò così: “la decisione di iscrivere il progetto al processo di selezione di *Criança Esperança* è nata dalla consapevolezza che la pratica sportiva genera più salute ed equilibrio. È soprattutto uno strumento importante per consentire alle persone di inserirsi in modo costruttivo nella società. La palestra contribuirà allo sviluppo di attività sociali e sportive. Il *ginásio*¹⁵ favorirà lo sviluppo di attività socio-sportive di maggiore qualità, consentendo un impatto più ampio ed efficace sulla proposta di servizi del CEDEP e, di conseguenza, sul miglioramento della qualità della vita della popolazione. Inoltre, di notte, funzionerà come area di svago, attualmente inesistente nella comunità, con possibilità di attività sportive per i residenti: un ulteriore sforzo per incoraggiare una vita sana, in contrapposizione a quella offerta dal traffico di droga. Questa palestra sarà uno strumento per modelli di superamento della vita”. Queste parole vogliono dire molto sul valore che il CEDEP attribuisce allo sport e alla pratica sportiva.

4.2.2 - Quadro giuridico

Il CEDEP è un'organizzazione della società civile che si propone di contribuire all'educazione delle persone, in particolare dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, in una

¹⁴ Criança Esperança è una campagna di mobilitazione sociale brasiliana che mira a sensibilizzare l'opinione pubblica sui diritti dei bambini e degli adolescenti, promossa da TV Globo, in collaborazione con l'UNICEF e l'UNESCO. Il progetto è uno dei marchi di maggior successo al mondo per quanto riguarda i programmi sociali a favore dei bambini svantaggiati. Ogni anno vengono organizzati spettacoli per incoraggiare le donazioni dei telespettatori e di varie istituzioni (Wikipedia, 2023)

¹⁵ Tradotto in italiano: “palestra”.

prospettiva di promozione della cittadinanza. A tal fine, l'istituzione promuove azioni basate su quadri giuridici che rappresentano risultati significativi nella creazione e nel radicamento delle politiche pubbliche in Brasile. Costruire uno spazio che promuova i diritti garantiti è possibile solo partendo dal presupposto del rispetto della dignità umana. Descritto nella Dichiarazione universale dei diritti umani (1948), questo principio è alla base del documento redatto in collaborazione tra diversi Paesi e che mira a garantire l'impegno di tutte le nazioni per la libertà, l'uguaglianza e i diritti umani in una società.

Da una prospettiva nazionale, la Costituzione federale (1988) conferma il concetto di rispetto della dignità umana e riconosce nuovi diritti costituzionali per la popolazione brasiliana, tra cui i trasporti e l'alimentazione come diritti sociali. "È dovere della famiglia, della società e dello Stato assicurare che il bambino, l'adolescente e il adolescenti e giovani, con priorità assoluta, garantiscano del diritto alla vita, alla salute, all'alimentazione, all'educazione, al tempo libero, alla professionalizzazione, alla cultura, dignità, rispetto, libertà e vita familiare e comunitaria, oltre a vita comunitaria, oltre a proteggerli da ogni forma di abbandono, discriminazione, sfruttamento, violenza, crudeltà e oppressione" (Articolo 227 della Costituzione federale) (PPP CEDEP, 2020).

Il CEDEP mira, dunque, al pieno raggiungimento di questi diritti umani e, sebbene non sia una scuola regolare, i suoi obiettivi stabiliscono pratiche basate sulla prospettiva dell'educazione integrale, cioè che contribuiscono al pieno sviluppo e all'apprendimento di bambini e adolescenti.

4.2.3 - *Oficinas do saber*

Il progetto *Oficinas do Saber* mira a contribuire al pieno sviluppo di bambini e adolescenti attraverso la proposta di diversi tipi di attività o laboratori (chiamate *oficinas*). Con l'obiettivo di promuovere l'autonomia e la formazione dei cittadini, serve bambini e adolescenti

tra i 6 e i 14 anni in situazioni di vulnerabilità sociale. I partecipanti al progetto frequentano le attività dal lunedì al venerdì, tra le 8:00 e le 12:00 per il gruppo mattutino e tra le 12:30 e le 16:30 per il gruppo pomeridiano. Si tratta di una vera e propria alternanza, chiamata *contraturma*¹⁶, alla scuola: chi va a scuola regolare la mattina va al CEDEP il pomeriggio e viceversa. Gli studenti vengono divisi in sei gruppi, utilizzando come criterio la loro età e stabilendo il processo di sviluppo dell'autonomia e della responsabilità in modo coerente con la loro età. I laboratori sono organizzati in modo da permettere agli studenti di fare scelte basate sui loro interessi, contribuendo alla costruzione di una coscienza sociale, di un senso di appartenenza e di responsabilità. I gruppi 1 e 2 (G1/G2), che accolgono bambini dai 6 ai 9 anni, scelgono i laboratori/attività che desiderano svolgere con maggiore flessibilità durante i semestri. Mentre gli studenti dei gruppi da 3 a 6 (G3/G6), che coinvolgono bambini e adolescenti dai 9 ai 14 anni, sono chiamati, oltre al coinvolgimento per un intero semestre in quel laboratorio, anche a impegnarsi nella costruzione dei risultati del lavoro sviluppato a partire da quella scelta.

I laboratori si sviluppano sulla base dell'educazione popolare di Paulo Freire (Gadotti, 2007) e si dividono in pratiche artistico-culturali, educazione allo sport e multi-apprendimento, coprendo le seguenti discipline: arte letteraria, tecnologia, informatica e comunicazione, educazione ambientale, arte dello spettacolo/cinema, musica, arti marziali come judo e capoeira, manifestazioni culturali, skateboard, futsal¹⁷ e calcio.

Per quanto riguarda il supporto pedagogico e l'alfabetizzazione, considerati trasversali a tutto il lavoro del CEDEP, si svolgono dunque pratiche quotidiane in classe per i gruppi 1, 2 e 3, solitamente come prima attività; dal gruppo 4 al 6, ovvero per i/le ragazzini/e più grandi, le pratiche si svolgono in biblioteca con una ricerca spontanea e si concentrano sul supporto ai

¹⁶ Tradotto in italiano: "turna alternata" per intendere quando due gruppi si alternano in due diverse attività. In questo caso i bambini del quartiere partecipano sia alla scuola dell'obbligo che al centro educativa. Ma, all'interno del quartiere i bambini sono divisi in due gruppi: un gruppo va la mattina a scuola e il pomeriggio al centro educativo, l'altro gruppo fa l'opposto.

¹⁷ Calcio a 5 indoor

compiti inviati dalla scuola. I bambini dai 10 anni in su che hanno qualche difficoltà di apprendimento ricevono un sostegno individuale o in piccoli gruppi (*renforço escolar*).

4.2.4 - Principi di un'educazione integrale e popolare

Il CEDEP è un'istituzione nata dalle richieste della popolazione che occupa il territorio di Montecristo e presenta, tra i suoi programmi e progetti, una significativa diversità in termini di obiettivi, pubblico e metodologie. L'attenzione dell'organizzazione alle esigenze di Montecristo è essenziale per comprendere il contesto in cui ogni progetto è nato e aiuta a capire l'intenzionalità pedagogica presente nelle azioni. Considerando l'educando al centro del processo di apprendimento, il CEDEP intende la pratica pedagogica come dialogica e capisce che il processo di insegnamento-apprendimento è responsabilità non solo degli educatori, ma anche degli educandi (Fernandes, 2008).

Posizionando l'educando al centro del suo sviluppo educativo, il CEDEP è impegnato nell'educazione integrale, nelle sue molteplici dimensioni (Gadotti, 2009):

- dimensione fisica: è legato alla comprensione dei problemi del corpo, alla cura di sé e all'attenzione per la salute, il potere e la pratica fisica e motoria,
- dimensione emozionale: si riferisce alle questioni della conoscenza di sé, della fiducia in sé stessi e della capacità di realizzarsi, della capacità di interagire con gli altri, delle e del senso di appartenenza,
- dimensione sociale: si riferisce alla comprensione delle questioni sociali, alla partecipazione individuale alla collettività, all'esercizio della cittadinanza e della vita politica, al riconoscimento e all'esercizio dei diritti e dei doveri e alla responsabilità nei confronti della collettività,

- dimensione intellettuale: si riferisce all'appropriazione di linguaggi, codici e tecnologie, all'esercizio della logica e dell'analisi critica, alla capacità di accedere e produrre informazioni, alla lettura critica del mondo,
- dimensione culturale: si riferisce all'apprezzamento e alla fruizione di culture diverse, alle questioni di identità, alla produzione culturale nei suoi diversi linguaggi, al rispetto di prospettive, pratiche e costumi sociali diversi.

È essenziale sottolineare che l'educazione integrale e la linea pedagogica nasce in Paulo Freire, nel concetto di educazione popolare (Gadotti, 2007), evidenziato nel nome stesso del CEDEP: centro di educazione popolare.

Inoltre, ogni progetto prevede nelle sue azioni una metodologia che si sviluppa a partire dalla conoscenza comune e dall'interesse particolare degli studenti, perché è questa relazione che rende possibile la costruzione di nuovi apprendimenti, legami e conoscenze. Pertanto, individuare e riconoscere le conoscenze iniziali come punto di partenza del processo educativo significa consegnare il protagonismo del processo pedagogico agli studenti stessi. Gli apprendimenti cercano di contribuire all'identità di individui protagonisti, il che significa anche rispettare e valorizzare l'autonomia nei processi di scelta degli studenti, anche quando decidono per qualcosa di diverso da ciò che ci si aspetta. Le pratiche pedagogiche sono tutte le azioni, i vincoli e le strategie sviluppate nell'organizzazione, e vanno dalla pulizia e dall'organizzazione dello spazio, al cibo, alla gestione, alla manutenzione e all'amministrazione dell'istituzione. Comprendere l'articolazione di questi aspetti significa rendersi conto che ogni pratica che si svolge nel CEDEP è un'azione educativa e che tutti i professionisti dell'istituzione sono educatori e educandi allo stesso tempo, per tutto il tempo. In questo senso, la costruzione di una pratica pedagogica richiede un esercizio permanente di ascolto e di gestione democratica, soprattutto perché gli obiettivi portanti mirano a promuovere l'autonomia, il protagonismo, il senso di appartenenza e un concetto cittadino di trasformazione sociale.

Di fronte a queste sfide, il CEDEP cerca di promuovere pratiche educative che incoraggino una lettura del mondo più consapevole, critica, creativa, responsabile, cooperativa ed empatica, lavorando per: ampliare il repertorio culturale e sportivo, la conoscenza di sé, la cura di sé, la leadership e la cittadinanza dei suoi bambini, adolescenti e giovani. Tutto questo è possibile grazie all'utilizzo del dispositivo *roda de conversa*, una sorta di cerchi di conversazione per parlare e discutere in maniera egualitaria. Come metodologia di lavoro con i gruppi, la *roda de conversa* è nuova ed è stata sviluppata in vari contesti, sulla base degli studi di Paulo Freire, del suo quadro teorico e metodologico dell'educazione popolare, che sono affiliati alle idee di educazione, libertà e trasformazione degli individui e dell'ambiente in cui vivono. Le *rodas de conversa* consentono incontri dialogici, creando possibilità di produzione e risignificazione di conoscenza sulle esperienze dei partecipanti. La sua scelta si basa sull'orizzontalizzazione dei rapporti di potere. Lo spazio del cerchio di conversazione intende la costruzione di nuove possibilità di interpretazione della realtà e dei vissuti che si aprono al pensiero, in un continuo movimento di percepire - riflettere - agire - modificare, in cui i partecipanti possono riconoscersi come conduttori della propria azione e della propria possibilità di "essere di più". In quanto dispositivi di costruzione dialogica, le *rodas* producono un sapere collettivo e contestualizzato, privilegiando il discorso critico e l'ascolto sensibile. Come sottolinea Freire: "eserciteremo la nostra capacità di apprendere e insegnare di più e meglio quanto più diventeremo soggetti e non puri oggetti del processo" (Sampaio, Santos, Agostini & Salvador, 2014). Nel CEDEP questo dispositivo viene utilizzato ad inizio giornata, tra la colazione e l'inizio dei laboratori/attività per il turno mattutino, tra il pranzo e l'inizio dei laboratori/attività per il turno pomeridiano, come momento fondamentale che dà inizio alla giornata, all'apertura all'ascolto, alla condivisione e al rispetto degli altri.

La *roda* fa parte di uno dei dispositivi che permettono di realizzare un'educazione integrale con un approccio popolare. Oltre alla *roda* questi sono gli altri principi portanti del lavoro nel CEDEP (PPP CEDEP, 2020):

- Educatore mediatore: è una linea guida che esprime la necessità di flessibilità e diversità nelle pratiche. Attraverso l'ascolto attivo ed empatico promuove non solo l'apertura del dialogo e la creazione di legami, ma anche l'implementazione di sistemi di corresponsabilità e cooperazione tra educatori e studenti nell'organizzazione degli spazi e nello sviluppo e implementazione delle pratiche.
- Centralità dell'educando (come già citato): ciò significa promuovere la partecipazione, il protagonismo e la consapevolezza degli educandi e delle loro famiglie, nonché garantire spazi di espressione, risoluzione dei conflitti, senso di appartenenza e ruolo attivo nel processo di apprendimento.
- Contestualizzazione/Territorializzazione: incoraggiare la partecipazione, la cooperazione e il rispetto tra i membri della comunità educativa. Considerare le questioni ambientali, il soccorso culturale locale, la condivisione delle esperienze, la diversità delle conoscenze degli attori della comunità per rafforzare una rete di apprendimento nel territorio.
- Integrazione tra i team e interdisciplinarietà: si basa sull'importanza di un modo di lavorare integrato, in una prospettiva dialogica. Si riferisce all'azione congiunta, allo scambio e alla condivisione di conoscenze ed esperienze e alla loro integrazione. Si rafforza la necessità di un processo di formazione continua dei professionisti e la preparazione e lo studio permanente per affrontare le complessità del lavoro.
- Spazi e ambienti: si conferma la necessità di fornire uno spazio accogliente, sicuro e autonomo per le pratiche pedagogiche che favoriscono relazioni basate sul rispetto e

sulla solidarietà. Inoltre, stabilisce l'importanza di incoraggiare la partecipazione della comunità attraverso l'uso strategico degli ambienti e degli spazi dell'istituzione.

- Inclusionione: incoraggia la creazione di spazi che promuovono il rispetto, l'empatia e l'accettazione di molteplici diversità.
- Pianificazione, monitoraggio e valutazione delle pratiche: sempre un punto di partenza che tenga conto dell'interesse, del contesto di vita e dei bisogni degli studenti e della comunità, nonché il mantenimento di routine per registrare, sistematizzare e valutare il lavoro svolto.
- Diritto alla città: comprende strategie per gite, visite ad altri spazi, percorsi e partecipazione a eventi culturali, sportivi e educativi. Questo principio si concretizza anche nell'abbattimento dei muri invisibili che impediscono a parte della popolazione di uscire dal territorio e di avere accesso ai beni culturali prodotti dalla città.

Tutto ciò fa capire su quanti aspetti lavora il CEDEP, poiché ognuno di questi è considerato fondamentale per la crescita personale di educandi ed educatori.

In generale, in quanto i bambini, residenti di Montecristo, affrontano quotidianamente pregiudizi e discriminazioni dovuti alla violenza e alla povertà della regione, al CEDEP sono trattati come cittadini a tutti gli effetti, rispettati e valorizzati.

4.2.5 - Ruolo dello psicologo

Una figura che accompagna e guida la maggior parte di questi dispositivi è lo psicologo. Lo psicologo, in questo contesto, ha il compito di seguire, osservare e comprendere lo stato mentale dei bambini e ragazzi. Svolge un ruolo più di prevenzione che di cura, poiché deve segnalare alla *rede de saude*¹⁸ i casi che richiamano attenzione e precisano di approfondimenti, supporto ulteriore e specifico. Ciò perché la questione diagnostica ad un'età così precoce e in

¹⁸ Tradotto in italiano: "servizio sanitario"

un contesto così critico è molto difficile e prematura. Esclusi i bambini che hanno già certificazioni di schizofrenia, disturbi borderline, bipolarismi o sindromi di autismo, gli altri vivono un'età in frenetica evoluzione, dove la personalità si sta formando con l'aggravante del vivere in un contesto di vulnerabilità estrema. È dunque importante riuscire ad individuare quei sintomi palesi che si possono trasformare in psicopatologie, e al sorgere di questi, confrontarsi con la rete del territorio: famiglia, scuola e *sistema di saude*¹⁹ per capire se il manifestarsi di questi segnali è qualcosa di frequente anche in ambiti differenti. In questo ritorna la gestione orizzontale ma soprattutto la multidisciplinarietà del lavoro in questi contesti. Infatti, lo psicologo si interfaccia e ha un contatto quotidiano, assiduo e diretto con i professionisti del servizio sociale e della pedagogia, che si aggiungono alle riunioni settimanali con l'equipe della *rede de saude* nella quale sono sempre inclusi psicologi clinici e psichiatri.

Si tratta quindi di un lavoro di prevenzione che però spesso deve affrontare la presenza di sintomi già gravi come quelli dell'autolesionamento, l'ideazione suicida, attacchi epilettici, l'umore triste o deprimente, da interpretare in relazione al contesto del quartiere, al contesto familiare e ai tratti di personalità del bambino e di conseguenza segnalare alla rete di salute di riferimento.

4.2.6 – Gestione e multidisciplinarietà

La direzione del CEDEP privilegia i processi decisionali orizzontali per garantire un'assistenza di qualità. Per questo, cerca di coinvolgere dipendenti e studenti in questi processi, accogliendo il benessere di tutti come centrale nei processi istituzionali.

La multidisciplinarietà è poi un principio fondamentale per la creazione di un ambiente tale da coprire settori e necessità differenti. L'équipe è composta da professionisti che garantiscono un'assistenza specialistica e di riferimento all'educando in modo continuo e

¹⁹ Tradotto in italiano: “sistema di salute”

integrato. Le dimensioni dell'azione dei *team* sono: accoglienza, accompagnamento e orientamento. I professionisti che lo integrano e le rispettive attribuzioni sono:

- Psicologo
 - Accoglienza: ascolto iniziale individualizzato con l'educando, rilevazione di casi specifici per il monitoraggio.
 - Accompagnamento: partecipazione individuale e di gruppo.
 - Orientamento: orientamento esterni alle reti di assistenza sociale e sanitaria (CAPS²⁰ e CREAS²¹).

- Pedagogo
 - Accoglienza: valutazione dello sviluppo dello studente attraverso attività e dinamiche ludiche per creare legami, identificazione delle difficoltà di apprendimento, elaborazione di piani di follow-up specifici.
 - Accompagnamento: svolgimento delle attività e delle dinamiche, follow-up delle scuole, dialogo con le scuole.
 - Orientamento: orientamento alle scuole che frequentano gli studenti; gestione interna con l'équipe del programma per la discussione dei casi.

- Mediatore di conflitti
 - Accoglienza: accoglienza dei nuovi studenti, visite guidate, presentazione delle regole di convivenza.
 - Accompagnamento: richiesta spontanea di conflitti, attenzione e studio nella vita quotidiana, convivenza tra studenti e tra studenti e squadre.

²⁰ I CAPS sono centri di assistenza psicosociale per le persone con sofferenze psicologiche o disturbi mentali, comprese quelle con bisogni derivanti dall'uso di alcol, crack e altre sostanze, che si trovano in situazioni di crisi o che sono in fase di riabilitazione psicosociale (Gov.br, 2023d).

²¹ Il CREAS (Centro di riferimento specializzato per l'assistenza sociale) è un'unità di assistenza sociale pubblica che assiste le persone che vivono situazioni di violazione dei diritti o di violenza. Una persona viene visitata al CREAS, tra le altre situazioni, per aver subito qualche tipo di molestia, discriminazione, abuso, violenza o per aver richiesto un'assistenza specifica a causa dell'età o della disabilità.

- Orientamento: presentazione di casi settimanali all'équipe multidisciplinare.

4.2.7 - Nascita nuovi progetti

Nel 2013, nuove richieste provenienti dal territorio di Montecristo hanno motivato la necessità di ampliare i servizi forniti dal CEDEP agli adolescenti e ai giovani in situazioni di estrema vulnerabilità, compresi gli adolescenti che hanno abbandonato la scuola. Nell'ottobre dello stesso anno è stato implementato il progetto Fenix. Questa iniziativa all'interno della comunità vede gli educatori protagonisti, che vanno ad incontrare gli adolescenti per il quartiere, cercando di conoscere le dinamiche andando incontro a coloro che sono più a rischio e, successivamente, dare sostegno alle loro famiglie. Due anni dopo, il CEDEP lancia una nuova sfida per rispondere alle richieste del territorio, istituzionalizzando il progetto *Avançar*, che mira a guidare gli adolescenti verso il mercato del lavoro e a contribuire allo sviluppo dei loro progetti di vita. Nello stesso anno si consolida il progetto *Donne Intraprendenti*, che propone la produzione di manufatti da vendere come fonte di generazione di reddito per le donne del territorio. Infine, la costruzione della palestra sportiva nello spazio dell'istituzione di che abbiamo precedentemente menzionato, nel 2017, ha dato il via al progetto *Movimentar*, che mira a garantire l'accesso al centro sportivo nei fine settimana e di notte per le persone adulte della comunità.

4.2.8 - Progetto Fenix

Il progetto *Fenix*, a cui ho partecipato in prima persona come educatore, mira a reinserire e accogliere nelle comunità giovani e adolescenti in situazioni di vulnerabilità sociale e a rischio di abbandono scolastico. Realizzato attraverso l'offerta di sport estremi e d'avventura, il progetto si rivolge a giovani e adolescenti di età compresa tra i 12 e i 17 anni, che vengono incoraggiati e guidati a cercare strade che consentano loro di condurre una vita

più piena e socialmente integrata. Le attività si svolgono due volte alla settimana, nei turni del mattino e del pomeriggio. I laboratori sono sviluppati all'interno del CEDEP, sulla base delle attività pianificate dall'educatore responsabile. Il gruppo si riunisce nello spazio dell'istituzione e poi si reca in spazi come *quadras*²², piazze e scuole partner situate nei dintorni della comunità. Come modalità socio-educativa-pedagogica privilegiata nel CEDEP, anche con gli adolescenti del Fenix ogni incontro comincia con la *roda de conversa*. Gli sport promossi dal progetto Fenix sono lo skateboard, il calcio, il ciclismo e gli sport estremi come il surf, il sandboard, il trekking e il rafting. Oltre alle attività quotidiane, il gruppo viene sfidato bimestralmente a svolgere un'azione di solidarietà all'interno e all'esterno della comunità, portando la riflessione sulla partecipazione e sulla responsabilità sociale. La volontà di organizzare uscite non è solo quella di farli divertire, svagare o conoscere nuove attività, ma anche e soprattutto quella di permettere loro di conoscere il territorio e le opportunità che esistono intorno a loro e trovare un pretesto per tirare fuori i problemi della comunità e scambiare idee a riguardo. Infatti, un dispositivo che si nasconde dietro questa strategia educativa è quello della psicologia peripatetica. Come scrive Lancetti (2006) nel suo libro "Clinica Peripatetica", peripatetica è una parola che deriva da *περιπατέω* (*peritatéo*): camminare, andare e venire conversando. Il termine deriva però dalla scuola filosofica fondata da Aristotele (384-322 a.C.) che divenne nota con il nome di peripatetica per l'abitudine di insegnare passeggiando nei giardini di Apollo del Liceo, vicino a *Ilissos*, alla periferia di Atene. Anche nella letteratura psicoanalitica, più precisamente in alcune biografie di Freud, si trova l'espressione terapia peripatetica per riferirsi a sedute che si svolgevano camminando. Nella stessa maniera, nel progetto Fenix, avviene questo: le uscite offrono l'opportunità di una terapia in movimento, di suscitare e sollecitare discussioni e risoluzione di problematiche comunitarie e personali, e attraverso questa modalità si auspica di raggiungere i risultati sperati e soddisfare le richieste del progetto.

²² Tradotto in italiano: "campetti di basket o calcetto sul cemento"

È proprio da questo progetto che questa tesi trae le sue radici. È dall'esperienza diretta con questi ragazzi provenienti da tale contesto di vulnerabilità che ho provato sulla mia pelle la potenza dello sport, di quanto aiuti a coltivare passioni, a suscitare interessi e unire persone talvolta addirittura di fazioni criminali differenti. È stata un'esperienza così forte che ha avuto un seguito nel presente elaborato.

Cap. V - Conclusione

5.1 – Discussione

Dalla tesi sviluppata emerge chiaramente che gli interventi di comunità in contesti di vulnerabilità rappresentano una via privilegiata per promuovere il benessere e il cambiamento sociale. Il presente elaborato ha mostrato che l'utilizzo combinato di dispositivi psicologici e dello sport può generare impatti positivi sulle persone coinvolte, migliorando la loro qualità di vita e favorendo la creazione di comunità più inclusive e resilienti. L'esperienza del CEDEP, un progetto implementato in una favela di Florianópolis, Brasile, ha offerto un esempio concreto di come tali interventi possano essere attuati con successo. Il CEDEP ha dimostrato che lo sport può essere un potente strumento per coinvolgere le persone, promuovere la partecipazione attiva, sviluppare competenze sociali e migliorare il benessere fisico e mentale. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che il successo di tali interventi dipende anche dalle pratiche pedagogiche e dal supporto psicologico forniti.

5.2 - Limiti

È importante sottolineare i limiti di questa ricerca bibliografica. Va evidenziato che questo elaborato si è concentrato principalmente sul contesto brasiliano, inclusi la maggior parte degli studi citati e dei libri di riferimento. Ciò riflette l'importanza e la rilevanza delle dinamiche specifiche del Brasile nel campo degli interventi di comunità. Tuttavia, è fondamentale estendere questa ricerca ad altri contesti culturali e geografici al fine di ottenere

una prospettiva più ampia e generale, e trarre conclusioni più facilmente generalizzabili e *culture-free*. Inoltre, nonostante gli sforzi compiuti per fornire un quadro completo degli interventi di comunità, ci sono ancora molte sfide da affrontare. La disponibilità di risorse, la sostenibilità dei progetti nel lungo termine e la necessità di un coinvolgimento attivo delle comunità rappresentano solo alcune delle questioni complesse da considerare.

Gli studi citati sono inoltre principalmente riguardanti ricerche sul campo privi però di dati qualitativi o analisi statistiche. Questo limite è dovuto principalmente dal fatto che in certi contesti di vulnerabilità è molto difficile riuscire ad avere un gruppo di controllo da utilizzare come confronto. Anche la stessa idea di questa tesi è nata dalla volontà di provare a mettere a confronto variabili di benessere tra i ragazzini/e frequentanti il CEDEP o coloro che invece non ne facevano parte; avere dati su quest'ultimi è stato però impossibile e la ricerca si è dunque indirizzata ad essere strettamente bibliografica.

5.3 - Implicazioni per il futuro

Nonostante i limiti precedentemente citati, questo studio contribuisce al dibattito accademico sulla psicologia sociale e di comunità, fornendo evidenze e studi sul potenziale impatto degli interventi di comunità in contesti di vulnerabilità. La presente ricerca ha l'obiettivo di ispirare futuri interventi, al fine di migliorare la qualità della vita delle persone che vivono in situazioni di svantaggio. Il cammino verso la creazione di comunità più inclusive e resilienti, secondo il presente elaborato, richiede un impegno costante e un approccio multidisciplinare che integri le pratiche pedagogiche, il supporto psicologico e le attività sportive come strumenti di cambiamento sociale. Per fare ciò c'è bisogno di una maggiore sensibilizzazione rispetto ai temi di rilevanza internazionale relativi alla violazione dei diritti umani e alle disuguaglianze presenti in un mondo a cui tutti apparteniamo.

Bibliografia

Actionaid (2016). Sei problemi: come raccontare l'altra faccia del Brasile. Disponibile in: <https://www.actionaid.it/informati/notizie/problemi-brasile#:~:text=La%20povert%C3%A0,il%20cibo%20necessario%20per%20sopravvivere> il 25 Aprile 2023.

Atlante Geopolitico Treccani (2022). Brasile. Disponibile in: https://www.treccani.it/enciclopedia/brasile_res-314dec20-1720-11e4-a818-00271042e8d9_%28Atlante-Geopolitico%29/ il 16 Aprile 2023.

Atlas BR (2013). Desenvolvimento Humano. Disponibile in: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/atlas> il 17 Maggio 2023.

Ayres, M. P. (1998) O grupo como espaço transicional no processo adolescente – Abordagem a partir de um caso clínico. Em J. Outeiral (org) *Clínica psicanalítica de crianças e adolescentes – Desenvolvimento, Psicopatologia e Tratamento*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.

Barnett, N., Smoll, F., & Smith, R. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111–127. doi:10.1123/tsp.6.2.111.

Becker, A. (2013). “Quality Coaching Behaviors.” In *Routledge Handbook of Sports Coaching*, edited by P. Potrac, W. Gilbert, and J. Denison, 184–195. New York: Routledge.

Boixadós, M., & Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada.*, 1, 45–64.

Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair-play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301–317. doi:10.1080/10413200490517977.

Bowlby, J. (1990). *Apego e perda*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Brasil Escola (n.d). Guerra de Canudos: o que foi e o que defendia. Disponibile in: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/canudos.htm> il 28 Aprile 2023.

Brasile (2015). “Law Number 13.204 from December 14th of 2015”. Disponibile in: <https://cof.org/content/nonprofit-law-brazil> il 9 Maggio 2023.

Brasile. (1988). “Constitution of the Federative Republic of Brazil from October 5th of 1988”. Disponibile in: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm il 9 Maggio 2023.

Brasile. (1993). “Law Number 8.672 from July 6th of 1993.” Disponibile in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8672.htm il 9 Maggio 2023.

Brasile. (1998). “Law Number 9.696 from September 1st of 1998.” Disponibile in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm il 9 Maggio 2023.

Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999) Rede de apoio social e afetivo e o desenvolvimento. In A. M. Carvalho. *Mundo social da criança.: natureza e cultura*

Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. sage. ISO 69.

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2015). Resilience: Conceptual perspectives of dimension in the person and in the family. In S. S. Cabral & B. Cyrulnik (Eds.), *Resilience: How to get milk from stone* (pp. 209–226). Casa do Psicólogo: São Paulo.

Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Educational practices, parental styles and physical abuse in the family context. *Psychology in Study*, 8, 45–54. doi:10.1590/ s1413-7372200300007.

Center for Mental Health Services (US), (2001). Mental health: Culture, race, and ethnicity: A supplement to mental health: A report of the surgeon general.

Coalter, F. (2005). The Social Benefits of Sport: An Overview to Inform the Community Planning Process. Edinburgh: Sportscotland.

Côté, J., M. W. Bruner, K. Erickson, L. Strachan, & J. Fraser-Thomas. (2010). “Athlete Development and Coaching.” In *Sport Coaching: Professionalization and Practice*, edited by J. Lyle and C. Cushion, 63–83. Oxford: Elsevier.

Danish, S., Nellen, V., & Owens, S. (1996). Teaching life skills through sport: Community- based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205–225). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10465-013.

De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2006). Violence and poverty: A study on vulnerability and family resilience. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Eds.), *Resilience and positive psychology: Interfaces from risk to protection* (pp. 141–171). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dell’Aglío, D. D., & Koller, S. H. (2017). Vulnerable children and youth in brazil: Innovative approaches from the psychology of social development. Springer International Publishing.

Desouza, D., Rodríguez, S., & Antoni, C. (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência.

Dichiarazione universale dei diritti umani (1948). OHCHR. Disponibile in: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf il 22 Maggio 2023.

Dipartimento dell’Educazione degli Stati Uniti (2005). The condition of education in brief 2005. *National Center for Education Statistics*. Disponibile in: www.nces.ed.gov/pubs2005/2005095.pdf il 8 Maggio 2023.

dos Santos Bigoli, P., & Bezerra, E. B. E. (2014). Facções criminosas: o caso do PCC-Primeiro Comando da Capital. In *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207 (Vol. 11, No. 3, pp. 71-84).

Dovidio, J. F., Johnson, J. D., Gaertner, S. L., Pearson, A. R., Saguy, T., & Ashburn-Nardo, L. (2010). Empathy and intergroup relations. In M. Mikulincer & P. H. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 393–408). Washington: American Psychological Association.

Duda, J., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavalle (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Human Kinetics: Champaign, IL.

Erickson, K., J. Côté, T. Hollestein, and J. Deakin. (2011). “Examining Coach–athlete Interactions Using State Space Grids: An Observational Analysis in Competitive Youth Sport.” *Psychology of Sport and Exercise* 12 (6): 645– 654. doi:10.1016/j.psychsport.2011.06.006.

Falcão, W., Bloom, G., & Gilbert, W. (2012). Coaches’ perceptions of a coach training program designed to promote youth developmental outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(24), 429–444. doi:10.1080/10413200.2012.692452.

Felitti, V. J., R. F. Anda, D. Nordenberg, D. F. Williamson, A. M. Spitz, V. Edwards, M. P. Koss, & J. S. Marks. (1998). “Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study.” *American Journal of Preventive Medicine* 14 (4): 245–258. doi:10.1016/s074.

Fellmann, T., (2012) Building resilience for adaptation to climate change in in the agricultural sector: reviewing conceptual frameworks. Rome, OECD.

Fernandes (2008). À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, p.145-165.

FIRC - International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (n.d) What is vulnerability?. Disponível in: <https://www.ifrc.org/en/what-we-do/disaster-management/about-disasters/what-is-a-disaster/what-is-vulnerability/> il 2 Maggio 2023.

Freitas, M. D. F. Q. (2015). Desafios éticos na prática em comunidade:(des) encontros entre a pesquisa e a intervenção. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 242-253.

Gadotti, M. (2007). Paulo Freire e a educação popular.

Gadotti, M. (2009). Educação integral no Brasil: inovações em processo.

Galatti, L. R., R. Reverdito, P. Korsakas, A. B. Tozetto, & Y. Y. S. Santos. (2019). “Sports, Social Programs and Coaches in Brazil: Fostering Positive Youth Development.” In *Coaching Positive Development: Implications and Practices from Around the World*, edited by F. Santos, D. MacDonald, L. Strachan, and P. Pereira, 159–186. Porto: Wook.

Garmezy, N. (1991) Resilience and vulnerability to adverse development outcomes.

Gill, D. L., & M. A. Hemphill. (2020). “Positive Youth Development: A Sport and Exercise Psychology Perspective.” In *The Routledge International Encyclopedia of Sport and*

Exercise Psychology, edited by D. Hackfort and R. J. Schinke, 489–505. New York: Routledge.

Gov.Br (2023a). Ministério do Esporte. Auxílio Emergencial. Disponível in <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial> il 15 Maggio 2023.

Gov.Br (2023b). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível in: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> il 18 Maggio 2023.

Gov.Br (2023c). Ministério da Saúde. Sec. de Atenção Primária à Saúde. Programa Saúde na Escola. Disponível in: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse> il 21 Maggio 2023.

Gov.Br (2023d). Ministério da Saúde. Ações e Programas. Centro de Atenção Psicossocial – CAPS. Disponível in: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/caps> il 22 Maggio 2023.

Hassenpflug, W. N. (2004). Educação pelo esporte: Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna.

Haudenhuyse, R., M. Theeboom, & F. Coalter. (2012). “The Potential of Sports-Based Social Interventions for Vulnerable Youth: Implications for Sport Coaches and Youth Workers.” *Journal of Youth Studies* 15 (4): 37–41. doi:10.1080/13676261.2012.663895.

Haudenhuyse, R., M. Theeboom, & Z. Nols. (2013). “Sports-based Interventions for Socially Vulnerable Youth: Towards Well-Defined Interventions with Easy-to-Follow Outcomes?” *International Review for the Sociology of Sport* 48 (4): 471–484. doi:10.1177/1012690212448002.

Hellison, D. (2010). Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. Champaign, IL: Human Kinetics.

Holt, N. L. (2008). Positive Youth Development Through Sport. London: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport.

Holt, N., & Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299–316.

Hutz, C. & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). Cidades e Estados. Florianópolis. Disponível in: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/florianopolis.html> il 17 Maggio 2023.

IPCC (2012). Special Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). *Managing the risks of extreme events and disasters to advance climate change adaptation (SREX)*. Geneva, IPCC Secretariat.

Kasperson, J.X. & R.E. Kasperson (2001). *Global Environmental Risk*. Earthscan/United Nations University Press, London.

Koller, S. H., De Antoni, C., & Carpena, M. E. F. (2012). Families of children in situations of social vulnerability.

Kunz, V. (2009). "Sport as a Post-Disaster Psychosocial Intervention in Bam, Iran." *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics* 12 (9): 1147–1157. doi:10.1080/17430430903137803.

Lancetti, A. (2006). *Clínica peripatética*. São Paulo: Hucitec, 3.

Lerner, R. M., J. B. Almerigi, C. Theokas, & J. V. Lerner. (2005). "Positive Youth Development A View of the Issues." *The Journal of Early Adolescence* 25 (1): 10–16. doi:10.1177/0272431604273211.

Linha Direta (2017). Educação por escrito. *Inteligência Artificial*. Disponível in: <https://www.linhadireta.com.br> il 22 Maggio 2023.

Livelihoods and Food Security Fund (LIFT) (2013). Vulnerability Profiling. Disponível in: <https://www.lift-fund.org/en/vulnerability-profiling> il 26 Aprile 2023.

Luguetti, C., & B. McDonald. (2020). "‘I Always Live in a Quebrada [Favela] and Today I am Here. So, You Can Be Also Here One Day’: Exploring Pre-Service Teachers’ Perceptions of Love for Youth From Socially Vulnerable Backgrounds." *European Physical Education Review* 26 (4): 1006–1022. doi:10.1177/1356336X20915224.

Luguetti, C., K. L. Oliver, D. Kirk, & L. E. P. B. T. Dantas. (2017b). "Exploring an Activist Approach of Working with Boys from Socially Vulnerable Backgrounds in a Sport Context." *Sport, Education and Society* 22 (4): 493–510. doi:10.1080/13573322.2015.1054274.

Luguetti, C., K. L. Oliver, L. E. P. B. T. Dantas, & D. Kirk. (2017a). "The Life of Crime Does Not Pay; Stop and Think!": The Process of Co-constructing a Prototype Pedagogical Model of Sport for Working with Youth from Socially Vulnerable Backgrounds." *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (4): 329–348. doi:10.1080/17408989.2016.1203887.

Mageau, G. A., & R. J. Vallerand. (2003). "The Coach-athlete Relationship: A Motivational Model." *Journal of Sports Sciences* 21 (11): 883–905. doi:10.1080/0264041031000140374.

Marchi, G. (2005). *Il canto della collina: vivere nelle favelas di Rio de Janeiro*. EMI.

Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychology, Risk, resilience and intervention* (Vol. 4, 3rd ed., pp. 271–333). New York: Wiley.

Meybeck, A., Lankoski, J., Redfern, S., Azzu, N., & Gitz, V. (2012). Building resilience for adaptation to climate change in the agriculture sector.

Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Palgrave Macmillan.

Nols, Z., R. Haudenhuyse, R. Spaaij, & M. Theeboom. (2018). “Social Change Through an Urban Sport for Development Initiative? Investigating Critical Pedagogy Through the Voices of Young People.” *Sport, Education and Society* 24 (7): 727–741. doi:10.1080/13573322.2018.1459536.

OIM (2019a). *International Migration Law: Glossary on Migration*. Geneva.

OIM (2019b). *IOM handbook on protection and assistance for migrants vulnerable to violence, exploitation and abuse*. Geneva.

Pantti, M., & Kivijärvi, A (2020). *Catalogue of vulnerability context*. ISO 690.

PPP CEDEP (2020). *Projeto Politico Pedagogico*. Disponibile in: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/11/PPP-Cedep_compressed.pdf il 17 Maggio 2023.

Proteção Social Básica - Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo. (2019). *Secretaria De Desenvolvimento Social Do Estado De São Paulo*. Disponibile in: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/assistencia-social/protecao-social-basica/> il 7 Maggio 2023.

Quarmby, T., R. Sandford, R. Green, O. Hooper, & J. Avery. (2021). “Developing Evidence-Informed Principles for Trauma-Aware Pedagogies in Physical Education.” *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. doi:10.1080/17408989.2021.1891214.

Rappaport, J., & Seidman, E. (Eds.). (2000). *Handbook of community psychology*. Springer Science & Business Media.

Rosa, S.S. (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora.

Rutter, M. (1987) Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

Sampaio, J., Santos, G. C., Agostini, M., & Salvador, A. D. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 1299-1311.

Sanches, S. M. (2007). A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 1(1).

Silva, R. C. (2002) *Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania*. São Paulo: Vetor.

Smit, B. & Wandel, J. (2006). Adaptation, adaptive capacity and vulnerability. *Global Environmental Change*, 16: 228–292.

Smith, M. (2018). “Capability and Adversity: Reframing the ‘Causes of the Causes’ for Mental Health.” *Palgrave Communications* 4 (13): 1–5. doi:10.1057/s41599-018-0066-z.

Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes’ achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(1), 23–46. doi:10.1123/jcsp.1.1.23.

Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19, 256–262.

Spaaij, R., & R. Jeanes. (2013). “Education for Social Change? A Freirean Critique of Sport for Development and Peace.” *Physical Education & Sport Pedagogy* 18 (4): 442–457. doi:10.1080/17408989.2012.690378.

Tarsi, E. (2014). Favelas: il Brasile della città informale tra esclusione e partecipazione. *Favelas*, 1-264.

Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254–259.

Treccani (n.d). Organizzazione Non Governativa (ONG). Disponibile in: https://www.treccani.it/enciclopedia/organizzazione-non-governativa_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/ il 16 Maggio 2023.

Trombeta, L. H. A. P. (2000) *Resiliência em adolescentes: estudo preliminar de variáveis e medida*. Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Ungar, M. (2016). Which counts more: Differential impact of the environment or differential susceptibility of the individual? *British Journal of Social Work*, 1–11. doi:10.1093/bjsw/bcw109.

UNHCR (2020). What is a Refugee?. Disponibile in: <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/> il 21 Aprile 2023.

Vieira-Silva, M. (2015). Práticas em psicologia comunitária e processos de mobilização social: provocações para um debate. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 292-300.

Vierimaa, M., K. Erickson, J. Côté, & W. Gilbert. (2012). “Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport.” *International Journal of Sports Science & Coaching* 7 (3): 601–614. doi:10.1260/1747-9541.7.3.601.

Walsh, D. S., J. Ozaeta, & P. M. Wright. (2010). “Transference of Responsibility Model Goals to the School Environment: Exploring the Impact of a Coaching Club Program.” *Physical Education and Sport Pedagogy* 15 (1): 15–28. doi:10.1080/17408980802401252.

Walsh, F. (2005). *Strengthening family resilience*.

Walsh, F. (2012). Facilitating family resilience: Relational resources for positive youth development in conditions of adversity. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 173–185). New York: Springer.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2001) *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Wikiita (n.d.). Miracolo brasiliano. Disponibile in:
https://wikiita.com/brazilian_miracle il 15 Aprile 2023.

Wikipedia (2022a). Coefficiente di Gini. Disponibile in:
https://it.wikipedia.org/wiki/Coefficiente_di_Gini il 10 Aprile 2023 il 20 Aprile 2023.

Wikipedia (2022b). Stati per uguaglianza di reddito. Disponibile in:
https://it.wikipedia.org/wiki/Stati_per_uguaglianza_di_reddito il 20 Aprile 2023.

Wikipedia (2023). Criança Esperança. Disponibile in:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Criança_Esperança il 22 Maggio 2023.

Wikipedia (2023b). Fernando Henrique Cardoso. Disponibile in:
https://it.wikipedia.org/wiki/Fernando_Henrique_Cardoso il 10 Maggio 2023.

Wikipedia (2023c). Luiz Inácio Lula da Silva. Disponibile in:
https://it.wikipedia.org/wiki/Luiz_Inácio_Lula_da_Silva il 10 Maggio 2023.

Wikipedia (2023d). Dilma Rousseff. Disponibile in:
https://it.wikipedia.org/wiki/Dilma_Rousseff il 10 Maggio 2023.

Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Sage.

World Bank (2023). Poverty & Equity Brief, Brazil. Disponibile in:
https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext_download/poverty/987B9C90-CB9F-4D93-AE8C-750588BF00QA/current/Global_POVEQ_BRA.pdf il 15 Maggio 2023.

World Social Agenda (2023). Brasile. Disponibile in:
<http://www.worldsocialagenda.org/4.2-Brasile/> il 15 Maggio 2023.

Ximenes, V. M., Paula, L. R. C. D., & Barros, J. P. P. (2009). Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia: ciência e profissão*, 29, 686-699.