

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**JÉSSICA DE SOUZA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PRATICANTES DA ESCOLINHA  
DE ESPORTES DE VITÓRIA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR SEUS  
PRATICANTES**

VITÓRIA  
2017

JÉSSICA DE SOUZA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PRATICANTES DA ESCOLINHA  
DE ESPORTES DE VITÓRIA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR SEUS  
PRATICANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA  
2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que viveram comigo esse percurso: meu pai Gilmar, minha mãe Silvania e aos meus irmãos Mariana e Gilmar Junior

## AGRADECIMENTOS

A conclusão de um curso de mestrado implica, ao seu final, o que pra mim se tornou uma difícil tarefa, retribuir, mesmo que com simples palavras, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na concretização deste trabalho.

Início meus agradecimentos por Deus, por me guiar, iluminar e por ter colocado pessoas tão especiais ao meu lado sem as quais, certamente, não teria conseguido. À Nossa Senhora por sempre me manter em seu manto e acalmar o meu coração nas noites de incertezas e inseguranças.

Aos meus pais, Gilmar e Sylvania, meu infinito agradecimento, por toda dedicação e investimento em minha educação; pelo amor, carinho, paciência, orações e pelo constante cuidado comigo. Por sempre estar ao meu lado ensinando-me, apoiando-me, amando-me incondicionalmente e acreditando em meu potencial. Vocês sempre serão o maior exemplo em minha vida. Sem vocês eu nada seria.

Obrigado a todos os meus familiares e aos meus amigos, em especial aos meus irmãos Mariana e Gilmar Jr por toda compreensão nos momentos de ausência, por ouvir todas as minhas inquietações, avanços e alegrias.

Com carinho e admiração, ao meu orientador, Prof. Dr. André da Silva Mello, por tudo que tem feito pela minha formação profissional e pessoal. Agradeço por ter confiado em mim, pela oportunidade acadêmica, por todo aprendizado, carinho, cuidado e por toda a paciência. Nosso convívio só fez com que aumentasse a minha admiração pela pessoa e grande profissional que é. A você, André, o meu mais sincero muito obrigado!

Ao professor Dr. Amarílio Ferreira Neto e ao professor Dr. José Luiz Cirqueira Falcão, pelas leituras criteriosas e pelos ensinamentos claros e precisos que contribuíram para qualificar este trabalho.

.

A todos do Proteoria – professores e membros discentes – pessoas que me acolheram, me ajudaram, me incentivaram e me ensinaram o que é fazer parte de mais que um grupo de pesquisa, uma grande família. De maneira especial, ao Jean e Matheus, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis dessa jornada,

pelas constantes demonstrações de paciência para me ouvir e sabedoria para me aconselhar. Obrigado pela amizade de vocês.

À “família Mello et all” por estarem sempre comigo em todos os momentos de minha formação, por serem companheiros, conselheiros, parceiros e amigos. À vocês, Bethânia, Raquel, Rodrigo, Bianca, Renata, Lívia, Emilly, Fernando, Luísa H., Luiza T. e Vanessa, o meu muito obrigado!

Aos professores, colegas da turma de mestrado e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pelo convívio e aprendizado.

A Capes que investiu no meu processo de formação, disponibilizando a bolsa de estudos, possibilitando assim a minha dedicação exclusiva nesse processo de qualificação profissional.

Ao Prof. Cosme Eduardo Bernardes, coordenador do Projeto Escolinhas de Esporte, á todos os professores, participantes e estagiários do projeto, por toda disponibilidade e apoio em nossa pesquisa.

Registro aqui todo meu respeito e admiração por todos vocês.

## RESUMO

A dissertação investiga as representações sociais que praticantes – adolescentes e docentes – da Escolinha de Esportes de Vitória/ES construíram acerca desse projeto social. Os objetivos da pesquisa são: a) identificar o núcleo central das representações sociais dos praticantes sobre o projeto Escolinha de Esportes; b) compreender, a partir desse núcleo, os diferentes sentidos construídos pelos adolescentes e docentes em suas relações com as práticas esportivas ofertadas pelo projeto; c) discutir, com base nas representações sociais dos seus praticantes, reorientações pedagógicas para a Escolinha de Esportes. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa, ancorada na Teoria das Representações Sociais, com foco no Núcleo Central dessas representações. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 108 adolescentes do projeto e com 7 professores que nele atuam. Posteriormente, as entrevistas foram descritas, programadas e submetidas ao *software* Iramuteq, que gerou os seguintes instrumentos de análise: nuvem de palavras, análise de similitudes e a classificação hierárquica descendente. Em caráter complementar aos dados sistematizados pelo software, utilizou-se excertos das falas dos entrevistados, que foram interpretados pela Análise do Conteúdo. Os dados produzidos sinalizam a palavra *jogar* como núcleo central das representações sociais dos adolescentes e a palavra *esporte* como núcleo central das representações sociais dos docentes. Desses núcleos, derivam os diferentes sentidos atribuídos pelos praticantes ao projeto. Percebe-se convergências entre as representações sociais dos adolescentes e dos docentes, sobretudo, no que tange à valorização do treinamento e da competição esportiva. Com base na fala dos entrevistados, essas dimensões não são contraditórias ao desenvolvimento da inclusão social, do respeito e da autonomia, valores preconizados pelo projeto. Embora convergentes, há um descompasso entre as expectativas dos adolescentes em relação à prática esportiva e o modo como as modalidades são ofertadas, especialmente no que se refere a progressão pedagógica, sinalizando necessidade de reorientação pedagógica na forma de conduzir o trabalho docente no projeto.

**Palavras-chave:** Projeto social. Esporte. Representações sociais. Praticantes.

## ABSTRACT

The dissertation investigates the social representations that practitioners - adolescents and teachers - of the School of Sports of Vitória / ES built on this social project. The objectives of the research are: a) to identify the central nucleus of the social representations of the practitioners on the Sports School project; b) to understand, from this nucleus, the different senses built by the adolescents and teachers in their relations with the sports practices offered by the project; c) discuss, based on the social representations of its practitioners, pedagogical reorientations for the School of Sports. It is a descriptive-interpretive research, anchored in the Theory of Social Representations, focusing on the Central Core of these representations. The data were produced through semi-structured interviews, carried out with 108 adolescents of the project and with 7 teachers who work in it. Subsequently, the interviews were described, programmed and submitted to the Iramuteq software, which generated the following analysis tools: word cloud, similarity analysis and descending hierarchical classification. Complementing the data systematized by the software, excerpts from the interviewees' statements were used, which were interpreted by the Content Analysis. The data produced indicate the word play as the central nucleus of the social representations of the adolescents and the word sport as the central nucleus of the social representations of the teachers. From these nuclei derive the different meanings attributed by the practitioners to the project. We can see convergences between the social representations of adolescents and teachers, especially regarding the valuation of training and sports competition. Based on the interviewees' speech, these dimensions are not contradictory to the development of social inclusion, respect and autonomy, values advocated by the project. Although convergent, there is a mismatch between the expectations of adolescents regarding sports practice and the way in which the modalities are offered, especially with regard to pedagogical progression, signaling the need for pedagogical reorientation in the way of conducting the teaching work in the project.

**Keywords:** Social project. Sport. Social representations. Practitioners.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Proporção da população sem rendimento no Município de Vitória .....	29
Imagem 2 – Localização dos núcleos por RA .....	30
Imagem 3 – Reunião com coordenador e professores do núcleo.....	32
Imagem 4 – Participantes organizados por faixa-etária.....	33
Imagem 5 – Participantes aguardando para o início do futebol .....	33
Imagem 6 – Nuvem de Palavras I .....	41
Imagem 7 – Análise de Similitudes .....	42
Imagem 8 – Classificação Hierárquica Descendente .....	44
Imagem 9 – Nuvem de Palavras II .....	52
Imagem 10 – Nuvem de Palavras III .....	59
Imagem 11 – Análise de Similitude II .....	60
Imagem 12 – Classificação Hierárquica Descendente II .....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Núcleos por Região Administrativa.....	26
Quadro 2 – Divisão de bairros por Região Administrativa .....	27
Quadro 3 – Indicadores Sociais .....	28
Quadro 4 – Núcleos estudados.....	34
Quadro 5 – Faixa etária dos entrevistados por RA.....	36
Quadro 6 –Sujeitos da Pesquisa.....	57

## LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ES – Espírito Santo

IRAMUTEQ – *les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

PEE – Projeto Escolinha de Esportes

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGE – Programa de Pós-Graduação

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RA – Região Administrativa

RS – Representações sociais

SEMESP – Secretaria Municipal de Esportes

TRS – Teoria da Representação Social

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
1.1 OBJETIVOS.....	17
1.2 ITINERÁRIO DE PESQUISA.....	17

### CAPÍTULO II

<b>2 TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
2.1.1 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	23
2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	25
2.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	35
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	37
2.4.1 ANÁLISE IRAMUTEQ.....	37
2.4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	38

### CAPÍTULO III

<b>3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES SOBRE O PROJETO ESCOLINHA DE ESPORTES.....</b>	<b>40</b>
3.1 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS PARTICIPANTES NA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS.....	40
3.1.1 A ATIVIDADE TRANSCRITA NO CORPO.....	44
3.1.2 VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	47
3.1.3 VALORIZAÇÃO DO APRENDER.....	48
3.1.4 AFASTAMENTO DO RISCO.....	49
<b>4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO OLHAR DO PARTICIPANTES: “E SE VOCÊ FOSSE PROFESSOR, COMO TRABALHARIA?” .....</b>	<b>50</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>

### CAPÍTULO IV

<b>6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLINHA DE ESPORTES DE VITÓRIA.....</b>	<b>55</b>
6.1 O DOCENTES DA ESCOLINHA DE ESPORTES DE VITÓRIA/ES.....	56
6.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	58
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>

**CAPÍTULO V**

<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
REFERÊNCIAS.....	73

## CAPÍTULO I

---

### 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os projetos sociais surgiram no Brasil nas primeiras décadas do século XX e, no século XXI, configuram-se como fenômeno cultural legitimado pela sociedade, pela iniciativa privada e pelo Estado (ISAYAMA; LINHALES, 2008; MACHADO, 2012). Desde sua gênese, os projetos sociais passaram por concepções moralistas, assistencialistas e compensatórias contribuindo para complementar os processos educativos formais promovidos pela escola, especialmente no que diz respeito às populações em situações de vulnerabilidade social (ZALUAR, 1994).<sup>1</sup>

Silveira (2013) e Melo (2012) afirmam que parte significativa dos projetos sociais estão vinculados às políticas compensatórias e assistencialistas, cujo foco principal é amenizar as desigualdades decorrentes de um sistema político-econômico que perpetua as injustiças sociais. Demo (1995) corrobora com essa crítica, pois, para ele, as ações sociais do poder público estão centradas na manutenção da institucionalidade, por meio de políticas públicas de esporte e lazer que se constituem a partir de uma abordagem sistêmica, que busca diminuir as pressões sociais sem, no entanto, alterar as condições estruturais que as geram. As vertentes das atividades físicas e esportivas têm se tornado um dos principais meios pelos quais os projetos sociais se valem para as suas intervenções, especialmente quando o público-alvo é composto por crianças e adolescentes, constituindo-se como panaceia<sup>2</sup> para enfrentar as contradições vivenciadas no cotidiano das comunidades carentes (ZALUAR, 1994; GUEDES *et al.*, 2006; MELLO, 2007; CASTRO; SOUZA, 2011).

---

<sup>1</sup> Segundo Janczura (2012) risco e vulnerabilidade precisam ser entendidos sempre como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais, tendo como ponto de partida que risco está ligado a grupos e populações e vulnerabilidade aos indivíduos. Nesta pesquisa trabalhamos com ideia de Carneiro e Veiga (2004) para compreender risco e vulnerabilidade social. Segundo os autores, ambos remetem à noção de carência e exclusão e definem vulnerabilidade como exposição a riscos como baixa capacidade material, simbólica e comportamental de famílias e grupos para enfrentar os desafios com que se defrontam na sociedade contemporânea. Indivíduos são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais para enfrentar com êxito os riscos a que são ou estão submetidos.

<sup>2</sup> O termo panaceia tem o significado de “remédio” contra todos os males.

Nesse sentido, os projetos têm como discurso central a formação moral, a socialização e a promoção da saúde de crianças, adolescentes e jovens inseridos nesses contextos, pois circula no imaginário da população brasileira representações positivas acerca dos benefícios decorrentes dos esportes e das atividades físicas no combate às mazelas sociais e ocupação do tempo livre (MELLO, 2007; GONÇALVES, 2003; GUEDES et al., 2006; BRETÂS, 2007; MELO, 2007a; 2007b; OLIVEIRA; SILVA, 2007; THOMASSIM, 2007). Essas atividades são consideradas “antídotos” contra processos de sociabilização negativos impostos por contextos dominados pela violência, pelo tráfico de drogas e com estrutura sociocultural degradada. Vianna e Lovisolo (2011, p. 285) afirmam que:

Apesar do crescimento do número de projetos com as características mencionadas, a teorização existente sobre as relações do esporte com grupos submetidos a riscos ou marginalizados pela pobreza, não parece atentar para o que diz respeito ao entendimento das racionalidades locais dos agentes do processo de intervenção, ou seja, para ações das crianças e jovens em relação aos programas. O esporte aparece como atividade alternativa dominante à rua. O suposto é que crianças e jovens gostam do esporte e que, portanto, participarão dos projetos.

Melo (2004, p. 105) critica a associação indiscriminada entre esporte, resgate de cidadania e projetos sociais. Para o autor, pela maneira como tais projetos têm sido tratados, “[...] qualquer ação que tire os jovens da rua é resgate de cidadania”. Podemos encontrar essa relação em diversos estudos, como o de Cunha (2007), Eiras et al. (2009), Souza et al. (2010), Castro e Souza (2011), porém, para que ocorra essa ação de “resgate de cidadania”, torna-se essencial uma prática pedagógica organizada e sistematizada que busque atingir tais objetivos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Aliada a essa representação, os projetos sociais, em sua grande maioria, apoiam-se em uma concepção idealizada de adolescência e juventude, estigmatizando esses grupos sociais com discursos pejorativos. Para Gonçalves (2003, p. 172):

Afastar os meninos do mundo do crime, tirá-los da rua, livrá-los da violência – estas têm sido as justificativas usadas pelos projetos sociais voltados para os jovens das comunidades pobres. Todos pretendem ocupá-los com atividades educativas, esportivas, culturais e de formação para o trabalho. Acreditam que o espaço deixado pela carência de atividades possa ser ocupado pelo crime ou ócio. São várias as entidades espalhadas pelo país cuja intenção é tirar as moças e rapazes de situação de risco.

Burak (2001) alerta sobre o desenvolvimento de uma visão negativa dos adolescentes e jovens, que geralmente são julgados pela sociedade contemporânea pelos seus sucessos negativos,<sup>3</sup> que os tomam todos por iguais. Segundo Soares (2000), definir a adolescência pressupõe ter determinadas concepções da “natureza humana”, a fim de determinar como são os adolescentes e o que fazer com eles, configurando-se, portanto, as concepções como formas de controle. Sendo assim, a adolescência é vista, majoritariamente, como fase de transição, instabilidade, incertezas, mobilidade e transitoriedade.

Essas características da adolescência, geralmente, são associadas a ameaça à segurança social, e muitas das implementações de políticas de esporte para os jovens vêm sendo justificadas por esse argumento de caráter moral e, portanto, desprovido de preocupações, de conhecimento e de fundamento pedagógico. De acordo com Novaes (2003, p. 123):

Projetos sociais dirigidos aos jovens tornam-se pontes para um determinado tipo de inclusão social, para jovens moradores de certas áreas marcadas pela pobreza e pela violência das cidades. Contudo, é preciso refletir sobre os efeitos sociais que nem sempre são analisados.

A compreensão das atividades físicas e esportivas como “panaceia” para as mazelas sociais, somada com a visão pejorativa sobre a adolescência e a juventude, geram práticas e representações homogeneizantes em relação aos projetos sociais, que desconsideram a pluralidade cultural presente em contextos complexos e singulares.

---

<sup>3</sup> Sucesso negativo é compreendido como êxito em atividades socialmente discriminadas, por exemplo, “Fulano é o maior pichador do bairro”.

Os projetos sociais, majoritariamente, são orientados por metanarrativas que anulam as diferenças e as singularidades dos sujeitos, sob o argumento de que todos os indivíduos das classes populares possuem as mesmas necessidades, interesses e expectativas. Vianna (2007) afirma que há um desacordo entre a crença dos benefícios advindos da prática de atividades físicas e esportivas e o nível de adesão dos participantes aos projetos sociais. Ele denuncia que as teorizações hoje existentes acerca das relações do esporte com grupos em situação de risco social não consideram as racionalidades locais dos sujeitos e os seus motivos para a ação. Em decorrência disso, o elevado nível de evasão dos participantes são problemas recorrentes nos projetos sociais (MELLO, 2007).

Frequentemente as avaliações dos projetos sociais são realizadas por seus gestores, por meio de análises quantitativas que supervalorizam o número de participantes e desconsideram os sentidos que os seus usuários a eles atribuem. Ancorados em Certeau (1994), compreendemos que os praticantes<sup>4</sup> dos projetos sociais não consomem passivamente os bens culturais – neste texto entendidos como atividades físicas e esportivas – que lhes são ofertados, pois nesse processo há uma estética da recepção, em que aqueles que consomem imprimem nos objetos consumidos as suas *artes de fazer*, fazendo com que esse consumo dialogue com os interesses individuais, disposições culturais, de classe e econômicas, que em grande medida moldam suas representações sociais.<sup>5</sup>

Esse “consumo produtivo” se materializa na relação que os praticantes do cotidiano estabelecem com os saberes mobilizados pelos e nos projetos (CHARLOT, 2000). Nessa relação, que é mediada pela experiência, diferentes representações são construídas acerca das atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, fornecendo subsídios para a avaliação e reorientação das práticas pedagógicas centradas nos interesses dos seus praticantes.

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, consideramos como praticantes os adolescentes que frequentam o projeto e os professores que nele trabalham.

<sup>5</sup> Representações Sociais são maneiras de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações (MOSCOVICI, 2003).

Lovisoló (1995) afirma que sem as experiências do cotidiano e sem as representações dos seus usuários, os projetos podem chegar a conclusões imprecisas e traçar estratégias inadequadas de intervenção. Diante do exposto, buscaremos em nosso trabalho responder as seguintes questões norteadoras: É possível, por meio dos discursos dos praticantes do Projeto Escolinha de Esportes de Vitória/ES, identificar o núcleo central de suas representações sociais acerca desse projeto? Quais são os sentidos construídos pelos praticantes, nas relações que estabelecem com as atividades esportivas, sobre o projeto que frequentam/trabalham? Essas representações podem fornecer subsídios para reorientar as práticas pedagógicas nesse projeto?

### 1.1 OBJETIVOS

- a) Identificar o núcleo central das representações sociais dos praticantes sobre o projeto Escolinha de Esportes de Vitória;
- b) Compreender, a partir do núcleo central das representações sociais, os diferentes sentidos construídos pelos praticantes do projeto Escolinha de Esportes acerca desse projeto;
- c) Discutir, com base nas representações sociais dos praticantes, reorientações pedagógicas para o projeto investigado.

### 1.2 ITINERÁRIO DE PESQUISA

A fim de atingir os objetivos propostos, este estudo seguirá o seguinte itinerário:

No Capítulo I, delimitamos o objeto de estudo, indicando as questões norteadoras, os objetivos e o itinerário de pesquisa.

Posteriormente, no Capítulo II, denominado Trajetória de Pesquisa, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o estudo. Nele, expomos o método utilizado na relação com a Teoria das

Representações Sociais, especialmente, com o Núcleo Central das Representações Sociais. Em seguida, descrevemos o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos para a produção dos dados. Por fim, anunciamos os procedimentos para a análise dos dados produzidos.

No Capítulo III, intitulado Representações Sociais dos Adolescentes sobre o Projeto Escolinha de Esportes de Vitória, buscamos compreender os sentidos que os adolescentes atribuem a esse projeto à partir das relações que eles estabelecem com as atividades físicas e esportivas.

No Capítulo IV, intitulado Representações Sociais dos Professores sobre o Projeto Escolinha de Esportes de Vitória, buscamos compreender os sentidos que os docentes atribuem a esse projeto a partir das relações que eles estabelecem com as atividades físicas e esportivas que trabalham.

Nas Considerações Finais, com base nas representações sociais dos adolescentes e professores do projeto, discutimos possibilidades para a reorientação pedagógica da Escolinha de Esportes de Vitória/ES, considerando, como pressuposto norteador, a centralidade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

## CAPÍTULO II

---

### 2 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Nesse capítulo apresentamos os pressupostos teóricos metodológicos que orientam a pesquisa, contextualizamos onde a pesquisa foi realizada – evidenciando os sujeitos que dela participaram – apresentamos o instrumento para a produção dos dados e a maneira como tais dados foram analisados, perpassando pela aproximação da pesquisadora com o campo de pesquisa.

#### 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, de natureza quanti-qualitativa, ancorado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), com foco no núcleo central das representações sociais (ABRIC, 2000; 2003; SÁ, 1998).

A pesquisa descritivo-interpretativa objetiva interpretar, a partir das descrições, as características de uma determinada população, por meio da interrogação direta (entrevistas). Neste estudo, a pesquisa interpretativa terá como finalidade identificar as Representações Sociais (RS) dos praticantes do Projeto Escolinhas de Esporte (PEE). Para Flick (2004, p. 28) “[...] a mesma é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

As RS são estruturas dinâmicas, construídas nas interações comunicativas de diferentes grupos sociais. Baseada nessa característica dinâmica e particular, a teoria das representações sociais engloba as racionalidades de grupos sociais específicos, desvelando os seus motivos para a ação. As representações contemplam as dimensões intra e interpessoais, por meio dos comportamentos individuais e dos fatos sociais. Para Moscovici (2003), as representações

sociais não são criadas de maneira isolada, ocorrem no decurso da cooperação e da comunicação entre pessoas e grupos, possibilitando interpretar os acontecimentos da sua realidade, do seu cotidiano, das suas práticas sociais, sendo uma teoria que oferece meios para a investigação e análise desses processos. De acordo com Spink (1995, p. 19):

As representações sociais são construídas nas relações comunicativas do indivíduo em seu grupo social ou com outros grupos, a partir das interações que estabelecem. São maneiras de como os sujeitos sociais aprendem os fatos da vida cotidiana, as informações do seu contexto, dos acontecimentos e das pessoas. O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que os englobam e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos.

Nessa perspectiva, elas têm a sua gênese nas práticas discursivas de diferentes grupos, constituindo-se em importante recurso para situar os sujeitos frente à sua realidade. Segundo Araújo (2008, p. 103) o estudo das RS “[...] diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como se sentem frente à realidade”. Trata-se, então, de um sentimento que os sujeitos têm sobre a realidade, as ações e as informações que foram reunindo e, posteriormente, transformada em senso comum, apta a explicar a sua realidade e a si mesmo.

A teoria das RS se originou nas Ciências Humanas e contribui para a interpretação dos fenômenos sociais atuais. O trabalho pioneiro dessa teoria foi *La Psicanalyse, son image et son public* (MOSCOVICI, 1961), em que o autor inaugura uma nova psicossociologia do conhecimento. Moscovici se baseou em Durkheim para construir o seu próprio conceito de representação. Ele postula que Durkheim tem uma visão mais coletiva das representações, baseada nas produções culturais, como ciência, religião, mito, tempo e espaço, bem como ideia, emoção ou crença. Em relação a essa questão, Sá (1995, p. 23) pondera:

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas

absolutas, irredutíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

O estudo das RS está direcionado às sociedades contemporâneas, em que o saber construído no senso comum é tão importante quanto o saber reificado pela ciência. Na Teoria das Representações Sociais, o senso comum é um conhecimento relevante, pois é elaborado cotidianamente, sendo carregado de significados que dão suporte às formas de agir e de pensar dos indivíduos. Para Moscovici (2003, p. 95):

O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas. [...] o senso comum não circula mais de baixo para cima, mais de cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada.

O senso comum, na Teoria das Representações Sociais (TRS), configura-se como um importante conhecimento, permeado de significados coletivamente elaborados, no qual os grupos específicos vão empreender a sua própria definição de realidade. Villas Bôas (2004) pondera que a representação social pode ser entendida como senso comum, que busca superar as explicações universais para os diferentes fatos sociais, constituindo narrativas identitárias que dão sentido e significado às práticas e representações de diferentes comunidades discursivas.

Duveen (2003, p. 15) afirma que Moscovici, ao contrário de Durkheim, “[...] esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas”. Para Moscovici (2003), a diversidade presente nas sociedades modernas gera desigualdades, relações assimétricas de poder, acarretando uma diversidade de representações sobre o mesmo

objeto. Por isso, as representações sociais são contextuais, históricas e socialmente situadas.

Para Moscovici (2003), a função das representações sociais é transformar algo estranho em familiar. Segundo o autor, tudo o que está presente no cotidiano, como os objetos, as pessoas e os eventos, influencia na construção das representações e precisa ser considerado em sua compreensão. A ancoragem e a objetivação são dois importantes estágios no processo de transformação do não familiar em familiar.

A ancoragem é compreendida como um mecanismo das representações sociais que dá sentido e nome a alguma coisa, que classifica, denota, categoriza, ou seja, aproxima o novo, que é ameaçador, aos conhecimentos [representações] preexistentes. Já objetivação pressupõe materializar uma abstração, ou seja, representá-la, dando-lhe uma conotação “[...] concreta, palpável, visível, audível ao significado da palavra, de tal modo, que esta assume uma dimensão captável pelos sentidos [...]” (MELLO et al, 2007, p. 20). Segundo Moscovici (2003, p. 78):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo que rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que é conhecido.

De acordo com o referido autor, todo esse processo faz parte da lógica consensual de interpretação da realidade social do grupo, ou seja, do senso comum. Os indivíduos têm competência para falar em nome do grupo, expressando suas opiniões, sem possuir competência maior ou exclusiva em relação ao grupo.

Diante do exposto, a teoria das RS é viável para compreender os processos educacionais, viabilizando que suas ações “[...] sejam abordadas na dinâmica das relações que as originam e sustentam ao mesmo tempo em que a análise visa captar a organização e as articulações que as determinam” (MADEIRA, 2005, p. 2).

Nesse sentido, o estudo das Representações Sociais nos permite conhecer as concepções dos praticantes inseridos nesse contexto, a fim de identificar pressupostos para a intervenção pedagógica em Projetos Sociais.

Esse delineamento permite explicar o sentido que os grupos atribuem ao objeto representado. Parte-se assim do entendimento de que toda representação se origina de alguém, que é um sujeito social, imerso em condições específicas de seu espaço e tempo, e refere-se a um objeto. Desta forma, identificar as condições de produção a partir de estratégias de coleta de dados é destacar a marca social das representações (ARRUDA, 2002).

### 2.1.1 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 por intermédio da tese de doutorado de Jean-Claude Abric, defendida na “Université de Provence”, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric defende que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações sociais e comportamento.

Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem

ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social. Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Uma série de trabalhos colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os normativos e os funcionais (SÁ, 2002). Segundo Abric (2003), os normativos são originados do sistema de valores se constituindo, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo; já os funcionais estão associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais.

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Segundo Abric (2000), esse sistema é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas as experiências pessoais) e proteção do núcleo (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de pôr em questão os elementos centrais).

A representação social, como definida pela Teoria do Núcleo Central é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas: central e periférico. O sistema central constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente. Por isso, conforme Sá (1998), a Teoria do Núcleo Central atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos elementos do sistema periférico

um caráter mutável, flexível e individual, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas.

Neste trabalho investigamos o núcleo central das RS dos praticantes do Projeto Escolinhas de Esporte em sua relação com as atividades esportivas desenvolvidas nesses espaços.

## 2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O Projeto da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), intitulado Projeto Escolinhas de Esportes (PEE), conta com a participação de, aproximadamente, 4.470 crianças e adolescentes, 30 professores, um coordenador e uma auxiliar administrativa e tem como objetivo principal:

[...] democratizar o acesso ao esporte, estimulando crianças e adolescentes, de 7 a 17 anos, a interagir socialmente, buscando, através da prática esportiva, desenvolver valores sociais e melhoria da autoestima, convívio, interação social e saúde.

Inicialmente, realizamos um mapeamento por meio da listagem disponibilizada pela Secretaria de Esportes de Vitória (SEMESP) em seu site<sup>6</sup>, e identificamos 19 núcleos do Projeto Escolinha de Esportes. Posteriormente, após reunião com o coordenador de projetos da PMV, nos foram apresentados 22 núcleos<sup>7</sup>, que desenvolvem atividades esportivas variadas, sendo elas: futsal, futebol de areia, basquete, handebol, judô, natação, vôlei, balé, ginástica rítmica, tênis de

---

<sup>6</sup> <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/vitoria-mantem-escolinhas-de-esportes-gratuitas-em-19-locais>. Acesso em 05 de ago. 2015.

<sup>7</sup> Listagem presente nos anexos.

mesa, tênis de campo, hidroginástica, futebol *society*, futebol de campo, canoagem, remo e atletismo.<sup>8</sup>

Os núcleos desse projeto se apresentam distribuídos nas 9 Regiões Administrativas (RA)<sup>9</sup> de Vitória, como apresentado no Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1 – Núcleos por Região Administrativa**

Região Administrativa	Núcleos
Região 1 - Centro	Forte Grande, Parque Moscoso e Salesiano
Região 2 - Santo Antônio	Centro de Excelência em Ginástica e lutas – pé de moleque, Tancredão e Navegar
Região 3 - Jucutuquara	Alvares Cabral, Ifes e Jesus de Nazaré
Região 4 - Maruípe	Itararé, Parque Municipal Barreiros, Parque Municipal Tabuazeiro e Andorinhas
Região 5 - Praia do Canto	Praia do Suá
Região 6 - Goiabeiras	Campo do Lage Premo e Jabour Futebol Clube
Região 7 - São Pedro	Ilha das Caieiras e Parque Municipal D. Luiz Gonzaga/Baía Noroeste
Região 8 - Jardim Camburi	Jardim Camburi
Região 9 - Jardim da Penha	Jardim da Penha e Mata da Praia

Fonte: Os autores

A organização político-administrativa do município de Vitória foi regulamentada pela Lei nº 6.077/2003, tendo como unidade espacial de referência os setores censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As informações do Censo 2000 foram ajustadas para atender a essa regionalização. Inicialmente, o município era organizado em 83 bairros e sete Regiões Administrativas. Em 2012, após a aprovação da

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que não tivemos acesso as atividades realizadas nos núcleos identificados através do levantamento do site (só foram identificados nome da unidade, endereço, bairro e horário). As modalidades apresentadas referem-se ao segundo levantamento apresentado pelo coordenador do projeto.

<sup>9</sup> Todos os dados apresentados no tópico 2.2 dessa dissertação foram retirados do site da PMV: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/home.asp>. Acesso em 24 de set. 2015 às 14h55.

Lei Estadual nº 9.972, fixados pela Lei nº 1.919/63, aconteceu uma alteração dos limites entre os municípios de Vitória e Serra, fazendo com que o município de Vitória passasse a ser composto por 80 bairros, distribuídos em sete Regiões Administrativas. Atualmente, após a promulgação da Lei nº 8.611/2014, o município de Vitória passou a ser organizado em nove Regiões Administrativas, como observado no Quadro 2:

**Quadro 2** – Divisão de Bairros por Região Administrativa

RA	Nº de Bairros	Bairros
Região 1	8	Ilha do Príncipe, Vila Rubim, Parque Moscoso, Santa Clara, Do Moscoso, Piedade, Fonte Grande e Centro
Região 2	12	Grande Vitória, Estrelinha, Universitário, Inhanguetá, Bela Vista, Santo Antônio, Santa Tereza, Do Cabral, Do Quadro, Caratoíra, Ariovaldo Favalessa e Mário Cypreste
Região 3	14	Fradinhos, Romão, Forte São João, Ilha de Santa Maria, Monte Belo, Bento Ferreira, Jesus de Nazareth, Horto, Gurigica, Consolação, De Lourdes, Jucutuquara, Cruzamento e Romão
Região 4	12	Tabuazeiro, Joana D'Arc, São Cristovão, Maruípe, Santa Cecília, Santos Dumont, Bonfim, São Benedito, Da Penha, Itararé, Santa Martha e Andorinhas
Região 5	9	Santa Luíza, Bairro Vermelho, Santa Lúcia, Praia do Canto, Praia do Suá, Santa Helena, Enseada no Suá, Ilha do Frade e Ilha do Boi
Região 6	7	Goiabeiras, Maria Ortiz, Jabou, Solon Borges, Segurança do Lar, Antônio Honório e Aeroporto
Região 7	10	São Pedro, Condusa, Santos Reis, São José, Santo André, Ilha das Caieiras, Redenção, Conquista, Nova Palestina e Resistência
Região 8	2	Parque Industrial e Jardim Camburi
Região 9	6	Boa Vista, Morada de Camburi, República, Mata da Praia, Jardim da Penha e Pontal Camburi

Fonte: Prefeitura de Vitória

Elaboração: Os autores

Nessa pesquisa, optamos por escolher núcleos localizados em diferentes RA de Vitória, considerando sua diversidade cultural e geográfica. Com isso, buscando analisar as Representações Sociais nos diferentes contextos apresentados, levando em consideração a heterogeneidade social presente.

No Quadro 3 identificamos diferenças populacionais, geográficas e sociais presentes entre as nove RA do município.

**Quadro 3 – Indicadores sociais**

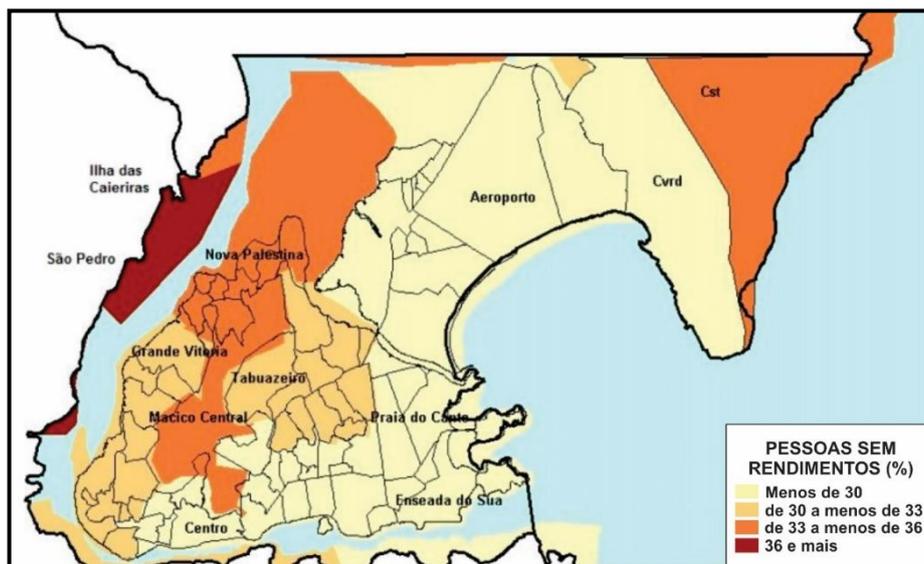
Indicadores	RA 1	RA 2	RA 3	RA 4	RA 5	RA 6	RA 7	RA 8	RA 9
Nº de bairros	8	12	14	12	9	7	10	2	6
Área (Km <sup>2</sup> )	2.072	4.426	4.794	5.684	5.334	9.320	3.606	20.155	3.665
População	19.611	35.261	34.141	54.402	34.236	20.316	33.746	39.157	48.161
Renda média (R\$)	1.425,82	649,84	1.217,69	806,72	3.844,97	946,95	508,84	2.259,37	2.737,84

Fonte: IBGE (2010)

Ao compararmos alguns indicadores apresentados no Quadro 3, produzida pelo IBGE no ano de 2010, podemos identificar diferenças significativas, quanto a renda média familiar. Nota-se que, a RA que possui a menor renda média (RA 7), apresenta um valor menor do que o salário mínimo<sup>10</sup> estipulado na mesma época, enquanto a região com maior renda média (RA 5), se apresenta com valor superior a sete salários mínimos. Essa desigualdade socioeconômica também pode ser observada quando analisamos a população sem rendimento no município de Vitória, como apresentado na Imagem 1:

<sup>10</sup> Nesse caso, utilizamos o valor de R\$ 510,00 referente ao definido pela Lei nº12,255/2010.

**Imagem 1** – Proporção da população sem rendimento no Município de Vitória – 2000



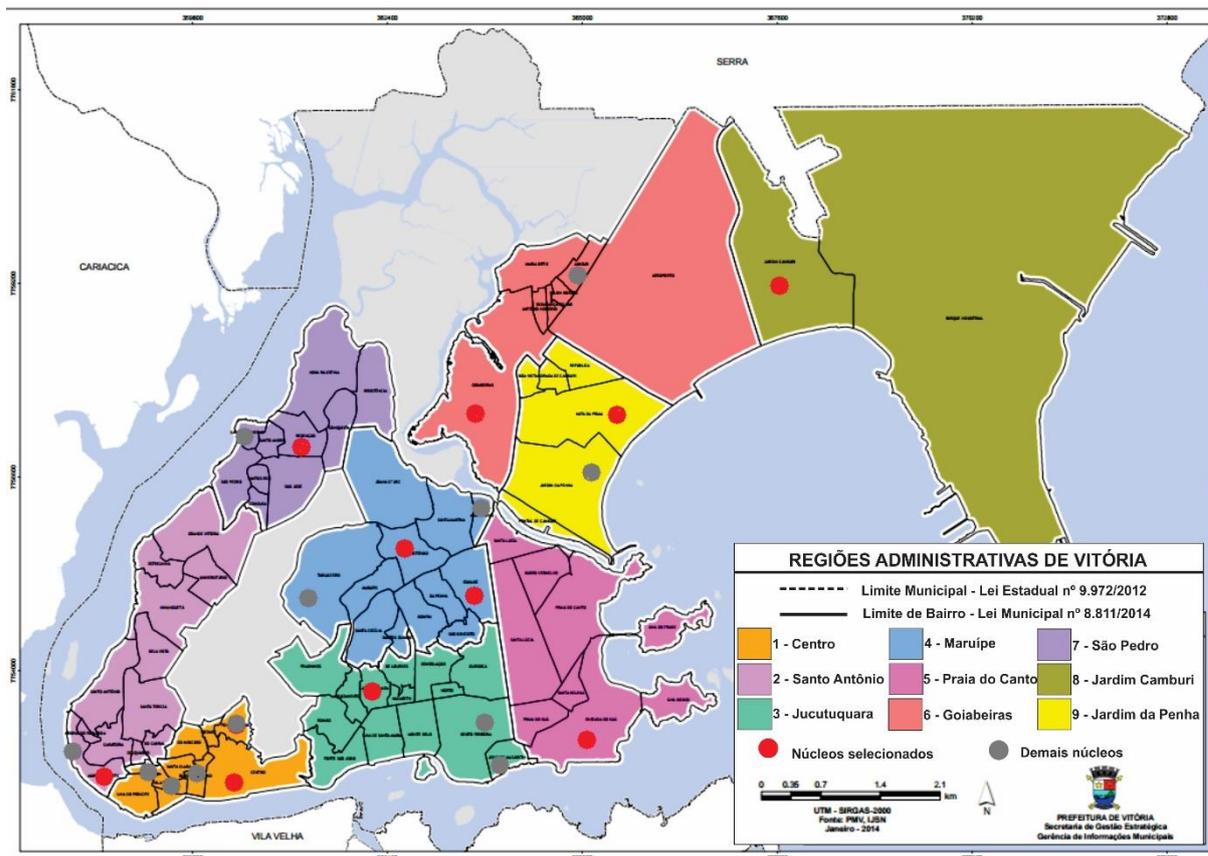
Fonte: IBGE – Microdados da Amostra – Espírito Santo – 2000

Elaboração: Eliana Monteiro Rodrigues

Podemos observar que, a RA 7 se apresenta como porção mais significativa da população de Vitória que apresenta pessoas sem rendimento, passando de 36% da população, enquanto as RA 3, 5, 6, 19 e parte da RA 8 se apresentam com a porção com menor população sem rendimento no município.

Ao observamos a Imagem 2, podemos identificar a distribuição dos núcleos do Projeto Escolinha de Esportes por todo o município de Vitória, aqueles que foram selecionados para a realização da pesquisa – destacados em vermelho – e a RA que o mesmo está situado.

**Imagem 2 – Localização dos núcleos por RA**



Fonte: Prefeitura de Vitória

Elaboração: Os autores com alteração

Os núcleos estudados foram escolhidos considerando a heterogeneidade municipal, além de que, o projeto selecionado deveria atender a faixa-etária daqueles que são objeto da nossa pesquisa: os adolescentes.<sup>11</sup> Buscamos, em nossas escolhas, possibilitar uma proximidade entre a quantidade de entrevistas realizadas para os gêneros feminino e masculino. Um fator determinante para a nossa inserção no campo investigativo e para o bom andamento da pesquisa, foi o interesse, por parte dos professores, em que seus núcleos fossem contemplados nas análises desse estudo.

<sup>11</sup> Diante das várias concepções de adolescentes existentes, optamos, em nosso estudo, por considerar adolescentes aqueles que apresentam idade entre 12 e 18 anos, baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.**

O processo de delimitação da amostra dessa pesquisa se constituiu em seis etapas, sendo elas: [1] reconhecimento do Projeto que seria estudado; [2] conhecimento dos professores e dos participantes; [3] delimitação dos núcleos para a inserção no campo; [4] contato e inserção nos núcleos; [5] escolha dos participantes para a realização das entrevistas; e [6] entrevistas.

O processo de reconhecimento do projeto a ser estudado [1] se estabeleceu, prioritariamente, em diálogo com o coordenador do mesmo em duas reuniões que aconteceram na SEMESP.<sup>12</sup> A primeira reunião foi destinada a conhecer e averiguar os núcleos que constituíam o Projeto de Escolinhas de Esportes da PMV, além de realizar, por parte da pesquisadora, um primeiro diálogo com o coordenador responsável pelo projeto, a fim de apresentar a proposta deste estudo.

Posteriormente, agendamos uma segunda reunião, para a apresentação do projeto pelo coordenador. Foram indicadas as modalidades de cada núcleo, a quantidade de participantes e professores, a estrutura de organização da coordenação, com reuniões entre os professores dos núcleos. Nessa reunião foi proposto que participássemos do encontro de final de ano, realizado em novembro de 2015. Nesse encontro apresentamos a proposta da pesquisa que seria realizada nos núcleos e ouvimos as críticas e sugestões dos professores.

Em consonância com o encaminhamento dado pelo coordenador, participamos de duas reuniões [2] (uma no turno matutino, com a presença de 13 professores e outra no turno vespertino, com a presença de 35 professores), como demonstra a Imagem 3:

---

<sup>12</sup> Essas reuniões aconteceram nos dias 21/08/2015 e 16/09/2015.

**Imagem 3** – Reunião com o coordenador e professores dos núcleos



Fonte: Os autores

Durante essa reunião apresentamos a proposta do nosso estudo<sup>13</sup> e, conseqüentemente, identificamos o nível de interesse de cada professor presente pela aproximação e inserção da pesquisa em seu respectivo núcleo, demonstrado por meio das falas durante a apresentação, e ao término da reunião.

Um dos pontos de pauta da reunião foi a realização de um festival esportivo que englobasse todos os núcleos. Esse festival ocorreu no dia 23 de outubro de 2015, no Clube de Natação e Regatas  lvares Cabral, que fica localizado no bairro Bento Ferreira, em Vitória. O evento ocorreu nos turnos matutino e vespertino, com o intuito de englobar os núcleos dos dois turnos de funcionamento. O festival foi um importante momento de inserção, intera o e aproxima o com os participantes dos variados núcleos e seus respectivos professores.

Constatamos a participa o de aproximadamente 700 crianças e adolescentes, distribuídos nos dois turnos, que participaram de um circuito de atividades esportivas, divididos por faixa-etária. Os participantes do festival vivenciaram jogos pr -desportivos de futebol, basquete e vôlei. Como o estudo foca a

---

<sup>13</sup> A apresenta o da pesquisa foi feita no dia 19/10/2015, durante as reuniões para organiza o do festival de núcleos, nos horários de 8h e 14h, ambas na SEMESP.

adolescência, acompanhamos, durante os dois turnos, o grupo dividido na faixa-etária de 12 a 17 anos, que representava cerca de 30% dos participantes do festival.

A Imagem 4 apresenta o momento em que os participantes do projeto foram divididos por faixa-etária e, posteriormente, como nos mostra a Imagem 5, encaminhados para diferentes espaços para que pudessem vivenciar as atividades.

**Imagem 4** - Participantes organizados por faixa-etária



Fonte: Os autores

**Imagem 5** - Participantes aguardando para início do futebol



Fonte: Os autores

Notamos, durante o festival, a presença de poucas meninas. Essa característica já tinha sido abordada pelo coordenador do projeto durante a

reunião de fim de ano com os professores. Em uma de suas falas o mesmo relatou: “Não temos muitas modalidades para oferecer para as meninas. Temos sempre futsal, futsal e futsal e elas acabam saindo” (COORDENADOR, 19/10/2015).

Esse processo nos alertou para a importância de estudar as RS construídas por meninos e meninas dentro de projetos sociais, assim como sua relação com as atividades ofertadas.

Após conhecermos o projeto, suas perspectivas e dificuldades – relatadas pelo coordenador e pelos professores – iniciamos o processo de escolha dos núcleos que seriam analisados. O Quadro 4 apresenta os núcleos pesquisados:

**Quadro 4 – Núcleos pesquisados**

Região	Bairro	Núcleo	Fluxo de Participantes	Modalidades
1	Centro	Salesiano	560	Basquete, Futsal, Handebol, Judô, Natação, Voleibol e Balé.
2	Mario Cypreste	Tancredão	1300	Basquete, Hidroginástica, Futebol de Areia, Futebol, futebol society, Futsal, Handebol, Natação e Vôlei
	Vila Rubim	Centro de Excelência de Ginástica	230	Ginástica Artística
3	Jucutuquara	IFES	200	Atletismo, futebol de campo e futsal
4	São Cristóvão	Parque Municipal Barreiros	200	Futebol de campo e vôlei
	Itararé	Itararé	80	Futebol de Campo
5	Enseada do Suá	Praia do Suá	100	Futebol de areia, futebol society e futsal
6	Goiabeiras	Campo do Lage Premo	80	Futebol de campo
7	Redenção	Parque Municipal D. Luiz Gonzaga/ Baía Noroeste	200	Futebol de areia e Futsal
8	Jardim Camburi	Jardim Camburi	160	Basquete, futebol society, vôlei, futebol de areia, futebol de campo e futsal
9	Mata da Praia	Mata da Praia	80	Futebol de areia, vôlei e tênis

Após a seleção dos núcleos, entramos em contato com o coordenador do projeto para efetivar a aprovação de inserção e para conseguir os dados necessários para estabelecer contato com cada núcleo selecionado. Ligamos e trocamos e-mails com os professores responsáveis por cada núcleo selecionado e agendamos o dia para a inserção e o início da produção dos dados.

### 2.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

A partir do panorama geral dos projetos realizados pela PMV – 22 núcleos com 4.470 participantes – restringimos a amostra apenas aos adolescentes, conforme o objetivo central da pesquisa. Segundo relato do coordenador do PEE, os participantes com faixa etária entre 12 e 18 anos ocupavam aproximadamente 40% da população total dos núcleos, o que correspondia a 1.880 adolescentes. Mediante ao elevado número de participantes adolescentes identificados, utilizamos o cálculo amostral a fim de delimitar a amostra representativa<sup>14</sup> para o estudo. Após a realização do cálculo amostral (OCHOA, 2013; COCHRAN, 1963) identificamos que, para que a pesquisa fosse significativa, precisaríamos entrevistar um número mínimo de 66 participantes do total de 1880 adolescentes presentes no universo do projeto. Porém, como utilizamos como parâmetro a organização Político-Administrativa de Vitória, optamos por realizar 12 entrevistas por RA, o que totalizou em 108 entrevistas.

Após a aproximação com os núcleos selecionados, iniciamos o processo de entrevista. Ao chegarmos em cada núcleo, nos dirigíamos ao professor responsável. Esse, por sua vez, nos indicava os alunos que atendiam a faixa-etária delimitada por nossa pesquisa para que pudessemos nos aproximar e identificar o interesse por parte do aluno em participar do estudo.

O Quadro 5 demonstra a faixa-etária dos participantes entrevistados por RA:

---

<sup>14</sup> Com erro amostral de 10% e nível de confiança de 90%.

**Quadro 5** - Faixa etária dos entrevistados por RA

	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	RA7	RA8	RA9	Total
12-14	12	12	2	10	10	3	4	7	11	71
15-17	0	0	10	2	2	9	8	5	1	37
<b>Total de entrevistas realizadas</b>										<b>108</b>

Fonte: Os autores

Pudemos observar que, dos 108 entrevistados, 71 (65,75%) possuíam entre 12 e 14 anos e 37 (34,2%) possuíam idade entre 15 e 17 anos. Após selecionados, iniciamos o processo de produção de dados. Esse se constituiu em uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente, composta por 14 questões e durava uma média de 7 minutos por participante.

Filho (1995) ressalta a importância da coleta de dados em pesquisas que envolvam análise de RS. O autor propõe que, ao se produzir uma entrevista, é preciso elaborar uma ou mais perguntas que possibilitem captar representações dos indivíduos que estão sendo estudados. Essas perguntas devem ser realizadas de forma simples, evitando muitas interpretações, para que as representações expressas nas respostas possam ser controladas pelas questões direcionadas aos participantes.

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em duas etapas. Uma primeira etapa – “quebrar o gelo” – tinha como intenção deixar os adolescentes à vontade. Era composta por perguntas mais diretas, relacionadas com os seguintes aspectos: nome, idade, tempo de adesão ao projeto, como o conheceu, local de residência e série escolar. Posteriormente, na segunda etapa da entrevista, perguntamos aos entrevistados: o que o Projeto Escolinha de Esportes significa para você? Em relação as atividades físicas e esportivas, o que mais lhe agrada? O que menos lhe agrada e você mudaria? Você gosta da maneira como o esporte é trabalhado no projeto? Se você fosse professor, como trabalharia? A partir dessas, surgiram outras perguntas na interlocução com os participantes.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa n. 5542 - Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/CONEP), no dia 22/12/2015.

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a produção dos dados, as entrevistas foram submetidas a dois processos de análise, sendo eles, a análise léxica do IRAMUTEQ e a análise de conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO,2007).

### 2.4.1 ANÁLISE IRAMUTEQ

O Iramuteq consiste em um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido pelo Prof. Dr. Pierre Ratinaud, do *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (Laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais), da Universidade de Toulouse III, que realiza análises sobre *corpus* textuais.

A análise textual é um tipo específico de análise dos dados, na qual tratamos de material verbal transcrito, ou seja, de textos (NASCIMENTO-SCHULZE & CAMARGO, 2000). Essa análise tem várias finalidades, sendo possível analisar textos, entrevistas, documentos, redações etc. A partir da análise textual é possível descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente, como também pode-se utilizar a análise textual com finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

Para esse estudo utilizaremos diferentes processos de análise realizadas pelo Iramuteq, sendo elas:

**Nuvem de Palavras:** Essa forma de análise “[...] agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 6);

**Análise de Similitude:** Esse procedimento de análise está ancorado na teoria dos grafos (elementos combinatórios) e é utilizado por pesquisadores do campo das representações sociais, pois permite identificar as coocorrências entre as palavras, a conexão que há entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (CAMARGO; JUSTO, 2013);

**Classificação Hierárquica Descendente (CHD):** Na CHD cada classe é constituída de vários segmentos de texto com classificação segundo a distribuição do vocabulário (formas) desses segmentos (CAMARGO; JUSTO, 2013). As classes geradas a partir da classificação hierárquica descendente representam o contexto de sentido das palavras e podem apontar representações sociais ou elementos de representações sociais sobre o objeto social estudado (CAMARGO, 2005). O que vai definir se elas indicam representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo, e sua relação com fatores ligados ao plano geral de cada pesquisa, geralmente expresso na seleção diferenciada dos participantes segundo sua afiliação grupal, suas práticas sociais anteriores etc.

#### 2.4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO

A fim de interpretar as representações sociais geradas por meio das classes desenvolvidas na CHD, utilizaremos a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2004; FRANCO, 2007) para sistematizar, analisar e interpretar os dados produzidos. Bardin (2004, p. 37) define AC como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O ponto de partida da AC é a mensagem transmitida, seja escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa e documental. No caso específico desta pesquisa, as

análises incidiram sobre as mensagens oral e escrita, extraídas de entrevistas e documentos.

Essas mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituída por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2007, p. 12).

Franco (2007), ancorado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, diz que devemos partir da AC das representações sociais e considerar, conjuntamente com as condutas, os afetos, o modo como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

A AC focaliza a mensagem a fim de produzir interpretações sobre as características do texto, as causas e os efeitos da comunicação. Ela pode incidir sobre dois aspectos: um ligado aos sentidos que o receptor dá à mensagem e outro relacionado aos sentidos dados pelo emissor. Nesta pesquisa, as análises ocorreram sobre o sentido dos emissores (praticantes) dos projetos sociais (FRANCO, 2007).

## CAPÍTULO III

---

### 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES SOBRE O PROJETO ESCOLINHAS DE ESPORTES DE VITÓRIA

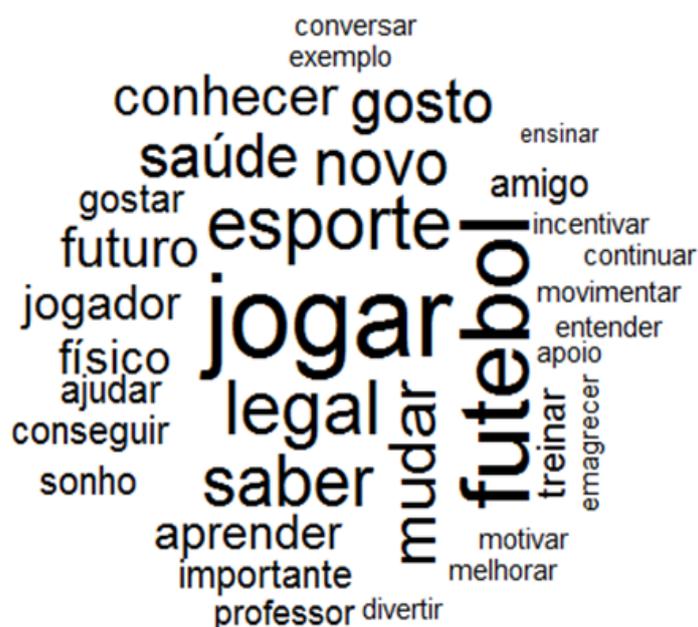
Nesse capítulo analisamos as Representações Sociais que os adolescentes participantes da Escolinha de Esportes de Vitória têm sobre esse projeto. Entendemos que essas RS são essenciais para compreendermos os sentidos atribuídos pelos adolescentes nas suas relações com as atividades físicas e esportivas.

Para identificar essas RS, perguntamos aos entrevistados: o que o projeto Escolinha de Esportes significa para você? Quais as suas expectativas e os seus interesses no Projeto? Essas expectativas vêm sendo atendidas? Você gosta da maneira com que o esporte é trabalhado? E se fossem professores, como trabalhariam? A partir dessas perguntas, outras questões, relacionadas com os sentidos atribuídos pelos participantes ao projeto, surgiram na interlocução com eles.

#### 3.1 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS PARTICIPANTES NA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

Depois de transcritas e codificadas, as entrevistas foram inseridas no *software* Iramuteq, que explicitou a palavra “jogar” como a mais recorrente entre as expressões que os sujeitos atribuem ao projeto Escolinha de Esportes de Vitória, como se verifica na nuvem de palavras apresentada na Imagem 6.

Imagem 6 – Nuvem de palavras I



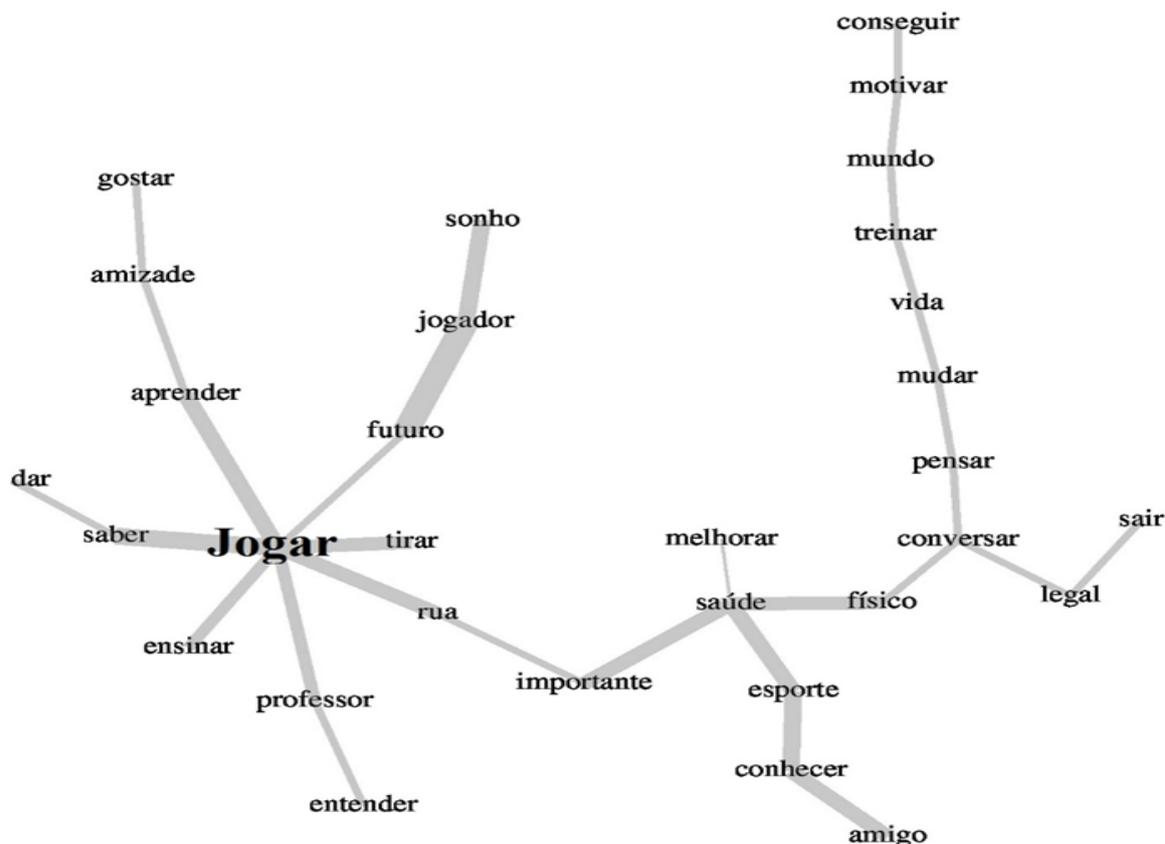
Fonte: Os autores.

A análise, por meio da nuvem de palavras, demonstra a centralidade e a regularidade do termo mais utilizado pelos sujeitos, denotando que ele se constitui como o núcleo duro, menos flexível, em relação aos outros termos. Em função da sua estabilidade, rigidez e consensualidade presentes nas narrativas dos entrevistados, a palavra “jogar” configura o núcleo central das representações sociais dos entrevistados sobre o projeto. Apoiados em Charlot (2000), compreendemos que todo saber é uma relação com o objeto do saber, ou seja, os sentidos que os adolescentes entrevistados construíram sobre o projeto é proveniente das experiências que estabeleceram com as atividades esportivas por ele ofertadas e que foram mediadas pelo jogar. Para esse autor “[...] para haver atividade, o sujeito deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ele” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Entretanto, como o projeto é uma prática social polissêmica, diferentes sentidos se relacionam com as atividades esportivas nele vivenciadas. Dessa maneira, da palavra *jogar*, que se configura como o núcleo central das representações sociais, derivam variados sentidos (representações periféricas), que demarcam os diferentes usos e apropriações que os praticantes do projeto fazem dele (CERTEAU, 1994). A análise de similitudes, apresentada na Imagem 7,

confirma a centralidade da palavra *jogar* e apresenta outras palavras que estabelecem conexão com ela:

**Imagem 7** – Análise de similitudes



Fonte: Os autores.

A coocorrência de palavras associadas ao jogar denota diferentes sentidos construídos pelos entrevistados nas relações que estabeleceram com as atividades esportivas vivenciadas nas escolinhas de esportes. Tal constatação indica que, na relação com os saberes mediados pelo projeto, diferentes figuras do aprender (CHARLOT, 2000) foram valorizadas pelos entrevistados. Percebemos, nesse sentido, um consumo produtivo, nos termos de Certeau (1994), em que os produtos culturais ofertados pelo projeto não foram passivamente assimilados pelos praticantes do cotidiano, pois houve uma dinâmica na recepção, em que eles imprimiram as suas marcas singulares a esses produtos culturais esportivos. Esse consumo dialoga com os interesses e

necessidades individuais, disposições culturais, de classe e econômicas que, em grande medida, moldam as representações sociais dos indivíduos. Segundo Charlot (2000), o sentido emerge das relações de apropriação, e os sujeitos valorizam e conferem sentido ao saber quando o colocam em relação com o mundo, consigo mesmos e com os outros.

Apesar de os praticantes do cotidiano produzirem incessantemente diferentes sentidos às atividades físicas e esportivas, historicamente, os projetos sociais têm se pautado em ações externamente orientadas em suas intervenções, pois tendem a considerar os sujeitos das camadas populares como incapazes para pensar e agir sobre si mesmos (MELLO, 2007). Tal tendência tem gerado dificuldade de retenção e altos índices de evasão nesses projetos, decorrentes da divergência entre as intenções dos gestores e as expectativas dos seus usuários. Vianna e Lovisolo (2011, p. 285) afirmam que “[...] a teorização existente sobre as relações do esporte com grupos submetidos a riscos ou marginalizados pela pobreza, não parece atentar para o que diz respeito ao entendimento das racionalidades locais”. Para Thomassim e Stigger (2013), são as relações sociais de um determinado contexto que dão significados ao esporte e às atividades físicas; portanto, a contextualização e o estabelecimento de acordos com os participantes devem ser uma preocupação dos projetos sociais e de seus gestores.

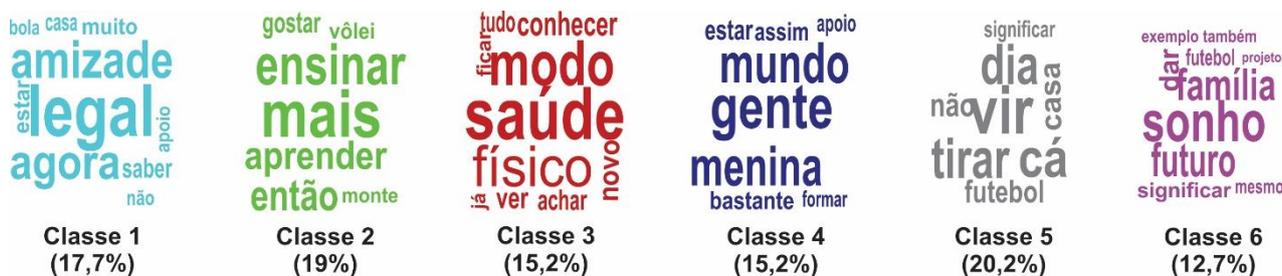
Dentre as figuras do aprender valorizadas pelos entrevistados, explicitadas em suas representações sociais, destacam-se: *a)* a imbricação do eu – em que o saber se instaura no corpo, no domínio de uma atividade; *b)* a distanciação-regulação – em que os saberes estão demarcados nos dispositivos relacionais, como amizade, solidariedade e respeito; e *c)* a objetivação-denominação – que diz respeito a um saber objeto, de natureza intelectual. Além dessas figuras do aprender, propostas por Charlot (2000), também identificamos representações associadas ao caráter moralista dos projetos sociais, em que predomina a função de afastar crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

Utilizamos a classificação hierárquica descendente para analisar os diferentes sentidos atribuídos ao jogar. Em caráter complementar a esse processo de

análise, utilizamos fragmentos das falas dos entrevistados, na intenção de explicitar o conteúdo de suas narrativas.

Na classificação hierárquica descendente, delineada na Imagem 8, é possível perceber os diferentes sentidos que o *jogar*, núcleo central das representações sociais, assume nas narrativas dos entrevistados:

**Imagem 8** – Classificação hierárquica descendente



Fonte: Os autores.

Podemos observar a existência de quatro categorias de análises distintas. A primeira, que engloba as classes 2, 4 e 6, está associada ao domínio de atividades transcritas no corpo. A segunda categoria, constituída pela classe 1, nos apresenta a valorização das questões interpessoais. A classe 3 se constitui como nossa terceira categoria de análise. Nela estão presentes as narrativas dos participantes que valorizam a aquisição de um determinado saber. A quarta categoria, identificada na classe 5, relacionada ao afastamento dos sujeitos de situações de risco social.

### 3.1.1 A ATIVIDADE TRANSCRITA NO CORPO

Essa primeira categoria, que engloba as classes de palavras 2, 4 e 6, apresentadas na classificação hierárquica descendente, estão associadas à imbricação do eu, figura do aprender centrada no domínio de uma atividade, transcrita no corpo. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, pois, segundo Charlot (2000), somos sujeitos encarnados dentro de um mundo de situações e significações. Quando somadas, essas classes de palavras representam 46,9% das representações, entretanto cada classe possui

singularidades que denotam diferentes apropriações da figura do aprender em questão.

A classe 2, por exemplo, sinaliza que os entrevistados valorizam o aprendizado da modalidade esportiva que praticam, pois querem jogar cada vez melhor, como evidenciam as seguintes narrativas:

Significa que ele **[o projeto]** ensina mais para quem não sabe jogar, a gente fica sabendo jogar (Sujeito 66);

É um aprendizado, para mim, aprender mais sobre o esporte que eu quero (Sujeito 42);

Quero muito aprender a jogar vôlei, então eu tento bastante me esforçar para aprender (Sujeito 75);

O projeto é muito legal, porque me fez gostar de vôlei, que eu nem gostava antes (Sujeito 72).

Para Lovisolo (2001, p. 113), a construção do gosto pelo esporte representa um dos principais motivos para a ação dos indivíduos:

Se a atividade proposta é um tédio e não cruza com os sonhos, apenas a repressão fará que os sujeitos participem. Se a participação é determinada pela obrigação normativa, podemos obter como resposta a presença ausente, participação muito pequena, com 'p' minúsculo. Estou dizendo então que o esporte lida com o estético, com gostos e emoções, do corpo e da performance esportiva, e que não podemos esquecer essa dimensão, talvez hoje a principal.

A classe de palavras 4 denota que aprender a jogar uma modalidade esportiva significa, especialmente para as meninas, possibilidades de mudança e de novas perspectivas de vida, como ilustram as seguintes narrativas:

Significa uma forma de olhar o mundo de outra maneira (Sujeito 54);

Tudo. Ele muda a gente de uma forma que nem a gente entende (Sujeito 20);

Significa uma coisa muito legal, que eu consigo ter novos caminhos [...] (Sujeito 33).

Essas representações sociais remetem nossa análise à questão de gênero, compreendida como uma categoria relacional, na qual, ao se levar em conta os gêneros, também se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade e do saber concreto (ARRUDA, 2002).

Embora não possamos afirmar categoricamente, temos indícios de que, no contexto do projeto, aprender a jogar uma modalidade esportiva significa, para as meninas, a possibilidade de romper com relações hierárquicas de poder que as colocam em condições de subalternidade em relação aos meninos. Desnaturalizam-se, com isso, representações que concebem as meninas como geneticamente menos aptas a praticar esportes considerados masculinos, como o futebol e as lutas (DAOLIO, 1997). Aprender a jogar, no cotidiano da Escolinha de Esportes, propicia o empoderamento das adolescentes, que se sentem mais confiantes e capazes para enfrentar os desafios da vida, como sinalizam as suas falas. Para além das narrativas apresentadas sobre essa classe, esses sentidos puderam ser verificados em conversas estabelecidas pelos pesquisadores com as adolescentes nos festivais promovidos entre as escolinhas de esportes de diferentes regionais, onde elas reafirmaram a importância do projeto para as suas vidas. Para Schneider e Bueno (2005, p. 32):

É possível que existam diferentes formas de relação com o saber, o que faz com que as alunas consigam perceber de modo mais positivo o seu aprendizado em relação aos saberes ensinados nas aulas de Educação Física [**e nos projetos sociais**] [...] talvez seja porque esse espaço se constitua em um dos poucos locais em que tenham maior acesso aos elementos da cultura corporal de movimento como os esportes e jogos (grifo nosso).

A classe de palavras 6 associa o jogar, o aprendizado e o desenvolvimento de um determinado esporte com a possibilidade de mobilidade social:

Significa muito, porque meu sonho é ser jogador de futebol e dar um futuro pra minha família (Sujeito 69);

Significa uma coisa boa pra mim, porque talvez pode ser meu futuro, ser jogador de futebol (Sujeito 23);

Este projeto significa tudo pra mim, desde pequeno eu sonho em ser jogador de futebol e ter uma vida melhor (Sujeito 65);

Quero ser jogador de futebol porque eu quero ajudar minha família, ser conhecido, é meu sonho. Meus interesses foram atendidos. Eu fui já chamado pro flamengo, tá fazendo um teste experimental lá no flamenguinho de Goiabeiras. E em outubro vou fazer um teste do Flamengo. O projeto me ajudou muito porque no início eu não sabia nem dominar uma bola (Sujeito 57).

Os discursos que veem o esporte como uma alternativa para a mobilidade social são provenientes, sobretudo, dos sujeitos que participam do projeto nas comunidades mais carentes do município de Vitória/ES. Para Charlot (2000, p. 72), "[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida [...]". O sujeito encontra sentido quando algo que lhe acontece pode ser posto em relação com outras dimensões de sua vida. Vianna (2007), em sua tese de doutorado, constatou que os adolescentes e jovens de comunidades carentes que participam de projetos sociais apostam mais no talento pessoal – seja no esporte, seja na música – para terem um futuro melhor do que no processo de escolarização, pois, com base nos exemplos familiares e de amigos, percebem que o investimento nos estudos nem sempre resultou no rompimento com a condição social em que se encontram.

### 3.1.2 VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A classe de palavras 1 sinaliza representações sociais relacionadas com a *distanciação-regulação*, figura do aprender que tem como objeto principal as relações interpessoais, expressas, sobretudo, na amizade. As seguintes narrativas evidenciam essa figura do aprender, valorizada no projeto:

O projeto me faz me soltar mais um pouco, fazer mais amizades. Eu não sabia jogar bola e agora estou aprendendo através de um colega meu (Sujeito 3);

Tem um montão de gente aqui que eu já tinha visto e nunca tinha falado pessoalmente. Eu descobri novas amizades (Sujeito 33);

Muitas vezes, quando a gente tá, assim, triste, eu venho pro atletismo, aí meu ânimo aumenta, porque tem o pessoal aqui, as meninas me ajudam bastante, elas são muito gente boa (Sujeito 56).

A amizade de todo mundo. O pessoal é bem unido. As vezes um zoa o outro, mas, todo mundo sabe que isso aqui não pode. Mas é bem legal aqui (Sujeito 54);

Do jeito que os professores tratam nós. Eu, principalmente, tenho uma relação boa com eles. Desses quatro anos eu sempre respeitei eles, pra mim ser respeitado. E eles me respeitam como se fossem pai. Quando minha mãe não está, porque ela me vê só de noite, eles que cuidam de mim (Sujeito 41).

O princípio da distanciação-regulação estabelece que quem aprende é o sujeito encarnado, nas interações com os outros, pois são “[...] formas relacionais de saber, como a solidariedade, a amizade e a perseverança que são aprendidas em ato, em situações concretas de experimentação, e não apenas de verbalização” (MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009, p. 79).

Compreendemos que os adolescentes do projeto valorizam aquilo que neles produz efeitos e marcas, pois o saber deixa de ser uma informação desvinculada da sua realidade, tornando-se algo que se passa com eles. Em situações como essas, percebemos que os adolescentes do projeto deram sentido ao que são e ao que lhes acontece, tornando possível a concretização da experiência que, segundo Bondía (2002, p. 2), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade que o sujeito realiza. Nessa perspectiva, o aprender, expresso nas narrativas dos adolescentes apresentadas anteriormente, é “[...] afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato” (CHARLOT, 2000, p. 70).

### 3.1.3 VALORIZAÇÃO DO APRENDER

A classe de palavras 3 relaciona o jogar com um saber de natureza intelectual, o saber-objeto: “[...] aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (CHARLOT, 2000, p. 59). Nesta figura do aprender, os adolescentes valorizam os conhecimentos que discutem o impacto do jogar sobre a sua saúde, como revelam as seguintes narrativas:

Acho que é um esporte físico, e é bom saber o benefício dele para a minha saúde (Sujeito 39);

Uma maneira de conhecer sobre as atividades físicas, que são muito importantes para a saúde (Sujeito 30).

Praticar uma atividade física por conta da saúde, mas também como um momento de lazer. Com os jogos e treinamentos. Eu sinto que estou melhorando não só na atividade física. As vezes quando eu tô com algum problema pessoal eu venho para o vôlei e consigo relaxar. É um escape pra mim (Sujeito 69).

Embora não seja uma abordagem sistematizada e compartilhada em todos os núcleos do projeto, essa figura do aprender é valorizada por alguns adolescentes entrevistados, especialmente aqueles que estão inseridos na Escolinha de Esportes de Jardim da Penha, bairro de classe econômica média-alta de Vitória/ES. Enquanto nos bairros de periferia as representações ligadas ao jogar estão mais centradas na ascensão social, no contexto onde a população possui melhor poder aquisitivo, as representações estão associadas à saúde e à estética. Para Spink (1993, p. 90), “[...] é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm de ser sempre referidas às condições de sua produção”.

### 3.1.4 AFASTAMENTO DO RISCO

Por fim, a classe de palavras 5 sinaliza que o jogar está articulado com o afastamento dos sujeitos de situações de risco social, como apontam as seguintes narrativas:

Porque tira das ruas, tira as pessoas do caminho errado (Sujeito 9);

Significa uma coisa boa, porque a pessoa não tem nada pra fazer em casa e, se fica lá, no morro, fica se envolvendo com droga, com coisa errada (Sujeito 14);

[...] uma coisa boa, para incentivar as pessoas a não roubar e não usar drogas (Sujeito 7).

Diferente das outras classes de palavras, percebemos que, nas narrativas dos entrevistados, não dá para garantir que as afirmações estão ancoradas nas experiências pessoais, mas em representações sobre projetos sociais, reificadas no imaginário coletivo.

Com base na Análise Crítica de Discurso (ACD)<sup>15</sup> (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006), percebemos, nas narrativas dos adolescentes entrevistados, a presença da *unificação*, que é uma forma discursiva sustentada pela construção simbólica de unidade. Dentre as estratégias de unificação, destaca-se a *padronização*, relacionada com a adoção de um

<sup>15</sup> O interesse da ACD recai sobre os discursos associados à representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso. Focaliza a relação dialética entre discurso e sociedade (MELLO, 2007).

referencial padrão partilhado. O padrão discursivo partilhado nas narrativas associa-se à representação assistencialista e compensatória dos projetos sociais, cuja função está ligada à proteção de crianças e adolescentes das mazelas sociais advindas das ruas, sobretudo quando esses sujeitos são provenientes das camadas populares. Nesse sentido, o padrão partilhado refere-se à representação de que a rua é perigosa e de que o projeto social é uma forma de proteger crianças e adolescentes desse perigo.

Tendo como referência a *modalidade*, que indica o grau de comprometimento do indivíduo com aquilo que ele diz, percebemos, nas narrativas apresentadas, um nível elevado de *modalidade objetiva*. Para Resende e Ramalho (2006, p. 85), nas modalidades objetivas, o sujeito:

[...] não explicita a base subjetiva do seu comprometimento, o efeito disso é a universalização da perspectiva (discurso) defendida, que é tomada tacitamente como verdadeira, uma vez que não há marca dessa perspectiva como sendo uma perspectiva particular.

Percebemos que os educandos utilizam estratégias discursivas que, do ponto de vista moral, são incontestáveis, pois estão cristalizadas pelo senso comum em relação ao objeto da representação: *tirar da rua* já se consolidou como um ponto pacífico e consensual sobre a função dos projetos sociais, que dificilmente será questionado ou oferecerá resistência. Entretanto, o que prevalece nas narrativas é o discurso indireto, em que a primeira pessoa do singular é substituída pela terceira pessoa (singular/plural), denotando que as representações nem sempre são decorrentes da experiência pessoal, mas, em algumas situações, da construção simbólica de unidade sobre os projetos sociais.

#### **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO OLHAR DO PARTICIPANTE: “E SE VOCÊ FOSSE PROFESSOR, COMO TRABALHARIA?”**

A fim de captar as representações dos adolescentes acerca da prática pedagógica do projeto em que estão inseridos, perguntamos para os participantes se gostavam da forma com que o esporte é trabalhado no projeto. Dos 108 entrevistados, 106 (98,14%) demonstram satisfeitos com as aulas

realizadas no projeto. Apenas dois participantes (1,86%) dizem estar parcialmente satisfeitos.

Bom, eu gostei. O professor pega e explica o que a gente tem que fazer, vai mostrando o caminho certo. Tem a prática, que é fazer a competição entre a gente, tem também um treinamento entre todo mundo, que acaba a gente se unindo e eu acho isso bem legal (Sujeito 18);

Gosto, é uma maneira de ver o outro lado do futebol. O lado do treinamento. Você tem que fazer várias modalidades. Passar pelo bambolê, pelo cone. Não é só entrar e fazer o coletivo (Sujeito 54).

Ao analisarmos as falas positivas, observamos que, em sua maioria, elas caminham no sentido das relações, nesse caso definidas entre o participante e o professor, e de um gosto por uma perspectiva de aula voltada para o treinamento esportivo. Essa mesma perspectiva pode ser observada nas narrativas dos dois participantes que dizem estar parcialmente satisfeitos com a prática pedagógica do projeto.

Meio que sim, meio que não. Aqui todo mundo treina, em uma escola ou no projeto. Mas, tipo assim, tem alguns lugares, alguns clubes aqui que só entram gente que é do clube, e aqui as vezes tem muita gente que entra para jogar futebol, para brincar e acaba atrapalhando quem está treinando, ai vira um pouco bagunça. Ai atrapalha um pouco (Sujeito 22);

Mais ou menos, porque a professora ainda não tem muita técnica. Porque a gente chega, alonga e vai direto pro futebol. E tem que ter alongamento, dia de físico e dia de futebol (Sujeito 102).

Essas narrativas reforçam a expectativa dos participantes que acreditam que a aula deva ser sistematizada, como treinamento esportivo. Observamos que, em suas falas, os adolescentes relatam sobre a ausência de comprometimento, por parte dos participantes, na realização dos “treinamentos esportivos” e da falta de “técnica” do professor para ministrar o treinamento.

Com o intuito de compreender essa visão que os participantes têm sobre a sistematização/modelo de aula no projeto em que participam, continuamos a entrevista com a seguinte pergunta: “E se você fosse professor, como trabalharia?”. Para sistematização e análise dessas narrativas utilizamos a



dimensão do esporte para a motivação e a retenção dos participantes nos projetos. Para o autor, a competição não possui uma “essência” boa ou ruim, é o uso que fazemos dela que pode torná-la benéfica ou maléfica aos processos de inclusão e socialização objetivados pelos projetos sociais e destaca, no sentido de Elias e Dunning (1992), a “excitação positiva” que a competição provoca nos sujeitos, motivando-os a continuarem e reatualizarem as suas expectativas em relação à prática esportiva.

Nesse sentido, Vianna e Lovisolo (2009) já demonstram tal preocupação ao tratarem a questão da evasão nos projetos sociais, mostrando que as suas causas são pouco consideradas. Para os autores, embora o número de crianças e jovens que aderem aos projetos sociais seja crescente, também é grande o rodízio de entrada e saída. Essa rotatividade nos projetos sociais dificulta o alcance de um processo relevante de socialização, mas que pode ser superado pela “[...] construção de acordos entre as propostas institucionais e as expectativas dos participantes” (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 160).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisamos as representações sociais dos participantes do projeto Escolinha de Esportes de Vitória/ES e compreendendo, assim como Lovisolo (1995), que, sem as experiências do cotidiano e sem as representações dos seus usuários, os projetos sociais podem ser alvo de avaliações imprecisas e conterem estratégias inadequadas de intervenção. As representações sociais identificadas neste estudo apresentam, como núcleo central, o termo jogar. Os sentidos vinculados ao jogar estão relacionados com a amizade, com o aprender as modalidades esportivas, com a estética/saúde, com a ascensão social e com as novas perspectivas de vida, no caso das adolescentes. Esses sentidos foram construídos por meio das experiências que os adolescentes estabeleceram com as atividades esportivas mediadas pelo projeto e que se materializaram em diferentes figuras do aprender.

Entretanto, o sentido associado à função moralista dos projetos sociais, de tirar os adolescentes da rua, não está vinculado às experiências pessoais. Com base na Análise Crítica do Discurso, verificamos que as narrativas foram

construídas na terceira pessoa (singular e plural), explicitando uma modalidade objetiva, em que os sujeitos não expõem a base subjetiva do seu comprometimento com aquilo que dizem.

As constatações desta pesquisa apontam para uma versão não categórica do papel da iniciação esportiva em relação a comportamentos, atitudes e saberes dos iniciantes, levando em consideração a apropriação imprimida pelos participantes às atividades ofertadas pelo projeto. Por outro lado, a análise das narrativas, ilustradas pelos excertos que incluímos no texto, sugere que o peso das representações sociais, geradas no diálogo, diminui o tom de certeza dos sujeitos em relação aos tópicos discutidos, e pode estar implicados em acordos de falas.

A análise desenvolvida neste estudo conseguiu identificar núcleos discursivos relativamente consensuais, mas isso não garante que as frases analisadas sintetizem outros saberes, além dos saberes discursivos. Portanto, novas abordagens do fenômeno aqui analisado podem ganhar com o confronto de saberes manifestos na enunciação com comportamentos e atitudes flagrados em situação real de jogo.

## CAPÍTULO IV

---

### 6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLINHA DE ESPORTES DE VITÓRIA

Neste capítulo, analisamos o Núcleo Central das Representações Sociais dos docentes das Escolinhas de Esportes de Vitória/ES sobre as suas práticas pedagógicas. Assim como os adolescentes, os docentes estabelecem um consumo produtivo, nos termos de Certeau (1994), das normas e diretrizes do projeto investigado, imprimindo as suas marcas identitárias naquilo que fazem. Nesse sentido, o cotidiano forja as suas práticas e representações sobre o trabalho docente no contexto em que trabalham, uma vez que na formação inicial de professores de Educação Física a discussão sobre a intervenção pedagógica em projetos sociais ainda é muito incipiente.

Alves, Chaves e Gontijo (2012) ressaltam que conhecer os contextos de vulnerabilidade possibilita ao professor elaborar estratégias e práticas que contribuem para a promoção da inclusão social. Entretanto, há uma lacuna na formação inicial que sinaliza a necessidade de discussões acerca das particularidades e demandas desse campo de atuação, já que grande parte dos cursos de formação em Educação Física não aborda essa temática em seus currículos (GARANHANI; EL TASSA, 2013). Para esses autores, a formação deve se constituir *no* e *com* o contexto de atuação profissional, em que a teoria é confrontada com as demandas concretas que emergem dos cotidianos dos projetos sociais, contribuindo, assim, para uma docência socialmente referenciada.

Para Castells (1999), quando a *identidade legitimadora*, que é externamente orientada, é confrontada com a *identidade de resistência*, que está associada aos questionamentos e embates promovidos pelos indivíduos que constituem o público-alvo dos projetos sociais, é possível surgir, desse confronto, a *identidade de projeto*. Essa identidade busca convergir, por meio do processo dialético (tese → antítese → síntese), os objetivos dos diferentes projetos

sociais com as aspirações, interesses e necessidades dos indivíduos inseridos em contextos sociais complexos e multifacetados.

Assim como procedemos com os adolescentes, adotamos o *software* Iramuteq para identificar o núcleo central das representações dos docentes sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem no Projeto Escolinha de Esportes de Vitória, bem como as representações periféricas que derivam dessa representação central. Para isso, utilizamos a nuvem de palavras, a análise de similitudes e a classificação hierárquica descendente, articuladas aos excertos extraídos das entrevistas, para analisar os sentidos que os professores do projeto construíram em relação as suas práticas pedagógicas. Esses sentidos foram confrontados com as representações sociais dos adolescentes, trabalhadas no capítulo anterior, a fim de captar aproximações e distanciamentos entre as representações desses praticantes presentes no cotidiano do projeto.

## 6.1 OS DOCENTES DA ESCOLINHA DE ESPORTES DE VITÓRIA/ES

Para desenvolvimento de suas atividades nos 22 núcleos, o Projeto Escolinha de Esportes de Vitória/ES possui 30 professores. Com a delimitação proposta nesta pesquisa,<sup>16</sup> o processo investigativo ocorreu em 10 núcleos, reduzindo a amostra à 18 docentes.

Na produção dos dados, realizamos entrevistas estruturadas, por meio de formulários escritos. Optamos por esse modelo devido à abrangência e agilidade que os formulários escritos proporcionam. Para o encaminhamento das entrevistas, utilizamos a ferramenta “formulários”, disponível no *Google Drive*. Essa ferramenta gera um *link* online, em que os professores puderam acessar e responder as questões apresentadas de qualquer computador ligado à internet. Após o envio, por e-mail, do *link* para que todos os 18 docentes dos núcleos pesquisados participassem, obtivemos retorno de sete professores, amostra que corresponde a 38,8% da população total. Quando comparada ao universo total de 30 professores, a amostra trabalhada corresponde à 23,33% de docentes que trabalham no projeto. O Quadro 6, apresentada a seguir,

---

<sup>16</sup> Presente no tópico 2.2 desta dissertação.

caracteriza os docentes que responderam a entrevista em relação aos seguintes aspectos: localização do núcleo onde atua (bairro), tempo de docência no projeto, instituição onde realizou a formação inicial em Educação Física e a modalidade que trabalha:

**Quadro 6** – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Local de atuação	Tempo de atuação	Formação	Modalidade
<b>Docente 1</b>	Itararé	6 anos	UFES	Futebol society
<b>Docente 2</b>	Redenção	1 anos	Faesa	Futsal
<b>Docente 3</b>	Tancredão	3 anos	Salesiano	Futsal
<b>Docente 4</b>	Jardim Camburi	2 anos	Faesa	Futsal
<b>Docente 5</b>	Goiabeiras	4 anos	Salesiano	Futsal
<b>Docente 6</b>	Enseada do Suá	5 meses	Salesiano	Futsal
<b>Docente 7</b>	IFES	9 anos	UFES	Atletismo

Fonte: Os autores.

Apesar de muitos professores não efetuarem a devolutiva da entrevista (11 professores), o que já era esperado nesse modelo de pesquisa, o conjunto de docentes que respondeu representa, em termos geográficos e socioeconômicos, a diversidade dos contextos sociais onde o projeto Escolinha de Esportes está inserido. Os sete locais de atuação identificados são relativamente distantes um do outro, com peculiaridades culturais e sociais. A média do tempo de atuação no projeto é de 4,35 anos, sendo que o docente mais novo atua há cinco meses e o mais antigo há nove anos. Em relação à formação inicial, a maioria dos professores é proveniente de instituições particulares (5 docentes) e dois de instituição pública (Ufes). Todas as instituições formadoras estão localizadas no município de Vitória/ES, o que facilita o conhecimento das contingências do município. Dentre as modalidades trabalhadas, predomina o futsal, com cinco ocorrências.

Como afirmado na introdução deste capítulo, as entrevistas realizadas com os professores de Educação Física que atuam no projeto passaram pelo mesmo processo de transcrição e codificação das entrevistas realizadas com os

adolescentes. Posteriormente, elas foram inseridas no *software* Iramuteq, que gerou os três procedimentos analíticos: nuvem de palavras, análise de similitudes e classificação hierárquica decrescente. No processo de interpretação, os dados sistematizados pelo *software* foram articulados às narrativas dos docentes. Também relacionamos as representações sociais dos docentes com as representações dos adolescentes, com o objetivo de analisar as aproximações e distanciamentos que existem entre elas.

A entrevista foi norteada pelas seguintes questões: O que o projeto significa pra você? Quais são os objetivos trabalhados em suas aulas? Como as suas aulas são desenvolvidas para que você alcance esses objetivos? Os adolescentes participam na construção das suas aulas? Caso sim, de que forma? Qual a sua opinião sobre a formação continuada promovida pelo projeto?

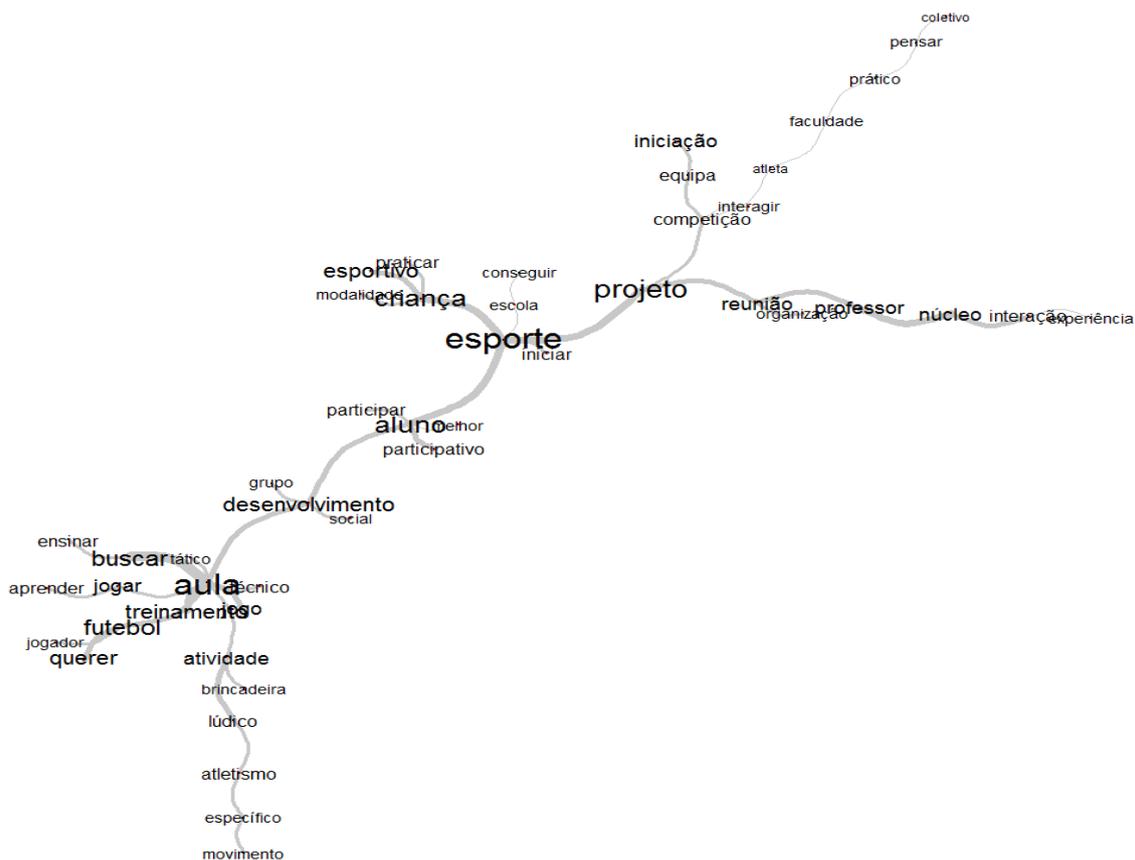
No processo de interpretação, os dados produzidos dialogaram com as produções no campo da Educação Física (HIRAMA, 2008; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; MELLO, 2007, 2011; HIRAMA; MONTAGNER, 2012; MACHADO et al. 2011; LOVISOLO, 2001; TANI, 2000; KROGER; ROTH, 2006), da História Cultural (CERTEAU, 1994), da Sociologia (ELIAS; DUNNING, 1992) e da Psicologia do Desenvolvimento (PIAGET, 1994; VIGOTSKI, 1994).

## 6.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A nuvem de palavras gerada pelo *software* Iramuteq indica a palavra “esporte” como o núcleo central das representações sociais dos docentes que trabalham no projeto. A Imagem 10, apresentada a seguir, demonstra o lugar de destaque que essa palavra ocupa na nuvem – o centro – e o seu tamanho denota que ela foi a que teve maior recorrência nas entrevistas dos professores:



Imagem 11 – Análise de Similitudes II



Fonte: Os autores.

Os ramos de palavras que derivam da palavra esporte denotam diferentes sentidos construídos pelos docentes no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Identificamos cinco classes de palavras que se associam e que, na construção discursiva dos professores, estabelecem relações entre si, constituindo redes de significações próprias ao grupo de docentes entrevistados. Há de se considerar os limites do *software*, pois uma palavra não pode/deve ocupar o lugar do todo (metonímia). Para tanto, é preciso articular as pistas geradas por cada instrumento analítico produzido pelo Iramuteq (nuvem de palavras, análise de similitudes e classificação hierárquica descendente) aos fragmentos das entrevistas. É nessa rede analítica que as interpretações adquirem suporte empírico.

Nesse sentido, as cinco classes de palavras reveladas pela análise de similitudes ganham relevo quando processadas pela Classificação Hierárquica Descendente, em que os ramos de palavras que se associam são organizados

em pequenas nuvens, por meio de palavras que estabelecem conectividade nas práticas discursivas dos docentes. A Imagem 12, apresentada a seguir, demonstra o conjunto de palavras que conferem sentidos específicos ao núcleo central das representações sociais dos docentes:

**Imagem 12** – Classificação Hierárquica Descendente II



Fonte: Os autores.

A primeira classe de palavras analisada (Classe 1), remete a valorização da competição e do treinamento no trabalho com o esporte, como se evidencia nos seguintes fragmentos das entrevistas:

As minhas aulas são voltadas para o treinamento esportivo. Aqui no projeto temos a equipe de iniciação e a equipe de competição. Elas estão sempre interagindo. Busco sempre ensinar coletivamente, fazendo com que eles mesmo se ajudem. Atualmente, tenho atletas que eram do projeto e estão na faculdade, uma até fazendo educação física [Docente 1].

Com as crianças de 7 a 11 anos coloco brincadeiras e atividades de iniciação ao atletismo de forma mais lúdica não deixando também de ensinar alguns movimentos mais específicos do esporte. De 12 a 15 anos em diante ainda temos atividades lúdicas mas com mais atividades específicas do atletismo dando início a especialização e correção de alguns movimentos. À partir de 15 anos fazemos atividades mais complexas do atletismo [Docente 7].

Eu procuro iniciar o futebol com treinamentos técnicos, com passe, dribles, condução, chute a gol, e depois um jogo [Docente 5].

Em minhas aulas eu busco ensinar um pouco de técnica e tática do futebol, além de sempre marcar jogos para eles. Trabalhamos com uma primeira turma até dez anos e nessa segunda turma, até treze. Muitos daqui já estão inseridos em outras escolinhas de clubes, por que viram o jogador e os chamaram para fazer testes [Docente 3].

Os docentes do projeto enfatizam o treinamento e a competição esportiva no trato pedagógico com o esporte. Mello (2007), em sentido contrário ao pensamento crítico da Educação Física, que denuncia a competição como elemento de exclusão social, defende a pertinência dessa dimensão da prática esportiva para a motivação e a retenção dos adolescentes nos projetos sociais. Para o autor, a competição não possui, de antemão, uma virtude boa ou ruim. São os usos que dela fazemos que podem revelar o seu caráter educativo ou nocivo.<sup>17</sup> Para Elias e Dunning (1992), a competição provoca a “excitação positiva” nos jovens, motivando-os a reatualizarem as suas expectativas em relação à prática esportiva. Nesse mesmo sentido, Lovisolo (2001, p. 113) destaca o valor da emoção na construção do gosto esportivo, emoção essa que é derivada da performance e da competição esportiva:

Se a atividade proposta é um tédio e não cruza com os sonhos, apenas a repressão fará que os estudantes participem. Se a participação é determinada pela obrigação normativa, podemos obter como resposta a presença ausente, participação muito pequena, com 'p' minúsculo. Estou dizendo então que o esporte lida com o estético, com gostos e emoções, do corpo e da performance esportiva, e que não podemos esquecer essa dimensão, talvez hoje a principal.

A maneira como os docentes trabalham com o esporte, valorizando o treinamento e a competição, converge com as representações de parcela significativa de adolescentes que frequentam o projeto, como visto no capítulo anterior desta dissertação. Entretanto, alguns adolescentes reclamam da falta de progressão pedagógica, da ausência de treinamento técnico que leve ao desenvolvimento na modalidade esportiva que pratica, como se evidencia na seguinte fala: “[...] a professora ainda não tem muita técnica. Porque a gente chega, alonga e vai direto pro futebol” [Participante 102].

Para Machado *et al.* (2011), em projetos sociais que lidam com adolescentes é importante que não se confunda a perspectiva de não obrigatoriedade na busca de resultados com a ausência dos conteúdos na prática das modalidades esportivas. Seja para superar os limites pessoais, seja para

---

<sup>17</sup> Alguns exemplos de valores nocivos associados à competição esportiva: doping, alterar a idade de atletas para obter vantagem em competições, lesionar o adversário propositalmente para enfraquecer a equipe contrária, dentre outros.

melhorar o desempenho na modalidade que pratica ou para promover a performance em competições esportivas, a progressão pedagógica é fundamental para a motivação e para a retenção dos adolescentes em projetos esportivos. Hiram e Montagner (2012) sinalizam que é preciso refletir sobre como esses conteúdos são ofertados nos projetos, na tentativa de superar a falta de continuidade no ensino dos esportes, que tem motivado a saída de adolescentes e jovens desses contextos.

A segunda classe de palavras (Classe 2), indica que os docentes oferecem espaços para que os adolescentes participem na construção de suas aulas, como evidenciam as seguintes narrativas:

Quando a atividade é mais lúdica sempre dou opção de mudarem as regras se acharem melhor ou mais adequada. As vezes também há sugestões de brincadeiras que se tiver de acordo com o objetivo da aula acabam fazendo [Docente 7].

A equipe de competição sempre auxilia a equipe de iniciação. Eu sempre permito que os alunos tenham voz e expressem sua opinião. Assim podemos melhorar ou adaptar determinadas coisas de acordo com suas falas [Docente 1].

Os alunos participam ativamente da aula, sempre muito atentos e participativos. Todos querem muito aprender a jogar futebol e principalmente participar dos jogos e campeonatos [Docente 4].

Eles são bastante participativos. Alguns alunos já participam de outras escolinhas e me auxiliam no ensino daqueles que iniciaram agora. Gostaria muito de conseguir implantar outros esportes. Iniciamos com o vôlei, que não foi a frente e agora estamos tentando o basquete. Mas o que eles querem mesmo é o futebol [Docente 6].

As narrativas dos docentes indicam diferentes formas de participação dos adolescentes no desenvolvimento das aulas. Uma forma de participação, destacada por dois docentes, é o auxílio que os mais experientes/habilidosos oferecem aos aprendizes. Tomando como referência a psicologia sociohistórica, de Vygostsky, as aprendizagens ocorrem por meio das interações, em que o “outro” exerce papel central na internalização das práticas sociais. No caso específico do projeto analisado, os participantes mais experientes oferecem aprendizagens compatíveis com o nível de desenvolvimento dos iniciantes. Como são vários participantes experientes ajudando muitos iniciantes, é possível atuar na zona de desenvolvimento

proximal de cada aprendiz (VYGOTSKY, 1994), contribuindo para que as aprendizagens sejam mais singularizadas e efetivas.

Outra forma de participação, destacada pelo Docente 7, é a construção de regras, por parte dos adolescentes, nos jogos e brincadeiras que compõem as suas aulas. Um primeiro ponto a se destacar é a utilização de jogos e brincadeiras na aprendizagem das práticas esportivas. Kroger e Roth (2006), ao defenderem a utilização de jogos/brincadeiras na aprendizagem esportiva, fazem a seguinte indagação: é mais pertinente aprender para jogar ou jogar para aprender? Ao defenderem que é mais adequado jogar para aprender, referidos autores sinalizam que os jogos e as brincadeiras tornam a aprendizagem esportiva menos monótona e mais divertida, quando comparada ao método sintético-analítico (parcial), que predomina nos processos de iniciação esportiva. Além disso, por meio dos “jogos esportivos”, as habilidades referentes às diferentes modalidades esportivas ocorrem em situações abertas, em que o contexto e o objeto da ação se alteram durante a execução das habilidades, exigindo dos iniciantes adequarem as suas ações às modificações ambientais. Tais práticas estão associadas ao processo adaptativo em aprendizagem motora (TANI, 2000).

A construção/alteração das regras dos jogos e das brincadeiras é um outro aspecto que possui relevante valor pedagógico. Piaget (1994), em sua clássica obra *O julgamento moral na criança*, discute a importância do jogo de regras para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. Para este autor, o jogo permite que as crianças e adolescentes modifiquem e criem novas regras, alçando-os à condição de “legisladores”, fator que favorece à compreensão de que a vida em sociedade só é possível se for mediada por acordos coletivamente construídos.

Por fim, ao auscultarem e considerarem as vozes dos adolescentes em suas aulas, os docentes abrem espaços para que as diferentes subjetividades sejam valorizadas, aproximando as intervenções dos interesses, necessidades e expectativas dos adolescentes: “Assim podemos melhorar ou adaptar determinadas coisas de acordo com suas falas” [Docente 1]. Essa atitude dos docentes contribui para superar uma visão cristalizada e homogeneizante sobre a adolescência, que é concebida de forma universal, como se todos os

indivíduos que nela estão fossem iguais, independentemente de suas contingências sociais, culturais, econômicas, religiosas, políticas etc.

As terceiras e quartas classes (Classe 3 e Classe 4) da CHD possuem conteúdos bem próximos, por isso, no processo de análise, elas foram unidas. Os agrupamentos de palavras dessas classes remetem a concepção de esporte, inserido em projetos sociais, como um meio de promoção social e pessoal de seus participantes, como denotam as seguintes narrativas:

Para mim, o projeto é uma forma que fazer com que as crianças e adolescentes conheçam as modalidades esportivas e, através dela, vislumbre ou apenas acreditem em um futuro, sendo ele no esporte, ou não. É uma forma de ensinar o respeito, trabalho em equipe, e várias outras coisas, através de uma coisa que é atrativa para eles. Que são os esportes [Docente 1].

Uma forma de integrar as crianças no meio esportivo [Docente 2].

O projeto é uma forma de fazer com que as crianças que não tem condições ou oportunidade possam praticar esportes [Docente 3].

O projeto significa pra mim uma forma de trazer o esporte para vida dessas crianças [Docente 6].

Realização profissional por aliar esportes que sempre fez parte da minha vida com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos [Docente 7].

Os docentes entrevistados destacam o respeito, a integração social, o acesso à prática esportiva e o desenvolvimento social e pessoal como aspectos que procuram desenvolver por meio do esporte. Essas narrativas estão alinhadas aos discursos que circulam nos projetos sociais esportivos. Contudo, salientamos que os esportes não possuem uma essência intrínseca, em que a sua prática levará, naturalmente, ao desenvolvimento dos aspectos acima citados. Para que isso aconteça, é preciso haver uma intencionalidade pedagógica no trato com os esportes, para que, de fato, esses objetivos possam ser alcançados. De acordo com Machado et al. (2011, p. 12):

[...] para ser eminentemente educativo, esse ambiente deve apresentar um programa esportivo fundamentado em proposta pedagógica que oriente o professor na promoção de valores, princípios, regras, convívio social, busca de superação de limites individuais, superação de desafios, vivências práticas, debate em grupo, etc., para que estes alunos possam ser

críticos, reflexivos, com condutas norteadas pelos valores e virtudes humanas, buscando de fato uma educação para o convívio social através do esporte.

É interessante observar que, assim como verificado nas representações sociais dos adolescentes, as narrativas dos docentes indicam a convergência entre o treinamento e a competição esportiva com o desenvolvimento de valores e com a promoção social e pessoal dos seus participantes. Para esses sujeitos, não há incompatibilidades entre essas dimensões.

Essas representações sociais, que foram construídas nas práticas desses indivíduos no cotidiano do projeto, contribuem para desmistificar o discurso presente nas concepções críticas da Educação Física, que acusam o esporte competitivo de alienador, seletivo, excludente e reproduzidor do modo de produção capitalista. Concordamos com Mello et al. (2011, p. 179), quando afirmam que é preciso compreender as formas como os indivíduos se apropriam das práticas esportivas:

Como alternativa às interpretações correntes, que polarizam a compreensão e apropriação do fenômeno esportivo em binômios dicotômicos (alienador/conscientizador; excludente/emancipatório), propomos analisar o esporte na perspectiva dos seus praticantes, dando-lhes "voz" para que expressem o consumo produtivo que fazem dessa manifestação cultural.

As reuniões formativas da Escolinha de Esportes, que pretendem capacitar os docentes para atuarem no projeto, têm uma periodicidade mensal. O conjunto de palavras agrupado pela Classe 5, indica as representações sociais dos docentes acerca das formações desenvolvidas pela coordenação do projeto. Essas representações avaliam a formação continuada que o projeto proporciona, como demonstram as seguintes narrativas:

Atualmente acho as reuniões pouco proveitosas para o desenvolvimento das aulas pelo fato das realidades e os esportes dos projetos serem distintos. Quando havia capacitações com mais frequência não era mostrado nada de novo. Basicamente era apresentada propostas já estudadas na faculdade. Quando era aula prática sempre aparecia uma ou outra atividade nova, mas nada que não se possa buscar na internet ou mesmo criar [Docente 7].

É um momento para troca de experiências com outros professores. Um momento de interação com os professores dos diferentes núcleos [Docente 6].

Pra mim as reuniões não têm esse caráter formativo. Elas são um momento para interação entre os professores dos núcleos e para organização de eventos ou festivais para que esses núcleos interajam [Docente 2].

As reuniões auxiliam na organização geral do projeto. Mas cada núcleo trabalha como seu professor quiser [Docente 3].

As narrativas dos docentes evidenciam que eles consideram pouco proveitosas as formações promovidas pela coordenação do projeto. Para os docentes 6 e 2, as formações têm um caráter de interação, de integração entre os professores, e não de capacitação profissional para atuação no projeto. Além disso, os docentes 2 e 3 sinalizam que as formações contribuem para a organização dos eventos e festivais da Escolinhas de Esportes, apresentando um caráter mais organizacional e administrativo do que pedagógico. O docente 7 é o mais crítico em relação à formação ofertada, argumentando que os encontros não contemplam as singularidades de cada contexto onde projeto está inserido. Também reclama do que é oferecido nas formações, afirmando que não há novidades ou que o conteúdo contemplado pode ser adquirido por vias mais diretas e simples, como a internet.

No contexto dos projetos sociais, a experiência do trabalho cotidiano tem se apresentado como a principal fonte de aprendizagem da profissão e o *lócus* onde se edificam os saberes docentes. Mas esses saberes da experiência também são plurais e precisam ser compartilhados. Portanto, os *espaços/tempos* de formação continuada podem se configurar como momentos privilegiados para configuração da identidade docente e para construção de saberes destinados à atuação no contexto dos projetos sociais.

Mas, para que isso aconteça, é necessário valorizar, nos encontros formativos, as experiências desenvolvidas pelos docentes no cotidiano de suas aulas. Nesse sentido, as formações não assumem o caráter de reciclagem ou de capacitação, em que a figura do especialista que vem de fora é valorizada. A troca de experiências, como destaca o docente 6, para que seja efetiva em sua potencialidade formativa, precisa ser intencional e sistematizada, e não ocorrer de forma incidental, como observamos nas formações em que participamos.

Nas formações que frequentamos, as trocas de experiências ocorreram rapidamente, em conversas informais, entre pequenos grupos de professores, geralmente, antes ou depois da apresentação de um tema mais geral, como a organização do festival esportivo, que foi realizado no Clube Álvares Cabral.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As representações sociais dos docentes, trabalhadas neste capítulo, apresentam convergências com as representações dos adolescentes que participam do projeto, sobretudo, no que tange ao foco no treinamento e nas competições no trato pedagógico com o esporte. Entretanto, se as representações convergem no que deve ser enfatizado, a forma como o esporte é trabalhado se constitui como ponto de descompasso entre docentes e participantes. Os adolescentes cobram a progressão pedagógica no cotidiano das aulas, centrada no treinamento técnico e tático das diferentes modalidades esportivas. Esse é um aspecto que precisa ser focalizado pelos gestores da Escolinha de Esportes de Vitória/ES.

Temos a hipótese de que essa convergência entre as representações sociais dos adolescentes com as representações dos docentes é potencializada pelos espaços de participação proporcionado pelos professores do projeto em suas aulas. A participação, no contexto do projeto investigado, se efetiva das seguintes formas: a) auxílio dos participantes mais experientes aos aprendizes; b) modificação e elaboração das regras de jogos e brincadeiras que compõem as aulas; c) ausculta dos interesses, necessidades e expectativas dos adolescentes.

No PEE de Vitória/ES os docentes se preocupam com a inclusão, com o respeito entre os participantes, com a integração social, com o acesso à prática esportiva e com o desenvolvimento social e pessoal. Essas dimensões e valores são recorrentes em projetos sociais esportivos no Brasil. Porém, o que nos chamou atenção, é que o trabalho com essas dimensões/valores não é incompatível com o treinamento e a competição. Tal constatação contribui para desmistificar, dessa forma, discursos de que o esporte competitivo é excludente e reprodutor dos valores do modo de produção capitalista. Ao

contrário, julgamos que o treinamento e a competição são importantes fatores de motivação e de retenção dos adolescentes nos projetos sociais.

Por fim, ao consideramos que as discussões sobre a intervenção pedagógica nos projetos sociais ainda é bastante incipiente nos cursos de formação inicial em Educação Física, os processos de formação continuada assumem relevância para o trabalho docente nesses contextos. Pelas narrativas dos docentes, a formação promovida pela coordenação do projeto Escolinha de Esportes não contribui para o trabalho dos professores no cotidiano de suas aulas, pois ela tem assumido um caráter administrativo-organizacional e de integração entre os professores. A fim de superar essa situação, sugerimos que a formação ocorra, de forma intencional e sistematizada, por meio do compartilhamento e da discussão de experiências pedagógicas dos docentes que atuam no projeto.

A formação continuada de professores de Educação Física precisa superar modelos assentados na lógica da reciclagem ou da capacitação, em que o especialista que vem de fora é o detentor do conhecimento a ser trabalhado. Compreendemos que os saberes docentes emergem do cotidiano das práticas pedagógicas e necessitam ser socializados e compartilhados. Todavia, esse processo não prescinde da relação colaborativa entre os diferentes praticantes do cotidiano, inclusive da universidade, que pode contribuir, por meio da pesquisa, na construção de saberes docentes específicos para a prática docente nos projetos sociais que trabalham com esporte ou com outras manifestações da cultura de movimento.

## CAPÍTULO V

---

### 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre projetos sociais de caráter esportivo, tanto no contexto acadêmico quanto no cotidiano das práticas, têm buscado superar modelos assistencialistas e ideológicos de intervenção. No primeiro modelo, o esporte é visto como panaceia para as mazelas sociais. Já, no segundo modelo, predomina representações e práticas que concebem o esporte de competição e o treinamento como elementos promotores da exclusão social e reprodutores do modo de produção capitalista.

Esta dissertação, ancorada em outras chaves interpretativas, buscou superar esses modelos que circulam no imaginário social e, sobretudo, nos cursos de formação inicial em Educação Física. Ao compreender o esporte como um fenômeno social polissêmico, em que os sujeitos constroem diferentes sentidos nas relações que estabelecem com a sua prática, damos visibilidade as construções discursivas dos praticantes do cotidiano de um projeto social esportivo. Ao auscultar as suas vozes, almejamos compreender o consumo produtivo que fazem das modalidades esportivas ofertadas pelo projeto e, a partir daí, reorientar as ações pedagógicas com base nas aspirações, interesses e necessidades dos seus praticantes.

Para tanto, nos valem da teoria das representações sociais, com foco em seu núcleo central. A dissertação inova no método, ao articular os dados sistematizados pelo software Iramuteq com a Análise de Conteúdo. Enquanto o primeiro instrumento permitiu identificar o núcleo central das representações sociais dos praticantes do projeto Escolinha de Esportes, potencializando a análise de um extenso *corpus* de entrevistas (108 adolescentes e 7 docentes), o segundo possibilitou empreender uma análise qualitativa dos dados, contribuindo para captar os sentidos contidos nas representações sociais dos praticantes.

Embora as representações sociais de adolescentes e docentes sobre o projeto investigado apresentem muitos pontos de convergências, uma análise mais apurada permite concluir que há necessidade de reorientações pedagógicas

para que representações e práticas entre esses dois grupos possam entrar harmonia. Dentre as principais reorientações indicamos:

- 1) Investir na progressão pedagógica, em termos táticos e técnicos, no trabalho com as diferentes modalidades esportivas ofertadas pelo projeto. Nesse sentido, os momentos de formação continuada podem ser tornar um espaço potencializador dessa discussão. Porém, para que isso aconteça, é preciso ir além do caráter administrativo e organizacional que as formações têm assumido no projeto Escolinhas de Esportes;
- 2) Compreender o caráter polissêmico da prática pedagógica nos projetos sociais. Ao auscultarmos as vozes dos praticantes, constatamos os diferentes sentidos e os aspectos que eles valorizam nas relações que estabelecem com as práticas esportivas. Portanto, conciliar e administrar esses diferentes interesses no interior de um mesmo projeto é um desafio que se apresenta no desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- 3) Valorização dos jogos esportivos como estratégia metodológica para a aprendizagem e desenvolvimento de diferentes modalidades esportivas, para potencializar a participação dos alunos na construção das aulas e para a promoção da autonomia. Com base na ideia de “jogar para aprender”, os jogos esportivos apresentam grande potencial educativo, que poderia se estender para os 22 núcleos do projeto.
- 4) Ampliar a participação feminina no projeto, por meio da diversificação das atividades ofertadas. Pelo fato do futsal e do futebol de campo serem os esportes predominantes nos 22 núcleos do projeto, por questões culturais, o projeto tem atraído um maior público masculino.
- 5) Ampliar os canais de comunicação entre os praticantes do cotidiano – adolescentes, docentes e gestores – da Escolinha de Esportes/ES para que, por meio de consensos, os praticantes do projeto possam articular expectativas e identidades. Atualmente, essa participação ocorre de maneira incidental e assistemática, restringindo o potencial educativo que processos dialógicos oferecem, especialmente, quando esses processos estão vinculados aos projetos sociais.

Sem a pretensão de generalizar os achados desta dissertação para as práticas pedagógicas em outros contextos distintos e complexos, ressaltamos a necessidade inequívoca de ouvir os participantes dos projetos sociais, para que, como afirma Castells (1999), as diferentes narrativas identitárias possam convergir e fundar uma identidade de projeto. Isso, porém, não abstêm as possibilidades de conflitos e divergências, mas contribui para diminuir os altos índices de evasão presentes nos projetos sociais.

## REFERÊNCIAS

---

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correia da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES, H. C.; CHAVES, A. D.; GONTIJO, D. T. “Uma andorinha só não faz verão”: a integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 2, abr./jun. 2012. ARAÚJO, A. C. et al. Formação e atuação pedagógica no Programa segundo tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, jun/2012.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BURAK, Solum Donas. Adolescência e juventude na América Latina. In: BURAK, Solum Donas. **Adolescência e juventude na América Latina**. Catago: Livro Universitário Regional, 2001. p. 118-130.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (Laccos). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CARNEIRO, Carla Bronzo; VEIGA, Laura. O conceito de inclusão, dimensões e indicadores. **Pensar BH – Política Social**. Belo Horizonte, jun. 2004.

CARVALHO, Giane Alves. **A Corda Bamba: Violência Juvenil e Políticas Públicas**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Suélen Barbosa; SOUZA, Doralice Lange. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-163, out./dez. 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

ELIAS, N.; DUNNING, E. Memória e sociedade: a busca da excitação. Lisboa: Difel, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledg, 2003.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2007.

FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2000

GARANHANI M. C.; EL TASSA, K. O. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no "Programa Segundo Tempo". **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 4, out./dez. 2013.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **A Vila Olímpica da Verde-e-Rosa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GUEDES, Simoni Lahud. et al. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12. 2006, Niterói. **Anais...Niterói**, 2006.

HIRAMA, L.: **Algo para além de tirar as crianças da rua**: A Pedagogia do Esporte em Projetos socioeducativos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, 2012.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**: um abc para iniciantes nos jogos esportivos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Mediação: esporte rendimento e esporte na escola. Porto Alegre, **Revista Movimento**, v. VII, n.15, p. 107-116, 2001

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Normas, utilidades e gosto na aprendizagem. In: VOTRE, Sebastião Josué; COSTA, Vera Lucia de Menezes (Org.). **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro: Editora da UGF, 1995. p. 213-232.

MACHADO, G.; PAES, R.R.; GALATTI, L.R.; RIBEIRO, S.C.: Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1- 21, set/dez, 2011a.

MACHADO, G. LEONARDI, T.J.; PAES, R.R.; GALATTI, L.R.; BALBINO, H.F.; FERREIRA, H.B.; ANTONELLI, M.: Pedagogia do Esporte e dimensão conceitual: o conhecimento na perspectiva das atletas de basquetebol da cidade de Taubaté, SP – Brasil. In: **3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos**, 2011, Porto. 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos, 2011b.

MATIAS, W. B. **O enigma olímpico: o controvertido percurso da agenda e políticas esportivas no Governo Lula**. Brasília, 2013. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física (UnB).  
MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W.; VOTRE, S. J.; Ferreira Neto, A. Educação física e esportes: reflexões a ações contemporâneas. **Movimento**, v. 17, p. 175-193, 2011.

MELLO, André da Silva. **Projeto Esporte Cidadão**: avaliação e reorientação. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

MELLO, André da Silva.; FERREIRA NETO, Amarílio.; VOTRE, Sebastião Josué. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esportes em Vila Velha (ES). **Revista Brasileira- de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, p. 75-91, set. 2009.

MELO, Marcelo Paula de. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. **Movimento**, v. 10, n. 2, p. 105-122, 2004.

MELO, Marcelo Paula de. Políticas sociais de esporte e lazer, sociedade civil e teoria de estado: a defesa da radicalidade gramsciana. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, jun. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Regina. **Juventude, exclusão e inclusão social**: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: Freitas, M. V. e Papa, Fernanda (orgs.), Políticas públicas: Juventude em Pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1994.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- REVERDITO, R.S; SCAGLIA, A.J.: **Pedagogia do Esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.
- SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 15/09/2015.
- SCNHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 23- 46, 2005.
- SILVEIRA, Juliano. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**, v. 16, n. 1, 2013.
- SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TANI, G. Processo adaptativo em aprendizagem motora: o papel da variabilidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 3, p. 55-61, 2000.
- TEIXEIRA, M. R.; ATHAYDE, P. F. A. **Política social de esporte e lazer no governo Lula**: o programa esporte e lazer na cidade. **Licere** – v. 17, n. 3, 2014.
- THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. Os sentidos da exclusão social na bibliografia da educação física brasileira. **Movimento**. v. 13, n. 1, 2007.
- THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha; STIGGER, Marcos Paulo. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, v. 16, n. 2, 2013.
- VIANNA, Jose Antonio. **Esporte e camadas populares**: inclusão e profissionalização. 2007. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.
- VIANNA, Jose Antonio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2011.
- VIANNA, Jose Antonio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre avaliação. **Movimento**, v. 15, n. 3, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Ed. Escuta, 1994.

ANEXO

## ANEXO A – Quadro de núcleos de Escolinhas de Esportes

## Núcleos Escolinhas de Esportes - SEMESP

Nº	Núcleo	Localização	Vagas	Região Administrativa	Endereços	Modalidades	Horário	Dias
1	Álvares Cabral (matutino)	Clube social	200	3 - Bento Ferreira	Av. Marechal Mascarenhas de Moraes, 2.100 - Bento Ferreira - Vitória - ES CEP 29.050-625	Basquetebol, Futsal, Handebol, Natação, Voleibol	07:00 às 11:00h	3ª a 6ª feira
2	Álvares Cabral (vespertino)	Clube social	200	3 - Bento Ferreira	Av. Marechal Mascarenhas de Moraes, 2.100 - Bento Ferreira - Vitória - ES CEP 29.050-625	Basquetebol, Futsal, Handebol, Natação, Voleibol	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
3	Goiaberas - Campo do Lage Premeo (matutino)	Área Municipal	40	6 - Continente		Futebol de Campo	08:00 às 11:00h	
3	Goiaberas - Campo do Lage Premeo (vespertino)	Área Municipal	40	6 - Continente		Futebol de Campo	14:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
4	Centro de Excelência de Ginástica (matutino)	Área Municipal	115	2 - Santo Antônio	Rua Nair Azevedo Silva, 195 - Vila Rubim - Vitória - ES CEP 29.025-170	Ginástica Artística	07:00 às 11:00h	2ª a 6ª feira
5	Centro de Excelência de Ginástica (vespertino)	Área Municipal	115	2 - Santo Antônio	Rua Nair Azevedo Silva, 195 - Vila Rubim - Vitória - ES CEP 29.025-170	Ginástica Artística	13:00 às 17:00h	2ª a 6ª feira
6	Centro de Lutas/Pe de Moleque (matutino)	Área Municipal	80	2 - Santo Antônio	Rua Nair Azevedo Silva, 195 - Vila Rubim - Vitória - ES CEP 29.025-170	Tênis de Mesa	07:00 às 11:00h	2ª a 6ª feira
7	Centro de Lutas/Pe de Moleque (vespertino)	Área Municipal	80	2 - Santo Antônio	Rua Nair Azevedo Silva, 195 - Vila Rubim - Vitória - ES CEP 29.025-170	Judô e Tênis de Mesa	13:00 às 17:00h	2ª a 6ª feira
8	Centro Esportivo Tancredo de Almeida Neves (matutino)	Área Pública	650	2 - Santo Antônio	Rua Dário Lourenço de Souza, S/N - Bairro Mano Cypreste - Vitória - ES CEP 29.027-215	Basquetebol, Hidroginástica, Futebol de Área, Futebol Social, Futsal, Handebol, Natação, Voleibol	07:00 às 11:00h	3ª a 6ª feira
9	Centro Esportivo Tancredo de Almeida Neves (vespertino)	Área Pública	650	2 - Santo Antônio	Rua Dário Lourenço de Souza, S/N - Bairro Mano Cypreste - Vitória - ES CEP 29.027-215	Basquetebol, Hidroginástica, Futebol de Área, Futebol Social, Futsal, Handebol, Natação, Voleibol	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
10	Fonte Grande (noturno)	Escola	80	1 - Centro	EMEF Anacleto S. Lucas/Rua Cel. Alzro Vianna, S/N - Centro - Vitória - ES CEP 29.016-721	Futsal	17:00 às 21:00h	2ª a 6ª feira
11	IFES (matutino)	Escola	100	3 - Bento Ferreira	Av. Alberto de Almeida, S/N - Jucutuquara, Vitória - ES - CEP 29.053-300	Atletismo, Futebol de Campo, Futsal	07:00 às 11:00h	3ª a 6ª feira
12	IFES (vespertino)	Escola	100	3 - Bento Ferreira	Av. Alberto de Almeida, S/N - Jucutuquara, Vitória - ES - CEP 29.053-300	Atletismo, Futebol de Campo, Futsal	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
13	Itararé (matutino)	Clube social	40	4 - Maruípe	Pça. Wallace Frigini Parrini, S/N - Itararé, Vitória - ES CEP 29.047-550	Futebol de Campo	07:00 às 11:00h	3ª a 6ª feira
13	Itararé (vespertino)	Clube social	40	4 - Maruípe	Pça. Wallace Frigini Parrini, S/N - Itararé, Vitória - ES CEP 29.047-550	Futebol de Campo	14:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
14	Jabour Futebol Clube (vespertino)	Clube social	100	6 - Continente	Rua Ciro Vieira Cunha, S/N - Jabour - Vitória - ES CEP 29.072-280	Futebol de Área, Futebol de Campo, Futsal	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
15	Jardim Camburi (matutino)	Área Comunitária	80	8 - Jardim Camburi	Praça Níza Mendes, S/N, Jardim Camburi - Vitória - ES CEP 29.090-047	Basquetebol, Futebol Social, Voleibol	07:00 às 11:00h	3ª a 6ª feira
16	Jardim Camburi (vespertino)	Área Comunitária	80	8 - Jardim Camburi	Rua Belmiro Teixeira Pimenta, S/N - Jardim Camburi, Vitória - ES CEP 29.090-600	Futsal, Voleibol	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
17	Jardim da Penha (noturno)	Área Comunitária	60	6 - Continente	Praça Regina Frigeri Fumo, S/N - Jardim da Penha - Vitória - ES CEP 29.060-200	Futsal, Voleibol	17:00 às 21:00h	2ª a 5ª feira
18	Jesus de Nazaré (vespertino)	Área Comunitária	80	3 - Bento Ferreira	Rua Afonso Sarfo, S/N - Jesus de Nazaré - Vitória CEP 29.052-010	Futsal, Voleibol	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
18	Jesus de Nazaré (matutino)	Escola	60	3 - Bento Ferreira	Rua Afonso Sarfo, S/N - Jesus de Nazaré - Vitória CEP 29.052-010	Balé, Ginástica Rítmica	07:00 às 11:00h	
19	Mata da Praia (Vespertino)	Área Comunitária	80	6 - Continente	Praça Jacob Suaid, S/N - Mata da Praia - Vitória - ES CEP 29.065-460	Futebol de Área, Voleibol, Tênis de Campo	13:00 às 17:00h	3ª a 6ª feira
20	Navegar (matutino)	Praça Pública	30	2 - Santo Antônio	Rua Dário Lourenço de Souza, S/N - Bairro Mano Cypreste - Vitória - ES CEP 29.027-215	Canoagem, Remo	07:00 às 11:00h	3ª a 6ª feira

Núcleos Escolinhas de Esportes - SEMESP

21	Navegar (vespertino)	Área Pública	30	2 - Santo Antônio	Rua Dano Lourenço de Souza, S/N - Bairro Mano Cypreste - Vitória - ES CEP 29 027-215	Canoagem, Remo	13.00 às 17.00h	3ª a 6ª feira
22	Parque Moscoso (matutino)	Área Pública	40	1 - Centro	Av. Cleto Nunes, S/N, Centro - Vitória - CEP 29 018-250	Futebol de Areia	07.00 às 11.00h	3ª a 6ª feira
23	Parque Moscoso (vespertino)	Parque Municipal	40	1 - Centro	Av. Cleto Nunes, S/N, Centro - Vitória - CEP 29 018-250	Futebol de Areia	13.00 às 17.00h	3ª a 6ª feira
24	Parque Municipal D. Luiz Gonzaga / Baía Noroeste (matutino)	Parque Municipal	100	7 - São Pedro	Rua da Coragem, S/N Bairro Redenção - Vitória - ES CEP 29 032-806	Futebol de Areia, Futsal	07.00 às 11.00h	3ª a 6ª feira
25	Parque Municipal D. Luiz Gonzaga / Baía Noroeste (vespertino)	Parque Municipal	100	7 - São Pedro	Rua da Coragem, S/N - Bairro Redenção - Vitória - ES CEP 29 032-806	Futebol de Areia, Futsal	13.00 às 17.00h	3ª a 6ª feira
26	Parque Municipal Barreiros (matutino)	Parque Municipal	100	4 - Manupei	Rod. Serafim Derenzi, S/N - São Cristóvão - Vitória - ES CEP 29 048-515	Futebol de Campo, Voleibol	07.00 às 11.00h	3ª a 6ª feira
27	Parque Municipal Barreiros (vespertino)	Parque Municipal	100	4 - Manupei	Rod. Serafim Derenzi, S/N - São Cristóvão - Vitória - ES CEP 29 048-515	Futebol de Campo, Voleibol	13.00 às 17.00h	3ª a 6ª feira
28	Praia do Suá (vespertino) -	Parque Municipal	100	5 - Praia do Canto	Rua Caetano Tunhoi, S/N, Enseada do Suá - Vitória - ES CEP 29 050-290	Futebol de Areia, Futebol Soçalle, Futsal	13.00 às 17.00h	3ª a 6ª feira
29	Salesiano (matutino)	Escola	280	1 - Centro	Av. Mar. Mascarenhas de Moraes, S/N (Beira Mar), Forte São João - Vitória - ES CEP 29 017-010	Basquetebol, Futsal, Handebol, Judô, Natação, Voleibol	07.00 às 11.00h	2ª a 6ª feira
30	Salesiano (vespertino)	Escola	280	1 - Centro	Av. Mar. Mascarenhas de Moraes, S/N (Beira Mar), Forte São João - Vitória - ES CEP 29 017-010	Basquetebol, Futsal, Handebol, Judô, Natação, Voleibol	13.00 às 17.00h	2ª a 6ª feira
	Parque Tabuazero (vespertino)	Parque Municipal	80	4 - Manupei		Futebol de Areia, Futsal	13.00 às 17.00h	
	Ilha das Caijeiras (matutino)	Área Pública	80	7 - São Pedro		Futebol de Areia, Futsal	07.00 às 11.00h	
	Andorinhas (matutino)	Área Comunitária	40	4 - Manupei		Futebol de Campo	07.00 às 11.00h	
	<b>Total</b>		<b>4470</b>					

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizado com os participantes do projeto

### ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

#### Parte I – Perguntas de Ambientação

1. Qual seu nome e idade?
2. Você estuda? Em qual série está?
3. Quanto tempo você participa do projeto?
4. Como você conheceu o projeto? Porque entrou nele?
5. Você mora próximo ao projeto? Onde?
6. De que maneira você vem ao projeto (carro, bicicleta, andando)?
7. Qual a modalidade que você pratica?

#### Parte II

8. O que o projeto significa pra você?
9. Em relação as modalidades que você pratica, quais as suas expectativas e interesses?
10. Durante esse tempo que você está no projeto essas expectativas foram atendidas? Se sim, como? Se não, porque?
11. O que mais lhe agrada nesse projeto? Por quê?
12. O que menos lhe agrada e você mudaria? Por quê?
13. Você gosta da maneira como o esporte é trabalhado no projeto? Por quê?
14. Se você fosse professor como trabalharia?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizado com os professores do  
projeto

**ENTREVISTA COM PROFESSORES**

**Parte I**

1. Qual seu nome e idade?
2. Onde e quando se formou?
3. Há quanto tempo trabalha no projeto?
4. Qual a modalidade que ministra?
5. Qual o seu vínculo com o projeto? (Estagiário, voluntário, concursado?)

**Parte II**

6. O que o projeto significa para você?
7. Quais os objetivos das suas aulas? O que pretende alcançar com elas?
8. Como suas aulas são desenvolvidas para que você possa alcançar esses objetivos?
9. E os alunos, como participam de suas aulas?
10. Qual a sua opinião sobre a formação dada pelo projeto (reuniões) para o desenvolvimento das aulas?