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

JÚLIA BIGOSSI ARAGÃO

A INCLUSÃO SOCIAL PELA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS

VITÓRIA/ES 2019

JÚLIA BIGOSSI ARAGÃO

A INCLUSÃO SOCIAL PELA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS

Dissertação apresentada ao Programa do Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Otavio Guimarães Tavares da Silva

JULIA BIGOSSI ARAGÃO

A INCLUSÃO SOCIAL PELA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS

Dissertação apresentada ao Programa do Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Otávio G. Tavares da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – PPGEF
Orientador

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – PPGEF

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina C. Rigoni Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – DG/CEFD

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Aragão, Júlia Bigossi, 1991-

A659i

A inclusão social pela participação em um projeto esportivo de caráter social: uma avaliação a partir da perspectiva de seus egressos / Júlia Bigossi Aragão. - 2019.

96 f.: il.

Orientador: Otavio Guimarães Tavares Da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Inclusão Social. 2. Projetos de desenvolvimento social. I. Da Silva, Otavio Guimarães Tavares. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

AGRADECIMENTOS

"Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria".

(1 Coríntios 13:1,2)

O amor se propaga de várias maneiras e cada pessoa o sente de forma diferente. Para mim, nessa fase da vida, nada seria possível sem a minha fé. Dessa forma, primeiramente a Deus, por ser tão grandioso e por me acalmar em momentos de desespero – gratidão, Senhor!

À minha amada família, por me amar grandiosamente e demonstrar esse amor, a todo tempo, de formas diferentes. À minha mãe, por brigar, insistir e rezar para que tudo desse certo; se ela não acreditasse em mim, nem eu mesma acreditaria. Ao meu pai, por todo cuidado, carinho e colo, sem o seu amor constante eu me sentiria perdida por inúmeras vezes. À minha irmã, por ser meu exemplo de pessoa, de inteligência, e por escutar minhas tantas queixas. Ao meu marido, por ser meu abrigo, minha calma e por não deixar de puxar minha orelha quando sabia que eu estava errada. Amo todos vocês de uma forma impossível de ser demonstrada — obrigada!

À minha Avó Ilma (*in memoriam*), meu anjo aqui na terra e agora no céu, meu obrigada por toda oração, pelo carinho e segurança que me transmitiu. Ao meu Avô Aroldo, por ser meu grande exemplo de sabedoria. À minha avó Marlene, por todos os mimos – obrigada.

Aos meus amigos, que tantas vezes escutaram meus lamentos e minhas desculpas, que me cobraram, incentivaram-me e insistiram para que eu não desistisse – obrigada!

Aos colegas da turma de mestrado, especialmente, à Raiane e à Ludmila, pessoas com as quais desenvolvi não apenas uma relação acadêmica, mas, uma relação de afinidade, empatia e companheirismo – obrigada!

Aos colegas do ARETE, por todas as conversas e ajudas. Em especial, Guilherme e Thayse – obrigada!

A todos os professores do PPGEF-UFES, por todo incentivo e por serem exemplos de profissionais e pesquisadores – obrigada!

Ao Professor Ivan Gomes e à Professora Ana Rigoni, por aceitarem participar e colaborar fazendo parte do processo de defesa – obrigada!

Ao professor Otávio Tavares, meu orientador, por todo carinho e atenção quando eu precisei. Sou grata por me proporcionar a experiência de fazer um mestrado. Para mim, bem maior que a escrita de uma dissertação, foi um processo de autoconhecimento, enorme e desafiador. Pela paciência, ajuda e por todas as conversas e ensinamentos – obrigada!

Enfim, a todos que de alguma forma fizeram parte dessa etapa tão exaustiva quanto significativa, muito obrigada!

RESUMO

Não é difícil encontrar afirmações sobre o potencial educativo do esporte, o quanto sua prática faz bem, não só fisicamente, como também afetivamente. Iniciativas públicas como o Projeto Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, lastreiam-se na compreensão de que o esporte pode ser um instrumento de formação integral dos indivíduos, e como consequência, pode possibilitar o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção de saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania, o que contribuiria para a reversão de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). Apesar disso, os objetivos, justificação e resultados continuam sendo motivo de questionamento de diversas formas. É possível perceber a necessidade de mais pesquisas sobre os efeitos sociais da prática esportiva. Apesar dos dados não conclusivos, algumas pré-condições para a inclusão social por meio do esporte são sugeridas por autores importantes (BAILEY, 2005; COALTER, 2013; STEGEMAN; JANSSENS, 2004). Assim, em face da ausência de evidências empíricas conclusivas sobre os efeitos do esporte para a inclusão social, o objeto deste estudo é a inclusão social em projetos esportivos de caráter social, sendo o objetivo geral da pesquisa: investigar os efeitos para a inclusão social da participação em um projeto esportivo de caráter social a partir da perspectiva de seus egressos. No caminho percorrido de investigação e escolha do local da pesquisa, precisávamos encontrar um projeto, em que tivéssemos abertura para realizar a coleta de dados. Como a pesquisadora já conhecia o projeto "N Tênis" e seu dirigente, uma vez que ela treinava na academia de tênis vinculada ao projeto, bem como possuía contato de alguns alunos e ex-alunos, nossa escolha foi realizar a pesquisa nesse ambiente, pois inicialmente, teríamos uma facilidade de contato com esses indivíduos. O presente trabalho se configura como uma pesquisa ex-post facto, de tipo analíticodescritiva que utiliza métodos quali-quantitativos de inquirição sob a forma de opinião.

A amostra adotada é não probabilística de tipo voluntária. Dentro dos conceitos estipulados para o projeto estudado, com os nossos dados não foi possível afirmar que os alunos melhoraram economicamente devido a participação no projeto. Mas no que diz respeito ao aspecto de relações interpessoais, concluímos que a participação no projeto social estudado ajudou a melhorar ou ampliar o nível de própria aceitação ou pertencimento a uma rede de pessoas. Bem como também foram positivos, reforçando assim, algumas pesquisas já realizadas anteriormente que a participação nesses projetos amplia os conhecimentos específicos e gerais do indivíduo, bem como suas habilidades, pois é um espaço voltado para o aprendizado. O último conceito para inclusão não teve a mesma perspectiva positiva em nosso projeto. Como o "Tênis para Todos" segue quase independente da comunidade local, não realizando nada em conjunto exceto pela participação dos moradores infanto-juvenil no projeto, bem como as crianças e jovens não constroem comunitariamente as atividades ou ações dentro do mesmo, a inclusão como forma de empoderamento social se perde no "Tênis para Todos", já que os alunos somente recebem o que foi ofertado.

Palavras-chave: Projetos Sociais; Inclusão Social; Tecnologia Social; Tecnologia Social Esportiva.

ABSTRACT

It is not difficult to find statements about the educational potential of the sport, how well its practice is good, not only physically, but also affectively. Public initiatives such as the Second Time Project of the Ministry of Sport are based on the understanding that sport can be an instrument of integral formation of individuals, and as a consequence, can enable the development of social life, the construction of values, the health promotion and the improvement of critical awareness and citizenship, which would contribute to the reversal of social vulnerability (BRASIL, 2011). Nevertheless, the objectives, justification and results continue to be questioned in several ways. It is possible to realize the need for more research on the social effects of sports practice. Despite the inconclusive data, some preconditions for social inclusion through sport are suggested by important authors (BAILEY, 2005; COALTER, 2013; STEGEMAN; JANSSENS, 2004). Thus, in the absence of conclusive empirical evidence on the effects of sport on social inclusion, the aim of this study is social inclusion in social sporting projects, and the general objective of the research is to investigate the effects on social inclusion of sport. participation in a social sports project from the perspective of their graduates. In the path of investigation and choice of research site, we needed to find a project in which we were open to data collection. As the researcher already knew the project "N Tennis" and its leader, since she trained at the tennis academy linked to the project, as well as had contact with some students and former students, our choice was to conduct research in this environment, because initially, we would have an easy contact with these individuals. The present work is configured as an expost facto, analytical-descriptive research that uses qualitative and quantitative methods of inquiry in the form of opinion. The sample adopted is non-probabilistic of voluntary type. Within the concepts stipulated for the studied project, with our data it was not possible to state that the students improved economically due to their participation in the project. But regarding the aspect of interpersonal relationships, we conclude that participation in the social project studied helped to improve or broaden the level of one's acceptance or belonging to a network of people. As well as being

positive, thus reinforcing some research already conducted earlier that participation in these projects broadens the specific and general knowledge of the individual, as well as their skills, as it is a space focused on learning. The last concept for inclusion did not have the same positive perspective in our project. As "Tennis for All" is almost independent of the local community, it does nothing together except for the participation of children and youth in the project, and children and young people do not build community activities or actions within it, including form of social empowerment is lost in "Tennis for All" as students only receive what was offered.

Keywords: Social Projects; Social inclusion; Social Technology; Social Sports Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Academia "N Tênis" - vista aérea	27
Figura 2- Turma Infantil Matutina	28
Figura 3- Mapa de Vila Velha dividido em Regiões	33
Figura 4- Mapa da Região Central da cidade de Vila Velha	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade residentes em	
domicílios particulares em relação as carências por autoavaliação Brasil-	
2013	30
Tabela 2- Caracterização dos egressos por sexo e idade	32
Tabela 3- Caracterização dos egressos por classes econômicas	38
Tabela 4- Análise do questionário sobre dimensão relacional de inclusão social	63
Tabela 5- Análise do questionário sobre dimensão funcional de inclusão social	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14				
METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E DESCRIÇÃO DO CENÁRIO					
1.1 TIPO DE PESQUISA	19				
1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS	20				
1.3 DESCRIÇÂO DOS INSTRUMENTOS	22				
1.3.1 Questionário	22				
1.3.2 Entrevista	25				
1.3.3 Projeto de Apresentação	25				
1.4 DESCRIÇÃO DO PROJETO	26				
1.5 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS	29				
1.6 DESCRIÇÃO DOS BAIRROS ENVOLVIDOS	32				
2 EXCLUSÃO, INCLUSÃO E PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL	36				
3.TECNOLOGIA SOCIAL E TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA	48				
3.1 TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA	52				
4 O PROJETO "TÊNIS PARA TODOS": LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL	59				
4.1 INCLUSÃO ESPACIAL	59				
4.2 INCLUSÃO RELACIONAL	63				
4.3 INCLUSÃO FUNCIONAL	68				
4.4 INCLUSÃO DE PODER	72				
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76				
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80				
APÊNDICE A	89				
ADÊNDICE D	01				

INTRODUÇÃO

Embora a desigualdade social elevada seja uma situação historicamente persistente no Brasil, o tema da exclusão social passou a ser discutido com maior frequência por cientistas sociais, políticos, jornalistas e intelectuais de modo geral em tempos mais recentes. A exclusão social é considerada por muitos autores sendo um conceito moderno (LESBAUPIN, 2000; ALVES, 2000; ALVINO-BORBA E MATA-LIMA, 2011), introduzido por René Lenoir em 1974, que abrange grande variedade de problemas socioeconômicos.

O termo "exclusão social" tem sido utilizado cada vez mais como um classificador dos mais diversos sentidos que identificam uma minoria, apesar de muitos autores enxergarem-na pelo viés da privação de recursos financeiros, que acabam influenciando nas condições mínimas para a sobrevivência. Segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social, exclusão social "[...] é um processo heterogêneo, multidimensional, espacial e temporal que impossibilita parte da população a partilhar bens e recursos produzidos pela sociedade. Conduz à privação, ao abandono e à expulsão dos espaços sociais" (BELO HORIZONTE, 2007, p. 43).

Entretanto, o conceito de exclusão engloba não apenas a pobreza ou a insuficiência de renda, mas vai além, "[...] se define também pela impossibilidade ou dificuldade intensa de ter acesso tanto aos mecanismos culturais de desenvolvimento pessoal e inserção social, como aos sistemas preestabelecidos de proteção e solidariedade coletiva" (GOMÀ apud BELO HORIZONTE, 2004, p. 19). Tais definições nos parecem importantes, uma vez que estão mais voltadas aos *processos* de exclusão social do que aos *produtos* da exclusão, geralmente expressos em níveis de educação, saúde, renda etc.

Obviamente, exclusão e inclusão social são processos ou fenômenos interconectados, cuja separação é arbitrária e artificial. Ainda segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social, inclusão social é o "[...] processo que possibilita à população excluída socialmente, partilhar bens e serviços sociais produzidos pela sociedade, garantindo a efetivação dos direitos, acesso à segurança, justiça, cidadania e representação política" (BELO HORIZONTE, 2007, p. 54).

Podemos, outrossim, observar a existência de várias iniciativas públicas e privadas orientadas ao propósito de diminuir a exclusão e a desigualdade social. Cremos que é nesse ponto que podemos localizar os projetos sociais.

Um projeto social é um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social (BELO HORIZONTE, 2007, p. 87).

Nesse contexto, alguns autores fundamentam a presença do esporte em projetos sociais como forma de desenvolvimento moral, físico, psicológico e social das crianças e jovens (STEGEMAN, JANSSENS, 2004; VIANNA, LOVISOLO, 2009). Não é difícil encontrar afirmações sobre o potencial educativo do esporte, ou quanto sua prática faz bem, não só fisicamente, como também afetivamente.

Iniciativas públicas como o Projeto Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, lastreiam-se na compreensão de que o esporte pode ser um instrumento de formação integral dos indivíduos, e como consequência, pode possibilitar o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção de saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania, o que contribuiria para a reversão de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). Apesar disso, os objetivos, justificativas e resultados continuam sendo motivo de questionamento de diversas formas (BAILEY, 2005; COALTER, 2013; STEGEMAN; JANSSENS, 2004; STIGGER; THOMASSIM, 2013).

Nessa esteira, um reconhecido estudo de revisão sobre as relações entre esporte, educação física e inclusão social (BAILEY, 2005) separa as pesquisas feitas sobre os impactos do esporte para objetivos sociais em cinco áreas. A primeira delas está relacionada aos benefícios à saúde física. A segunda, à capacidade cognitiva e ao desenvolvimento acadêmico. A terceira área traz em seu bojo a relação entre atividade física e a saúde mental, seguida pela quarta área, que discute a redução da criminalidade. Por último, a quinta área relaciona-se à redução do desinvestimento e da evasão escolar.

Para Bailey (2005), autor dessa revisão, duas dessas áreas apresentam um corpo de evidências sólidas. A primeira diz respeito aos benefícios que a atividade física regular proporciona à saúde física, e a outra aponta que há, também, evidências bastante consistentes de que a atividade regular pode ter um efeito positivo sobre o bem-estar psicológico de crianças e jovens.

Por outro lado, existem poucas pesquisas que exploram a relação precisa entre a atividade esportiva e o desempenho educacional. A revisão de Bailey (2005) aponta que as evidências sobre a relação entre atividade física, benefícios cognitivos e desempenho acadêmico são inconclusivas. Ainda segundo o autor, parece ser ingênuo pensar que o esporte sozinho pode reduzir os níveis de criminalidade juvenil na sociedade. No entanto, algumas pesquisas têm caminhado para abordagem desse assunto.

Por último, ainda em seu estudo de revisão, Bailey (2005) aponta a dificuldade de provar a relação entre a oferta de atividades esportivas, o absenteísmo e o desinvestimento para com a escola. Tais dados indicam que são limitadas as evidências que dizem respeito aos processos por meio dos quais crianças e jovens podem se tornar socialmente incluídos por meio do esporte.

Sendo assim, é possível perceber a necessidade de mais pesquisas sobre os efeitos sociais da prática esportiva. Apesar dos dados inconclusivos, algumas pré-condições para a inclusão social por meio do esporte são sugeridas por autores importantes (BAILEY, 2005; COALTER, 2013; STEGEMAN; JANSSENS, 2004). Em primeiro lugar, a possibilidade de "acesso" é uma condição para a inclusão. É necessário que o público-alvo tenha ampla oportunidade de participação nas atividades. Uma segunda pré-condição é a de "decisão". Indiscutivelmente, a inclusão social não é possível ao menos que instituições favoreçam que ela aconteça. Por esse motivo, ressalva-se a importância de projetos que envolvam as pessoas no processo de tomada de decisões. Em terceiro lugar, um corpo substancial de evidências sugere que o desenvolvimento de competências físicas básicas tem efeito sobre a autoestima, a confiança e a aceitação dos colegas, contribuindo como condição de inclusão social. Finalmente, projetos esportivos de caráter social parecem ser mais

bem-sucedidos quando têm uma liderança local. Ou seja, o envolvimento da própria comunidade local parece ser peça-chave para a inclusão.

Por conta do último ponto citado, discutimos um novo termo que passou a ser usado por alguns autores que trabalham com o tema de inclusão social, a chamada, tecnologia social. Muitos dos projetos esportivos com objetivo de inclusão social têm sido definidos como tecnologias sociais esportivas¹. Tal denominação surge como um subproduto, a nosso ver imperfeito, do conceito de "tecnologia social" (TS). Como veremos com mais detalhes no capítulo 2, a tecnologia social busca alinhar o saber popular com conhecimento técnico e científico, e tem como propósito a organização social e a capacidade de transformar uma ideia em processo eficiente e sistematizado, possibilitando a apropriação dessas iniciativas inovadoras por uma comunidade (SANTOS, 2008; VIVARTA; CANELA, 2006).

Assim, em face da ausência de evidências empíricas conclusivas sobre os efeitos do esporte para a inclusão social anteriormente apontado, o objeto deste estudo é a inclusão social em projetos esportivos de caráter social, sendo o objetivo geral desta pesquisa investigar os efeitos para a inclusão social da participação em um Projeto Esportivo de Caráter Social (PECS), a partir da perspectiva de seus egressos.

Para atender ao que propomos como objetivo, couberam-nos objetivos específicos que, por sua vez, consistem em identificar, descrever e analisar os efeitos da participação em um PECS, a partir dos depoimentos de seus egressos para a inclusão social espacial, relacional, funcional e de poder.

No caminho percorrido de investigação e escolha do local da pesquisa, precisávamos encontrar um projeto no qual tivéssemos abertura para realizar a coleta de dados. Como a pesquisadora já conhecia o projeto "N Tênis" e seu dirigente, visto que ela própria treinava na academia de tênis vinculada ao projeto, e que possuía o contato

¹ Entendemos ser importante o debate e a caracterização do que seria uma Tecnologia Social Esportiva, por ser um novo termo com uma discussão similar à de Inclusão Social, porém, o projeto desse estudo não se diz uma Tecnologia Social Esportiva.

de alguns alunos e ex-alunos, nossa escolha foi realizar a pesquisa nesse ambiente, pois, inicialmente, teríamos maior facilidade de abordagem com esses indivíduos.

Organizamos a pesquisa em quatro capítulos que dialogam com a temática de inclusão social. No primeiro capítulo descrevemos de forma detalhada os percursos metodológicos que foram se constituindo ao longo da pesquisa, incluindo os desdobramentos que fomos levados a deliberar, buscando dar ênfase à caracterização do projeto, aos principais sujeitos envolvidos e, sobretudo, ao processo de entrada e permanência no campo.

No segundo capítulo investimos em uma discussão a respeito dos conceitos de exclusão social e inclusão social. A partir dessa discussão, apresentamos uma definição de projeto esportivo de caráter social. Tal elaboração tenta responder, de maneira mais rigorosa, sobre o que estamos falando quando nos referimos a projetos esportivos que têm objetivos sociais declarados.

Na medida em que projetos esportivos de caráter social são também entendidos como formas de tecnologia social esportiva, nos pareceu importante examinar essa definição específica, tendo como pano de fundo a literatura sobre tecnologia social. Em busca de validação empírica para as postulações teóricas apresentadas, o terceiro capítulo busca trabalhar com esses novos termos, comparando o conceito de tecnologia social esportiva ao projeto social que serve de lócus para esta pesquisa.

O quarto capítulo apresenta nossos esforços na análise e na discussão dos dados coletados – seja por meio de documentos, observações ou entrevistas –, valendo-se da hermenêutica e da estratégia de emparelhamento para operar uma ligação entre eles, considerando as possibilidades e os desafios a respeito do nosso objeto de estudo.

O último capítulo apresenta as considerações finais deste estudo.

1 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E DESCRIÇÃO DO CENÁRIO

Este capítulo está dividido em duas etapas. Na primeira, apresentaremos os elementos que caracterizam o método da pesquisa em termos de tipo, abordagem, instrumento e técnicas de análise. Na segunda, apresentaremos a descrição do projeto, dos sujeitos que participaram da pesquisa e dos dados socioeconômicos dos bairros contemplados pelo projeto "Tênis para Todos".

1.1 TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa *ex-post facto*², de tipo analítico-descritiva que utiliza métodos quali-quantitativos de inquirição sob a forma de opinião (RICHARDSON, 1999). A amostra adotada é não probabilística de tipo voluntária (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O método analítico em pesquisas *ex-post facto*, segundo Richardson (1999), busca abordar "o evento passado" na tentativa de encontrar informações sobre como ocorreu, quem o provocou, por que foi provocado, quais as possíveis consequências atribuídas a ele, entre outras. Já o método descritivo serve para mapear a experiência passada; localizar no tempo e espaço uma pessoa; uma tendência; um evento; uma organização; entre outros aspectos, a fim de providenciar respostas para questões particulares (RICHARDISON, 1999). Trabalhamos com a junção dos dois métodos a fim de investigar uma situação que já tenha ocorrido, preservando os registros, bem como buscando descobrir fatos que providenciarão maior compreensão e significância dessas memórias.

A abordagem qualitativa vincula-se diretamente com a sociologia compreensiva, de acordo com Goldenberg (2005). Nesse contexto, trabalha com um universo de

² A tradução literal dessa expressão é "a partir do fato passado" (GIL, 2008, p. 49) e sua intenção é averiguar possíveis relações entre uma determinada situação identificada e um acontecimento posterior na percepção das pessoas que vivenciaram a situação. Segundo Fonseca (2002) A principal característica deste tipo de pesquisa é o fato de os dados serem coletados após a ocorrência dos eventos. "A pesquisa ex-post-facto é utilizada quando há impossibilidade de aplicação da pesquisa experimental, pelo fato de nem sempre ser possível manipular as variáveis necessárias para o estudo da causa e do seu efeito" (FONSECA, 2002, p. 32).

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, analisando de forma mais profunda as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Enquanto perspectiva quantitativa, mostra-se na intenção de trabalhar com dados estatísticos que, segundo Moresi (2003), requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas, pois se configuram como sendo tudo que se pode medir, qualificar, traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Escolhemos trabalhar com as duas definições, assumindo que as abordagens qualitativas e quantitativas podem e devem ser encaradas como complementares, em vez de mutuamente concorrentes (MALHOTRA, 2001; LAVILLE & DIONNE, 1999).

1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Inicialmente é valido mais uma vez destacar que o objetivo geral deste trabalho é investigar os efeitos da participação em um PECS para a inclusão social a partir da opinião de seus egressos.

No processo de triagem do local da pesquisa, precisam ser considerados fatores práticos como, por exemplo: o contato com as pessoas que facilitem o acesso, o custo dos deslocamentos e a possibilidade de inserção no local (MOLINA, 2004). Destarte, escolhemos o projeto social "Tênis para Todos" pelo critério de conveniência, pois esta pesquisadora já conhecia o projeto e seu dirigente, uma vez que treinava na academia de tênis vinculada ao projeto (Academia "N Tênis"), bem como porque também tinha contato de alguns alunos e ex-alunos. Além disso, em uma primeira abordagem, o dirigente mostrou-se interessado em participar da pesquisa. Levando em consideração os critérios e ponderações supracitados, especialmente, em virtude do acolhimento e do grau de interesse demonstrado pela instituição, optamos por dar seguimento ao referido processo investigatório no PECS já mencionado.

Após a definição do local, ainda possuíamos uma dúvida relacionada à nossa abordagem. Uma primeira opção seria analisar as falas dos atuais participantes do

projeto, realizando uma coleta de dados por meio de entrevistas. Todavia, processos de socialização estão ligados a variável 'tempo' (McPHERSON, 1986).

Segundo Heritage (1999), para os indivíduos, o mundo é interpretado à luz de categorias e construtos do senso comum, que são largamente sociais em sua origem. Como consequência, "[...] os objetos para os quais o agente se orienta são ativamente construídos no fluxo da experiência por intermédio de uma série de operações subjetivas" (HERITAGE, 1999, p. 330). Assim, chegamos à conclusão de ser teoricamente mais adequado trabalhar com os ex-participantes do projeto, pois, em nossa visão, eles teriam melhores condições de avaliar, retrospectivamente, o que vivenciaram, e nos indicar se sentiram ou não mudança em alguns aspectos de sua vida, na perspectiva das categorias de inclusão social adotadas nesta pesquisa.

Ainda vale comentar a escolha metodológica do questionário como instrumento de coleta de dados. Como sabemos, as escolhas metodológicas dependem em grande medida do objeto de estudo. Segundo Serge Paugam (2015, p. 55 - 64),

O sociólogo poderia igualmente escolher pesquisar por observação participante, por entrevistas semi-diretivas ou ainda pela distribuição de um questionário. Estes diferentes tipos de pesquisa apresentam vantagens e inconvenientes sobre os quais urge ter consciência. **Não existe uma abordagem incondicionalmente superior às outras**. É a razão pela qual urge escolher aquela comandada pelo objeto de estudos e pela problemática elaborada. A escolha prévia do modo de objetivação não é aleatória. Ela é incontornável. [...] Tendo em mente, seja qual for a solução vislumbrada, que a objetividade em sociologia é um processo ou horizonte ao qual se aspira, sem jamais, no entanto, ter-se a certeza de atingi-lo inteiramente (grifo nosso).

Dessa maneira, a decisão de aplicar questionários esteve atrelada a 3 razões: [1] A escassez de pesquisas de caráter semelhante no país limita a quantidade de conhecimento prévio sobre o tema, fato que recomenda o caráter analítico-descritivo da pesquisa; [2] nesse caso, parece fazer sentido a opção de alargamento do número de sujeitos investigados em detrimento de um aprofundamento qualitativo, que só seria possível a partir de uma base empírica que evidenciasse a existência de efeitos dos PECS para a inclusão social; [3] o número de egressos do projeto, como veremos adiante, não era tão grande, que não fosse possível alcançá-los, nem tão pequeno, que um número de entrevistas geraria dados em uma quantidade dificilmente tratável por apenas um pesquisador nos prazos exigidos do mestrado.

Por fim, para complementar o estudo realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor idealizador do projeto "Tênis Para Todos", João Gomes Neto.

1.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Uma vez elencados os instrumentos para a coleta dos dados, seguimos apresentando o movimento de elaboração de cada um deles, considerando sua eficácia na coleta de dados específicos para as categorias de análise escolhidas.

1.3.1 Questionário

O primeiro momento para elaboração do instrumento foi a construção e a análise da matriz analítica (capítulo 4), permitindo formular questões pertinentes aos objetivos do estudo. Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, quatro categorias gerais de inclusão social, segundo Bailey (2005), foram consideradas, sendo elas: a espacial, a relacional, a funcional e o poder. Os itens foram construídos a partir da análise dessas categorias buscando expressar em afirmativas cada uma das categorias do referencial teórico.

A partir desses indicadores, foi elaborada uma primeira versão do questionário, que foi apresentada e discutida com os membros do Centro de Estudos Olímpicos (Arete)³, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), composto, na época, por 3 estudantes de doutorado e 2 de mestrado. Os integrantes responderam e analisaram as questões considerando a clareza redacional do item, a pertinência temática, as

³ "O Arete tem por objetivo agenciar estudos e pesquisas na área dos Estudos Olímpicos. Isto significa ter como objeto as manifestações esportivas, as práticas corporais e da educação física em suas relações com o movimento olímpico em suas diversas expressões, valores, símbolos, história e tradições. Entendido como um 'novo campo epistemológico', os Estudos Olímpicos baseiam-se em um referencial teórico de caráter multidisciplinar das ciências humanas e sociais. Adicionalmente, o Arete dedica-se também ao desenvolvimento de pesquisas no âmbito da sociologia das práticas corporais. Neste contexto, toma como base os referenciais teórico-metodológicos das ciências sociais." Link CNPQ: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9777646709237309. Disponível em: http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/grupos-e-n%C3%BAcleos-de-pesquisa>. Acesso em 27/05/2019.

dificuldades de preenchimento, a necessidade de ajustes ou supressão de perguntas e sua organização e sistematização.

Assim, foi desenvolvido um questionário semiestruturado, em que todas as questões possuíam espaços abertos, para o caso de o egresso sentir necessidade de complementar a resposta da pergunta fechada. Esse instrumento foi aplicado por via impressa e digital⁴. Ao final do questionário, incluímos questões de classificação econômica (CCEB). A análise dos resultados, tendo como referência a classe econômica dos egressos, busca compreender um pouco mais sobre o público que o projeto alcança.

Para a elaboração dessas questões, considerou-se o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), que separa as classes da seguinte forma: A, B1, B2, C1, C2, D-E⁵. Os questionários foram aplicados no ano de 2016 e foram restritos a participantes egressos que frequentaram e saíram do projeto entre os anos de 1998, quando o projeto começou, e o ano de 2015.

Os dados dos questionários foram submetidos à análise por emparelhamento, como proposto por Laville e Dionne (1999). Segundo os autores, o modelo consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia requer a presença de uma construção teórica sobre a qual o pesquisador possa apoiar-se, verificando, consequentemente, se há correspondência com a situação observável. Para tal, utilizamos como principal referência as categorias de inclusão social apresentadas por Bailey (2005).

Sendo assim, abordamos o tema das categorias nas perguntas do questionário. Para que se faça mais claro, entendemos que ao perguntar sobre situação econômica e diminuição das distâncias sociais, como por exemplo, a pergunta 6: Após a entrada no Projeto, você considera que a condição econômica da sua família melhorou? Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?, bem como na aplicação do CCEB, estaríamos fazendo uma ligação com a categoria de inclusão social **Espacial**.

-

⁴ Apêndice A.

⁵ Apêndice B.

Por isso também analisamos os bairros que o projeto atende, bem como sua situação financeira, por meio de pesquisas do governo.

Na categoria **Relacional**, como já indica o nome, trabalhamos com perguntas que abordassem as relações sociais que os egressos teriam feito por meio da participação no projeto, de forma direta, através do próprio espaço do projeto, ou indiretamente, por meio de um senso de pertencimento gerado no sujeito. Essas questões eram respondidas com perguntas como: 7. Após a entrada no Projeto a sua relação com sua família melhorou? 8. Após a entrada no Projeto a relação com as pessoas de sua comunidade / bairro melhorou? 9. Após a entrada no Projeto você ampliou seu número de amigos? Você considera que isto tem alguma relação com o projeto? Sendo assim, buscamos por intermédio dessas perguntas, entender um pouco da relação familiar, relação indivíduo x bairro, e como o projeto interferiu na perspectiva de amizade dos indivíduos participantes do projeto.

Outro quesito estudado foi em relação à ampliação de conhecimento e habilidades, questões que se encaixam na categoria **Funcional**. Para dialogarmos com essa categoria realizamos as seguintes perguntas: 12. A participação no projeto te motivou a estudar mais na escola? 13. Seu desempenho escolar depois que entrou no projeto melhorou? Você considera que isto tem alguma relação com o projeto? 15. A sua participação no projeto aumentou seu conhecimento sobre tênis? 16. A sua participação no projeto aumentou seu conhecimento sobre outros esportes? 17. A sua participação no projeto aumentou sua habilidade na modalidade Tênis?

A última categoria definida por Bailey (2005) se chama Inclusão Social de **Poder**, e busca trabalhar com o empoderamento do indivíduo, a fim de que ele participe ativamente em uma sociedade. Para conversar com essa categoria, perguntamos sobre o reconhecimento do indivíduo nos lugares que ele interage. Dessa vez, entretanto, não mais com a visão de relação entre o indivíduo e a comunidade estudantil, a família e o bairro, mas como ele se enxerga nesses espaços, e se ele mudou, ou não, essa visão depois de sua participação no projeto. As perguntas direcionadas a essas questões foram: 10. Depois de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido na escola? 11. Caso você trabalhe, você acha que por causa de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido no trabalho?

18. Você considera que o Projeto N Tênis tem alguma influência positiva na forma como é conhecido o bairro onde ele está localizado?

Isto posto, é importante ter presente que a qualidade da organização lógica da coleta de dados pode oferecer uma grande contribuição nos resultados, pois a análise que dela emerge torna-se não só o instrumento de classificação, mas também o de toda a análise-interpretação dos conteúdos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

1.3.2 Entrevista

Para além do questionário aplicado aos egressos, realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor responsável pelo projeto social, a fim de compreender sua perspectiva sobre o trabalho realizado. Segundo Lincoln & Guba (1985), a entrevista pode ser utilizada como o principal instrumento, ou como instrumento auxiliar de coleta de dados, em busca da obtenção de informações cognitivas, afetivas e comportamentais; relativas ao presente ou ao passado ou a expectativas futuras do respondente.

Em nossa pesquisa, a entrevista coopera para complementar os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos egressos do projeto, nos dando a visão da pessoa que pensou no projeto e que conhece os indivíduos que dele participaram.

1.3.3 Projeto de apresentação

Além dos instrumentos realizados para coleta de dados, tivemos contato com o material elaborado pelo professor Neto (2016) para apresentação do projeto. Segundo o professor, esse material é utilizado para pedidos de patrocínios, bem como para a organização de torneios voltados para os integrantes do "Tênis para todos". O professor ainda relata que faz divulgação do PECS nas escolas dos bairros ao entorno, e que esse projeto de apresentação também é utilizado nesse caso.

1.4 DESCRIÇÃO DO PROJETO

A academia "N Tênis" fica localizada no bairro Divino Espírito Santo, na cidade de Vila Velha/ES. Seu nome é composto pela letra inicial do proprietário, acrescida da modalidade esportiva praticada no local, o tênis. Desde os anos 1980, a academia já vinha construindo sua história no tênis capixaba, formando equipes para participar de campeonatos.

Em seus primórdios, havia duas maneiras de se treinar naquele ambiente: a primeira, era alugando a quadra para jogar com algum conhecido e, a segunda, era se matriculando na aula do professor Neto. Ao final dos anos 1990, surgiu o projeto "Tênis Para Todos" (TPT). No início, o projeto não possuía outros objetivos estabelecidos que não fosse oportunizar a algumas crianças que não possuíam condições de pagar, experimentar a prática do tênis. Todavia, com o passar dos anos, a possibilidade de formação de atletas foi se consolidando na perspectiva do idealizador do projeto, que começou a buscar parcerias privadas com fito de conseguir as condições básicas para levar o projeto adiante.

Atualmente, o projeto conta com quatro empresas patrocinadoras, que ajudam com todo material necessário, ou com dinheiro para compra deles. O Projeto "Tênis Para Todos" atende, preferencialmente, crianças e jovens da comunidade em que está inserido - Divino Espírito Santo -, bem como dos bairros adjacentes — Cristóvão Colombo, Itapoã, Boa Vista I e Boa Vista II -, ofertando vivências e treinamentos no esporte, nos turnos matutino e vespertino.

O horário de funcionamento da academia é das 06 às 22 horas, mas os horários do projeto são mais limitados. Os alunos da manhã têm aula de 09 às 11 horas, enquanto os alunos da tarde têm aulas de 15 às 17:30 horas. A única ressalva nessa lógica temporal fica por conta do clima, podendo os dias e horários serem alterados em função dele, uma vez que as quadras não têm cobertura.

No que concerne à estrutura física, a academia dispõe atualmente de três quadras de har tru⁶ com arquibancadas – iluminadas, porém sem cobertura –, uma sala da

⁶ Har tru - Piso quase inexistente nas quadras de tênis no Brasil, é feito com pó de brita. A quadra de har tru é considerada uma quadra com superfície lenta assim como o saibro e o pó de tijolo. Leva o

direção, dois banheiros – feminino e masculino –, sala dos materiais, pátio externo e estacionamento. Todos os ambientes da academia, bem como os materiais, são utilizados pelo projeto.

Figura 1- Academia "N Tênis", vista aérea.



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

A estrutura humana do projeto, segundo o seu próprio diretor, é formada por três profissionais, os quais são responsáveis por cuidar dos 50 (cinquenta) alunos que o projeto recebe diariamente, com idades a partir de cinco anos de idade até os 18 anos.

Figura 2- Turma infantil matutina.

nome de quadra lenta, pois os materiais utilizados geram maior atrito com a bolinha de tênis, a fazendo travar ao bater no chão e quicar mais alto, diferente das quadras rápidas (cimento, carpete, emborrachada ou grama) (FONTOURA, 2003).



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Por conta da presença desta pesquisadora como atleta da academia, já possuíamos diversas informações e percepções sobre o projeto, pois convivia com ele, apesar de nunca ter feito nenhuma observação formal anteriormente.

Segundo seu idealizador, o TPT pretende educar *pelo* esporte e *para* o esporte. As aulas são dadas em formato de treinamento e, portanto, não existe muito espaço para o lúdico, mas isso não aparenta ser um problema para os indivíduos participantes.

É perceptível no discurso dos alunos e do diretor, o enfoque na disciplina, o que distancia esse projeto das conclusões que Zaluar (1994) obteve com os projetos investigados em sua pesquisa. Para essa autora, embora houvesse a preocupação desses projetos em ocupar as crianças e jovens com o intuito de "tirá-los da rua", não havia um enfoque na disciplina (ZALUAR, 1994).

1.5 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

A palavra 'egresso'⁷ é uma indicação de que uma pessoa frequentou um curso e se afastou após sua conclusão. Nosso trabalho buscou entrar em contato com essas pessoas afastadas do projeto para a realização da investigação.

Em um primeiro contato, analisamos os arquivos do Projeto e notamos uma precariedade nos registros. Foram contabilizados 60 alunos cadastrados, sendo que 42 eram egressos e somente os outros 18 ainda frequentavam o projeto. Outro fato importante de se ressaltar, é que todos os nomes cadastrados nos registros frequentaram o projeto por mais de três anos, ou seja, não existia cadastro de sujeitos que frequentaram o projeto apenas por dois anos, ou menos que isso. Esse pode ser um dos motivos de o cadastro ser tão pequeno, tendo em vista que eles divulgam 70 vagas por ano.

Outrossim, esse fato também influência diretamente em nossos resultados, considerando que, se um indivíduo se dispõe a treinar no mesmo lugar por mais de três anos, presume-se que ele goste, ou que o projeto o satisfaça. Qualquer problema que tenha surgido na fase de adaptação, não pode ser captado em nossos questionários, já que não temos os nomes ou os arquivos dos que passaram rapidamente pela "N tênis".

O próprio relato do professor já admite uma falha no percurso de catalogação, justificando o motivo de termos acesso exclusivamente ao cadastro dos alunos que ficaram por mais tempos no projeto. O cadastramento dos participantes é realizado constando nome, data de nascimento, a série que o aluno está cursando no momento da inscrição, nome e endereço da escola, além da apresentação de uma declaração escolar para comprovar sua matrícula em uma rede de ensino. O projeto só possui esses dados de cada indivíduo.

Dessa forma, para que conseguíssemos entrar em contato com os egressos, primeiro fomos às escolas para obter os dados de contato dos alunos ou ex-alunos que estudavam ou estudaram ali e participaram do projeto. No entanto, nenhuma escola foi autorizada a dar acesso aos dados sem a aquiescência da Secretaria Estadual de

⁷ Segundo Houaiss (2001), egresso é definido como a pessoa "1. Que se retirou, que se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade. 2. Que não mais pertence a um grupo" (HOUAISS, 2001, p.1104).

Educação. Sendo assim, enviamos vários *e-mails* e telefonamos várias vezes para a Secretaria, mas não obtivemos respostas satisfatórias.

Isso posto, encontramos nas redes sociais o caminho mais eficaz de entrar em contato com esses indivíduos. A escolha do *Facebook*⁸ como a rede social de contato deu-se graças a grande popularidade da plataforma no Brasil.

Dos 42 egressos, conseguimos entrar em contato com 29, sendo que 22 deles (52,3% do total) responderam ao questionário. Como já exposto anteriormente, essa pesquisadora conhecia alguns dos participantes e egressos do projeto, e percebemos esse fato como um grande facilitador para que houvesse muitos questionários respondidos na pesquisa, e como um estímulo para respostas detalhadas nas partes abertas do questionário.

Para um entendimento adequado sobre a pesquisa é relevante compreender primeiro os seus sujeitos.

Tabela 1 – Caracterização dos egressos por sexo⁹ e idade.

Sexo	Idade									Total			
	30	26	24	23	22	21	20	19	16	14	13	12	
Feminino	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	2	1	7
Masculino	2	1	1	3	1	2	1	2	1	1	0	0	15
Total	2	1	2	4	1	3	2	2	1	1	2	1	22

Fonte: Academia N Tênis.

Dos 22 respondentes, sete eram do sexo feminino (31,8%) e os outros 15, do sexo masculino (68,2%). Como o número de respondentes foi pequeno, não vimos a

⁸ Segundo Buffardi e Campbell (2008), o Facebook pode ser definido como um website, que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores. No essencial, a experiência do Facebook permite que os utilizadores se envolvam em três tipos de atividades: publicar informação pessoal relevante numa página individual com o seu perfil, ligar-se a outros utilizadores e criar listas de amigos, e interagir com outros utilizadores. E na definição do próprio website o Facebook tem como missão oferecer às pessoas o poder da partilha, tornando o mundo mais aberto e interligado (Facebook, 2013a).

⁹ De acordo com Olinto (1998) Gênero é um conceito das Ciências Sociais surgido nos anos 70, relativo à construção social do sexo. Significa a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres. O uso do termo gênero expressa todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que transcende a diferença biológica. O termo sexo designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos (OLINTO, 1998, p. 162), destarte, utilizamos nesta pesquisa somente a classificação biológica.

possibilidade de comparar as diferentes respostas de acordo com o sexo, porém para caracterização dos sujeitos, ressaltamos a importância de destacar que ambos os sexos responderam os questionários. As idades dos sujeitos respondentes variam de 12 até 30 anos, havendo uma grande dispersão de frequência por idade entre eles.

Uma vez que um dos objetivos do Projeto TPT era atender crianças e jovens em situação de exclusão social, e que uma das categorias de inclusão social é a espacial¹⁰, fez-se importante investigar a classe econômica do público-alvo do projeto. Para a determinação da classe econômica dos egressos, foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil 2015 (CCEB), desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep)¹¹ (apêndice B).

O CCEB é um indicador com validade estatística estabelecida e é baseado na pesquisa de orçamento familiar do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), com atualizações periódicas¹². Esse critério não trabalha com a noção de renda, uma vez que ela "[...] não é um estimador eficiente de nível socioeconômico" (ABEP, 2015, p. 3). Além disso, "[...] o CCEB, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos" (ABEP, 2015, p. 6).

Em síntese, o CCEB classifica os indivíduos em economicamente baseado em três grupos de dados: 1) propriedade de bens de consumo; 2) grau de instrução do chefe de família; e 3) acesso a serviços públicos (água tratada e pavimentação do logradouro da residência).

Como podemos ver na Tabela 2, nove egressos (41%) pertencem às classes C1 e C2, 11 egressos (50%) pertencem às classes B1 e B2 e, dois deles (9%) se encaixam na classificação econômica como classe A.

Tabela 2- Caracterização dos egressos por classes econômicas.

Classes	Nº de egressos
А	02

¹⁰ Diminuição das distâncias sociais e econômicas

¹¹ Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. Disponível em http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 10/11/2017.

¹² A versão 2018 está disponível desde 16 de abril no endereço eletrônico acima indicado.

B1	05	
B2	06	
C1	05	
C2	04	
D-E	0	
Total	22	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos critério da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2017.

Sendo esse tópico apenas para descrição dos sujeitos, iremos dialogar, no próximo capítulo, sobre o significado da classificação econômica dos egressos para a inclusão social.

1.6 DESCRIÇÃO DOS BAIRROS ENVOLVIDOS

Segundo o último censo do IBGE (2010) a cidade de Vila Velha possui 414.586 habitantes, sendo a 1ª cidade do estado do Espírito Santo em população. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,2 salários mínimos, situando o município em 11º, no *ranking* do estado, e em 1176º, entre os 5570 municípios do país. 29,7% de sua população têm o rendimento nominal mensal¹³ *per capita* de até ½ salário mínimo. Nesse quesito, Vila Velha se enquadra em penúltimo no *ranking* do Espírito Santo. Analisando esses dados observa-se que um terço da população local recebe um quarto, ou menos, da renda média municipal, o que indica o grau de pobreza de parte significativa da população da cidade.

Vila Velha dispõe de 92 bairros, e a fim de entendermos melhor o bairro onde o projeto está situado, e os bairros vizinhos que ele atende, traremos alguns dados do documento que a Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão 14 apresentou, em 2013, a respeito do perfil socioeconômico por bairros.

Para a elaboração do documento foram utilizados os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em seu último censo de 2010, e dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Secretaria Municipal de Saúde – SEMSA e Secretaria Municipal de

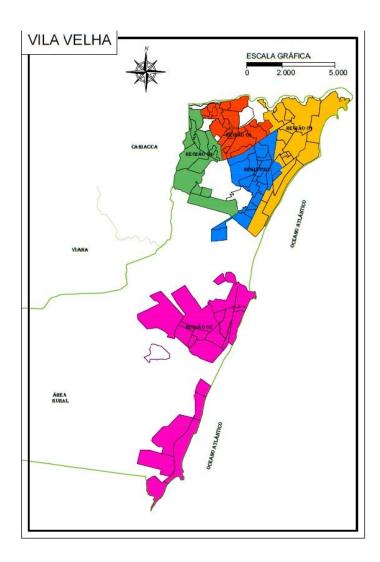
¹³ Considera todos os rendimentos (ex.: salário, aluguéis, juros de aplicação etc.).

¹⁴ SEMPLA.

Assistência Social – SEMAS, coletados no site da Prefeitura Municipal de Vila Velha (MACHADO, 2013, p.07)

Vila Velha foi dividida em cinco regiões, sendo: Região 1 - a área do centro da cidade; Região 2 - Grande Ibes; Região 3 - Grande Aribiri; Região 4 - Grande Cobilândia; e Região 5 - Grande Jucu (Figura 3). A Região 1 representa a região central da cidade e engloba os seguintes bairros: Boa Vista I, Boa Vista II, Centro, Coqueiral de Itaparica, Cristóvão Colombo, Divino Espírito Santo, Glória, Ilha dos Ayres, Itapuã, Jaburuna, Jockey de Itaparica, Olaria, Praia da Costa, Praia das Gaivotas, Praia de Itaparica, Residencial Itaparica, Soteco e Vista da Penha.

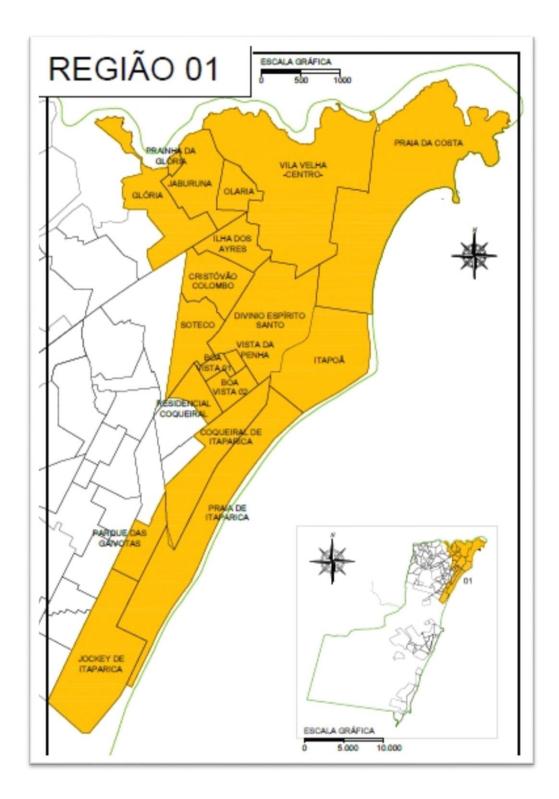
Figura 3 - Mapa de Vila Velha dividido em regiões.



Fonte: MACHADO, 2013.

Dessa forma, tanto o bairro sede do projeto, quanto os outros bairros citados como preferenciais para o atendimento, encontram-se nessa região central (Figura 4).

Figura 4 - Mapa da região Central da cidade de Vila Velha.



Fonte: MACHADO, 2013.

O salário mínimo no Brasil, no momento desta pesquisa, era de 937 reais e, como já indicamos, o salário médio mensal dos trabalhadores formais de Vila Velha é de 2,2 salários mínimos, ou seja, o equivalente a R\$2.061,40. Essa média, porém, é bem

distante da renda nominal mensal individual que é apresentada nos dados sobre os bairros de Vila Velha, principalmente quando olhamos para a região central onde se localiza os bairros de interesse de nossa pesquisa.

O bairro Divino Espírito Santo, onde encontra-se a sede do projeto, tem como média de renda nominal mensal de R\$1.156,94 por pessoa; os bairros adjacentes, Boa vista II e Cristóvão Colombo, seguem na mesma média. A maior diferença é encontrada no bairro Boa Vista I, em que a média de renda nominal mensal é de R\$899,30, valor, inclusive, abaixo do salário mínimo. Do lado oposto, encontra-se Itapuã, onde a média de renda nominal mensal é de R\$3.329,89 ou seja, mais de 3,5 salários mínimos.

Essa disparidade financeira entre os bairros que o projeto atende indica que a divisão geográfica do município não corresponde a uma isomorfia de classe econômica. Esse ponto pode ser uma das explicações do porquê existem jovens de "classe A", como também jovens de "classe C2", sendo atendidos pelo projeto, tendo em vista que o projeto é aberto a todos os bairros citados acima. Outros fatores que podem ocasionar a diferença de classes dos indivíduos participantes do projeto serão discutidos um pouco mais adiante.

2 EXCLUSÃO, INCLUSÃO E PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL

De acordo com Alves (2000), nos últimos 20 anos do século XX, em razão da profunda crise econômica que se abateu sobre o Brasil e da incapacidade de o Estado promover e gerenciar políticas sociais voltadas para o atendimento das necessidades básicas da população, esse processo de desigualdade social agravou-se a tal ponto que acabou por gerar a expressão 'exclusão social' como uma espécie de categoria analítica para dar conta do fenômeno social identificado.

Concordamos com os autores Azevedo e Gomes Filho (2001) quando destacam que as mudanças em renda não promovem, necessariamente, a inclusão social. Do mesmo modo, inversamente, políticas que visam promover a integração social ou cultural também não melhoram, fundamentalmente, capacidades de consumo e de renda. Para Buarque (1993), o processo de exclusão não se traduz apenas na desigualdade econômica e social entre pessoas ou grupos, mas consiste num *processo* que impõe diferenças entre eles.

Azevedo (2007) entende que a existência de múltiplas dimensões de exclusão torna impossível uma única caracterização. Para o autor,

Não haveria como falar na categoria do 'socialmente excluído', mas apenas em 'formas de exclusão'. Exclusão é um fenômeno impreciso; não haveria, com efeito, ninguém propriamente excluído, mas formas de exclusão social que afetam difusamente múltiplos indivíduos e grupos, de diferentes e variadas formas (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2001, p. 599).

Segundo a antropóloga Alba Zaluar (1997, p. 02)

Do ponto de vista da teoria dos sistemas simbólicos, podemos afirmar que qualquer sistema classificatório ou qualquer comunidade, como identidade que se diferencia de outras, cria exclusão: grupos religiosos, étnicos, raciais, familiares, tribais, localidades, nações etc. Mas tais grupos criam a exclusão por processos diferentes e por critérios distintos, tendo maior ou menor flexibilidade, fronteiras mais ou menos fluidas, além de laços ou relações entre seus membros de natureza bastante diversa. Esta é a primeira dificuldade de se focalizar apenas o sim/não da inclusão/exclusão. Qualquer sistema de classificação pensado apenas em termos da lógica binária, na medida em que precisa de fronteiras nítidas a separar suas partes — e isso não se reduz aos sistemas polarizados entre duas categorias apenas —, produz a exclusão, que vem a ser, portanto, um traço constitutivo da classificação na qual se baseia o conceito estrutural de identidade social.

Individualmente pode-se estar excluído em algumas das dimensões e não em outras, por isso a dificuldade de compreensão que esse fenômeno social envolve e as interrelações entre seus diversos aspectos e dimensões. Segundo Sposati (1999), a exclusão social tem um oposto que é a inclusão. Refletindo sobre essa colocação, constata-se que não há uma exclusão pura e simplesmente, mas sim em relação a uma dada situação de inclusão.

Todavia, segundo Borges (2009), a pobreza se torna a principal dimensão da exclusão, pela dificuldade de acesso real aos bens e serviços mínimos necessários a uma sobrevivência digna. A dificuldade em abordar outra faceta que não a de exclusão pela renda, pode se dar pelo fato de muitos fatores estarem interligados.

Para analisarmos questões como integração social ou cultural, também é necessário entender em que locais os indivíduos estão inseridos e esse fato não se distancia em todos os aspectos das camadas socioeconômicas da sociedade. O IBGE, em uma pesquisa realizada em 2013 e publicada em 2016, definiu algumas categorias para que a população respondesse sobre suas carências, considerando o estado de saúde pessoal, o acesso à educação, a serviços públicos em domicílio, à comunicação e a bens duráveis. Os resultados estão expostos a seguir:

- Autoavaliação do estado de saúde em: regular, ruim ou muito ruim tratase de uma avaliação global da própria saúde feita pela população adulta. Morbidade e fatores individuais influenciam. Há também papel para elementos de saúde coletiva, em que fatores sociais e ambientais atuam. A autoavaliação da saúde é, então, um indicador de resultado para as políticas públicas de saúde, refletindo melhores ou piores condições para uma vida satisfatória no nível individual e coletivo. Em 2013, 1/3 da população adulta, ou 33,9%, considerou seu estado de saúde como regular, ruim ou muito ruim;
- Acesso à educação as pessoas de 18 anos ou mais que não tinham ao menos nível de instrução fundamental completo foram classificadas sem acesso à educação. Totalizaram 38,9% dos adultos de 18 anos de idade ou mais em 2013;
- Acesso a serviços básicos no domicílio a população foi considerada sob precariedade de acesso, quando o domicílio se encontrava sem acesso simultâneo a abastecimento de água por rede geral, esgotamento sanitário por rede coletora ou fossa séptica e serviço de coleta de lixo (direta ou indireta). Tal situação concerniu 30,8% da população adulta em 2013;
- Acesso à comunicação foi considerada uma falta de acesso, quando moradores não tinham acesso à Internet no domicílio, o que foi a situação vivida por 51,0% da população adulta em 2013; e
- Acesso a bens duráveis no domicílio foi escolhida a posse de máquina de lavar roupa como indicador de acesso a um bem durável considerado essencial para o bem-estar das famílias e com conhecida influência nos

papeis de gênero e liberação das mulheres para o mercado de trabalho e empoderamento (CARDIA, 2008). Em 2013, 40,5% dos adultos encontravamse sem máquina de lavar no domicílio (IBGE, 2016, p. 84).

Tabela 3 - Percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade residentes em domicílios particulares em relação as carências por autoavaliação Brasil – 2013.

	Estado de saúde	Acesso à educação	Acesso à serviços básicos	Acesso à Internet	Domicílios Sem máquina de lavar	
TOTAL	33,9	38,9	30,8	51,0	40,5	
Percentual por classes de rendimento						
1º quinto de rendimento ¹⁵	42,3	58,7	58,3	83,8	74,9	
2º quinto de rendimento	40,4	50,1	40,3	67,6	55,7	
3º quinto de rendimento	39,8	46,3	32,3	57,5	46,3	
4º quinto de rendimento	31,5	33,4	21,9	41,2	28,5	
5º quinto de rendimento	20,4	16,5	13,5	21,2	13,6	

Fonte: IBGE, 2016.

Analisando os dados anteriores, é possível notar que as dimensões da inclusão e exclusão social estão interligadas, o que mostra a complexidade no estudo dos fenômenos sociais. Como é possível observar, todas as taxas estão mais elevadas para as famílias no 1º quinto de rendimento, que são a porcentagem com menor rendimento; e as taxas vão diminuindo até chegar ao 5º quinto de rendimento.

Dessa forma, um número maior de pessoas que possuem menor rendimento se classificou com o estado de saúde ruim, indicou que não concluiu o ensino fundamental, não possui *internet* ou máquina de lavar, como também moram em domicílios sem acesso a água e esgotamento sanitário por rede geral.

15

¹⁵ A divisão em quintos de renda é realizada para se obter cinco grupos, cada um com 20% das unidades desejadas. Assim, o primeiro quinto de renda possui as 20% unidades com menores rendimentos, e o último quinto possui as 20% unidades com maiores rendimentos, como pode-se ver em (https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf)

Outro fator pertinente aos dados acima é que, apesar de as taxas de cada categoria continuarem altas, segundo o IBGE (2016), houve um declínio em todas elas em relação as pesquisas anteriores. Ainda assim, dados de 2011 sinalizavam que aproximadamente 25 milhões de crianças estavam em situação de vulnerabilidade (UNICEF, 2011).

Não obstante considerarmos a pobreza um forte norteador quando pensamos em exclusão, também visualizamos outras particularidades dessa expressão. Alguns sociólogos compreendem a exclusão como um processo diversificado de ruptura social que conduz à separação de indivíduos e grupos de seus relacionamentos e instituições tradicionais. Ela afetaria não apenas indivíduos e grupos, mas o conjunto do corpo social, desconstituindo tradições sem as quais seria impossível sentir-se pertencente e integrado a uma comunidade (TOURAINE, 1991; CASTEL, 1998 apud SANTOS, 2008). "[...] Alguns pensadores referem-se à limitação ou impossibilidade do exercício de direitos sociais a um padrão digno de vida" (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011, p.599). Uma particularidade dessa perspectiva é que a exclusão é vista não somente como um problema de desenvolvimento ou integração social, mas também como uma condição de injustiça (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011).

Como vimos na introdução dessa dissertação, o termo "exclusão social" é definido como a impossibilidade de parte da população de partilhar bens e recursos produzidos pela sociedade. Conduz à privação, ao abandono e à expulsão dos espaços sociais (BELO HORIZONTE, 2007). Esse conceito não engloba apenas a pobreza ou insuficiência de renda, mas vai além, "[...] à medida que se define também pela impossibilidade ou dificuldade intensa de ter acesso tanto aos mecanismos culturais de desenvolvimento pessoal e inserção social, como aos sistemas preestabelecidos de proteção e solidariedade coletiva" (GOMÀ apud BELO HORIZONTE, 2004, p.19).

Segundo Dupas (1999, p. 34) "[...] nas sociedades contemporâneas, esse acesso é balizado por duas vertentes: a renda disponível, normalmente fruto do trabalho, e as oportunidades abertas pelos programas públicos [...]". A exclusão, porém alcança além dos valores econômicos, valores culturais e sociais, juntamente com as discriminações (SPOSATI, 1999). O pobre é discriminado por ser pobre. Já a exclusão

também insere o abandono, o rompimento das relações de convívio, perda de vínculos, o que não necessariamente passa pela pobreza.

Alguns estudos começam a decompor o tema "exclusão" em quatro dimensões: [1] renda ou consumo, [2] atividade produtiva ou socialmente valiosa, [3] engajamento político ou envolvimento em processos coletivos de tomada de decisão, e [4] interação social (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011). Segundo Zaluar (1997), para se pensar sobre a injustiça social, temos de considerar não mais os pequenos grupos, mas as sociedades nacionais na sua relação com Estados nacionais. A exclusão como (distributiva) manifestação de injustiça se revela quando pessoas sistematicamente excluídas dos serviços, benesses e garantias oferecidos ou assegurados pelo Estado, pensados, em geral, como direitos de cidadania.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 coloca de forma bastante explícita os direitos sociais no seu Art. 6°: "[...] São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 2016). Porém, após 30 anos da promulgação da Carta Magna brasileira, a nação ainda possui vários problemas de caráter social.

A população brasileira, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) - 2015, última pesquisa publicada, se encontrava em cerca de 204,9 milhões de pessoas. Com uma população tão volumosa quanto a brasileira é importante ter em mente que diversas questões levam a desigualdade social. O IBGE¹⁶ (2016) nos indica que no Brasil ainda existe uma grande falta de acesso aos direitos assegurados pela Constituição Federal.

Os altos níveis de desigualdade são associados ao baixo crescimento econômico no médio e longo prazo e efeitos negativos no bem-estar das pessoas. Países com alta desigualdade coincidem com menores investimentos em capital humano (educação) e consequentemente, impedem parte da população de empreender e ter trabalhos com melhor remuneração em razão de pior educação, saúde, falta de acesso ao capital produtivo etc. (IBGE, 2016, p. 91).

_

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016.

Segundo o Pnud¹⁷, o Brasil ocupava em 1990, no estudo sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o 59° lugar entre os 130 países analisados; em 1993, caiu para a 70ª posição, e em 1999 para a 79ª. Na última pesquisa, realizada em 2014, o Brasil conseguiu recuperar algumas posições, ficando com a 75ª entre 188 países analisados. Alves (2000) afirma que no ano de 1999 o Brasil era um dos países mais injustos do mundo sob o ponto de vista social e que liderava a lista das sociedades mais desiguais.

Segundo o IBGE (2016), hoje em dia, já é possível perceber que o crescimento econômico e os programas de transferência de renda vêm contribuindo para a redução da pobreza nas duas últimas décadas. Tais dados, porém, indicam que em termos globais, a diminuição da desigualdade e a melhora no IDH estão se dando em velocidade comparativamente menor do que em outros países.

De um modo geral, podemos trabalhar sobre exclusão pensando em grupos divididos por sexo, por raça, por classe social, por idade, entre tantos outros fatores de exclusão como vimos acima. O projeto que serve de lócus para esta investigação é, como tantos outros, voltado para crianças e jovens. No Brasil a juventude constitui uma das principais questões sociais, segundo o Ipea¹⁸:

A juventude se inscreveu como questão social no mundo contemporâneo a partir de duas abordagens principais. De um lado, pela via dos "problemas" comumente associados aos jovens (como a delinquência, o comportamento de risco e a drogadição, entre outros), que demandariam medidas de enfrentamento por parte da sociedade. (...) De outro lado, a juventude também foi tradicionalmente tematizada como fase transitória para a vida adulta, o que exigiria esforço coletivo - principalmente da família e da escola no sentido de "preparar o jovem" para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo [...] é preocupante a falta de investimento na juventude evidenciada por fenômenos como as altas taxas de evasão escolar, as escassas oportunidades no mundo do trabalho, os índices alarmantes de vitimização letal juvenil ou a dinâmica de reprodução de desigualdades centenárias entre as novas gerações, sugerindo que o país não está tirando o melhor proveito do bônus demográfico que a sua "onda jovem" possibilita. Frente às várias questões que se apresentam para a sociedade brasileira, aquelas que afetam a juventude talvez se configurem como especialmente dramáticas. Afinal, embora vivam sob a promessa de auto-realização futura pela participação na vida adulta, os jovens herdam da sociedade um conjunto de instituições e processos que delimitam seu espaço social e suas trajetórias (IPEA, 2008, p. 28).

¹⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

¹⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

A materialidade da 'questão social da juventude' fica evidente nos dados de alguns estudos feitos pelo Ipea (2016) em relação à escolarização e violência juvenis no Brasil, os quais utilizamos neste trabalho como fundamento para sua contextualização. Esses estudos, devido ao seu caráter longitudinal, evidenciam o caráter histórico dos problemas que envolvem a juventude brasileira.

A evasão escolar é um grave problema ainda presente na realidade de hoje. Foi realizado um estudo pelo Ipea (2016) comparando resultados de uma pesquisa realizada em 2003 com outra, realizada em 2013, no qual, ao longo do período analisado, diminuiu a porcentagem dos jovens que frequentavam a escola (-3,2%), principalmente entre os jovens de 18 a 29 anos. Já, em meio àqueles entre 15 e 17 anos, a frequência de jovens estudando aumentou um pouco (por volta de 0,5%).

O resultado foi de que, em 2013, 35,9% dos jovens frequentavam a escola. "[...] A frequência ao ensino médio na idade adequada ainda não abrange metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos e cerca de 34% ainda estão retidos no ensino fundamental" (IPEA, 2016, p.14). De acordo com essa pesquisa, quando se trata do ensino superior, os dados são ainda mais alarmantes: somente 12,7% dos jovens de 18 a 24 anos estão no ensino superior. Destarte, ainda temos um público pequeno de jovens ligados ao ensino básico e menor ainda ao ensino superior. Esses dados de nível escolar podem refletir em outros problemas vividos por jovens, sendo um deles a violência.

É muito comum ouvir-se dizer sobre alternativas para tirar os jovens da criminalidade, isto porque, a violência na juventude é alarmante. "[...] As vítimas, em geral, são jovens do sexo masculino, pobres e não-brancos, com poucos anos de escolaridade, que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras" (IPEA, 2016, p.17). 37,8% das mortes entre jovens de 15 a 29 anos são homicídios¹⁹. Segundo Silva e Urani (2002), a maioria dos adolescentes e crianças envolvidas no narcotráfico são pertencentes às famílias mais pobres, moradoras das favelas, possuem a

19 De acordo com o Ipea (2016, p. 20), as pessoas com idade entre 18 e 24 anos foram as mais frequentemente identificadas como infratores por homicídio doloso (17,56 ocorrências por 100 mil

hab).

habitantes), lesões corporais dolosas (387,74/100 mil hab.), tentativas de homicídio (22,32/100 mil hab.), extorsão mediante sequestro (0,34/100 mil hab.), roubo a transeunte (218,23/100 mil hab.), roubo de veículo (20,24/100 mil hab.), estupro (14,57/100 mil hab.) e posse e uso de drogas (41,96/100 mil

escolaridade abaixo da média brasileira e, ainda, a grande maioria dos envolvidos é negro ou pardo.

Sendo assim, podemos perceber que é quase impossível tratar de um fator sem considerar outros, uma vez que a criminalidade está associada à baixa escolaridade, como também à renda. Pelos dados apurados pelo Ipea (2016), 31,3% dos jovens são considerados pobres, visto que vivem em famílias com renda domiciliar *per capita* de até ½ salário mínimo. Na faixa etária de 15 a 29 anos, dois milhões moram em favelas. Segundo Castro e Abramovay (2003), 34 milhões dos jovens vivem em famílias em situação de pobreza extrema. Ainda segundo os autores, existe uma carência de alternativas para ocupação do tempo livre entre os jovens, em particular, os pobres, que vivem em zonas chamadas de "periféricas". 88% ocupa seu tempo livre principalmente vendo televisão (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003).

A carência de lazer, trabalho e escola é explorada pelo tráfico que, em muitos lugares, torna-se referência para os jovens, ocupando um espaço deixado em aberto pelo poder público e pela comunidade. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003, p. 32)

O fato é que o Brasil não se encontra preparado para o desenvolvimento de um "[...] processo multidimensional de transformações estruturais" (IPEA, 2016, p.28), necessário para a inserção social, educacional, econômica, cultural e política deste jovem. Os autores do estudo "Crianças no narcotráfico: um diagnóstico rápido", enxergam como alternativa de mudança do cenário jovem no Brasil a "[...] realização de ação integrada em espaços populares, provisão de produtos educacionais, culturais e de lazer, urbanização e geração de renda e emprego" (SILVA e URANI, 2002, p. 76).

Nesse contexto, Governos e sociedade civil empenham-se na busca por estratégias voltadas para os objetivos de inclusão e desenvolvimento social, surgindo assim um número crescente de programas e projetos sociais que entendem o esporte como um importante aliado para combater ou minimizar os efeitos de muitos males dos contextos de risco e vulnerabilidade social (GUEDES et al., 2006; MELO, 2004; THOMASSIM, 2006; TODT, 2009).

A crença nos valores positivos do esporte como contribuintes no desenvolvimento geral dos indivíduos, especialmente com potencial nas populações socialmente mais vulneráveis, tem resultado num aumento do número de iniciativas públicas, privadas ou mistas que usam o esporte como ferramenta de intervenção social.

Segundo Hirama *et. al.* (2015), o surgimento dessas iniciativas pode ser associado ao aparecimento do chamado 'terceiro setor' no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Conforme os autores, o terceiro setor surgiu como uma alternativa para a criação e/ou manutenção de espaços de ação cidadã e democrática durante o regime militar no Brasil, entre os anos de 1960 e 1980. O terceiro setor pode ser denominado como aquele que envolve "[...] todas as instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público" (THOMPSON, 2005, p:41).

Segundo Cardoso (1996), as organizações não governamentais²⁰ passaram a representar em território nacional a atividade mais significativa do terceiro setor. "[...] Na década de 1980 foram as ONGs que, articulando recursos e experiências na base da sociedade, ganharam visibilidade enquanto novo espaço de participação cidadã" (CARDOSO, 1996, p. 08). Para Cardoso (1996), Carrion (2000) e Fisher (2002), as ONGs não apenas marcaram o surgimento do terceiro setor no Brasil, mas, também o fortaleceram enquanto novo espaço de ação não governamental.

Foi entre as décadas de 1970 e 1980, mais especificamente, que as ONGs passaram a representar o segmento mais politizado do terceiro setor no Brasil, assumindo a responsabilidade de atividades atribuídas ao Estado (CARRION, 2000). Não por acaso, desde então as ONGs servem como o exemplo mais representativo do tipo de entidade que pertence ao terceiro setor.

O terceiro setor está constituído por associações, fundações e/ou instituições que prestam serviços variados à população, sejam esses serviços voltados à defesa dos

²⁰ A expressão "organização não governamental - ONG" admite muitas interpretações. De um lado, a definição textual, ou seja, aquilo que não é do governo, é tão ampla que abrange qualquer organização de natureza não-estatal. O mesmo não acontece do ponto de vista jurídico, pois a legislação brasileira prevê apenas três formatos institucionais para a constituição de organizações sem fins lucrativos da sociedade civil: associação civil sem fins lucrativos, fundação privada e organizações religiosas.

direitos de uma comunidade/localidade; ao desenvolvimento econômico local; à preservação ou impedimento da destruição ambiental ou ao atendimento dessas e outras demandas sociais (locais) não contempladas ou negligenciadas pelo Estado. Por isso, é admitido como um campo de ação complementar ao Estado, segundo Calegare e Silva (2009).

Vale considerar a existência de entidades e organizações *específicas* de assistência social e as entidades e organizações *não específicas*. As *específicas* são aquelas constituídas sem fins lucrativos e que realizam, de forma continuada, serviços, programas e projetos de proteção social e de defesa de direitos socioassistenciais, conforme preconizado na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), no Plano Nacional da Assistência Social (Pnas) e na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/Suas). São direcionadas a cidadãos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal.

As organizações *não específicas* são aquelas que atuam, prioritariamente, em outras áreas sociais das políticas públicas tais como, educação, saúde, cultura, esportes, entre outras. Elas também mantêm, de forma continuada, algum serviço ou ação de assistência social dirigido ao usuário da assistência social (BELO HORIZONTE, 2007).

Uma das principais esferas de atuação do terceiro setor desde seu surgimento é a educação. Por meio dela, não raras vezes, o esporte foi/é utilizado como um dos mecanismos de ação dentro dos projetos sociais. Ao final da década de 1970, segundo apontam os estudos de Alba Zaluar (1994), a Fundação Roberto Marinho foi uma das entidades do terceiro setor que mais contribuiu para a criação e manutenção de projetos sociais para comunidades carentes em diferentes cidades brasileiras, em especial, nas favelas cariocas.

Segundo a antropóloga, essas e outras ações socioeducativas, desenvolvidas entre o final da década de 1970 e a década de 1980, estavam fundamentadas em projetos esportivos e de educação pelo trabalho. Como reflexo da crise econômica vivida no país, associada a uma política educacional frágil, esses projetos objetivam complementar e, em alguns casos até substituir, a educação formal das classes

sociais menos favorecidas. Além dessas questões, os projetos sociais – especialmente aqueles que envolviam o esporte – também tinham como objetivos atacar a criminalidade na infância e juventude, um problema que se agravava nas comunidades mais empobrecidas com o aumento do crime organizado (ZALUAR, 1994).

Dentre outros elementos analisados pelos estudos pioneiros de Zaluar (1994) na década de 1980 sobre as ações socioeducativas nas favelas cariocas, o esporte também foi contemplado. Empregado como mecanismo de ação ou como atrativo para a participação de crianças e jovens nos projetos sociais analisados, o discurso que fundamentava sua permanência nos projetos sempre estava associado ao seu 'potencial' na educação em valores (ZALUAR, 1994). Tal premissa tem se mantido recorrente nos achados de alguns estudos presentes tanto na literatura brasileira como na estrangeira, em especial, quando se trata de análises de projetos esportivos de caráter social.

No que se refere à literatura estrangeira, houve um aumento significativo no número de estudos realizados sobre o uso do esporte em projetos de caráter social, especialmente aqueles destinados à prevenção e/ou ao combate da criminalidade na infância e na juventude (NICHOLS, 2004, 2007; BAILEY, 2005). Um projeto esportivo de caráter social segue a linha de raciocínio do termo "projeto social", sendo o seu diferencial principal o uso do esporte como meio de inclusão, sendo assim, segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social (BELO HORIZONTE, 2007) 'projeto social' é

[...] um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social.

A partir dessa definição básica parece ser possível esclarecer que chamamos de 'projeto esportivo de caráter social' (PECS) o empreendimento de organização não-específica da assistência social com um conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados, que tem na oferta de uma ou mais modalidades

esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social.

Com a quantidade de ações voltadas para um cenário de inclusão social, uma nova perspectiva sobre projetos sociais surgiu em debate nos últimos anos, e o novo termo para se trabalhar com inclusão social vem sendo tratado como uma forma de tecnologia. Aos poucos, a chamada "Tecnologia Social" também passa a ser utilizada por alguns projetos esportivos de caráter social como entenderemos melhor no próximo capítulo.

Antes de começarmos a caracterizar e entender melhor as discussões que perpassam o termo tecnologia social, devemos ter em mente que, quando falamos sobre tecnologia, pensamos de acordo com Baumgarten (2006). Segundo esse autor,

Tecnologia pode ser definida, genericamente, como atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter essencialmente prático. Tecnologia compreende, portanto, conjuntos de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas (...) como toda produção humana, a tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

Quando pensamos no segmento de inclusão social, projetos sociais, ONGs e outras denominações que buscam enfrentar a exclusão social, o termo "tecnologia social" tem sido utilizado de maneira crescente. Silva (2006, p. 30) considera que "[...] não se trata apenas de usar a tecnologia para fins sociais, até porque todo conhecimento científico deveria basear-se nesse pressuposto ético fundamental". Para ele, o maior avanço da tecnologia social é a possibilidade de a metodologia científica – definição do problema, formulação de hipóteses, produção de conceitos norteadores e da própria experiência, além de avaliação e possibilidade de reaplicação – ser elaborada por todas as pessoas, de forma sistemática e ordenada. A comunidade elabora e desenvolve no cotidiano soluções para seus problemas fundamentais, com base no conhecimento popular (SILVA, 2006).

Segundo Dagnino (2004), a tecnologia social é uma resposta à tecnologia convencional socialmente referenciada.

[...] por que é necessário conceber tecnologia social (TS)? Essa pergunta pode ser preliminarmente respondida pela menção a duas razões. Primeiro, porque se considera que a tecnologia convencional (TC), a tecnologia que hoje existe, que a empresa privada utiliza, não é adequada para a IS [Inclusão Social]. Ou seja, existem aspectos na TC, crescentemente eficiente para os propósitos de maximização do lucro privado para os quais é desenvolvida nas empresas, que limitam sua eficácia para a IS. Segundo, porque se percebe que as instituições públicas envolvidas com a geração de conhecimento científico e tecnológico (universidades, centros de pesquisa etc.) não parecem estar ainda plenamente capacitadas para desenvolver uma tecnologia capaz de viabilizar a IS e tornar autossustentáveis os empreendimentos auto gestionários que ela deverá alavancar. Isso torna necessário um processo de sensibilização dessas organizações e de outras, situadas em diferentes partes do aparelho de Estado e da sociedade em geral, a respeito do tema. (DAGNINO, 2004, p. 187)

Em 2001, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Tecnologia Social (ITS) com a missão de "[...] promover a geração, o desenvolvimento e o aproveitamento de tecnologias voltadas para o interesse social e reunir as condições de mobilização do conhecimento, a fim de que se atendam as demandas da população".

Em 2005, surge no Brasil, nos espaços governamentais, a Rede de Tecnologia Social (RTS), uma iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia, Petrobras, Fundação Banco do Brasil, Financiadora de Projetos (Finep) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), dentre outras instituições. A RTS "[...] reúne, organiza, articula e integra um conjunto de instituições com o propósito de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável mediante a difusão e a reaplicação em escala de Tecnologias Sociais" (RTS, 2014).

Essa rede, como complementa Garcia (2014) reuniu instituições governamentais e não governamentais envolvidas com iniciativas de fomento tecnológico e apoio a projetos sociais, a partir da compreensão de um conjunto de obstáculos a respeito da eficácia das políticas públicas compensatórias da "questão social" no país, perceptível por seus altos níveis de desigualdade na distribuição de "[...] emprego e renda, educação, informação e cultura, habitação, saúde, combate à fome, acesso a água potável e a saneamento básico" (RTS, 2014).

Segundo Santos (2008), os diferenciais marcantes da tecnologia social são a flexibilidade e a participação pedagógica de todos os envolvidos.

A flexibilidade acontece a partir de um olhar macro: cada iniciativa social intervém na sua área específica de atuação, mas pensando além dela; trabalhando de forma sistematizada para deixar um legado às futuras gerações; compartilhando seu conhecimento com outros trabalhadores sociais. A participação de todos, em uma dimensão pedagógica, possibilita que a solução seja adequada a cada realidade, gerando emancipação e empoderamento — entendendo empoderamento no sentido de "ativar a potencialidade criativa de alguém", conforme pregava Paulo Freire (SANTOS, 2008).

Isso posto, o termo 'tecnologia social' começa a ser visto como um meio para promover a inclusão social. Dagnino (2009) explica que o termo começou a ser usado por sujeitos preocupados com a crescente exclusão social, precarização e

informalização do trabalho. Dessa maneira, eles compartilhavam a percepção de que era necessária uma tecnologia que correspondesse aos seus propósitos.

Conforme Rodrigues e Barbieri (2008) um dos conceitos de tecnologia social atualmente em voga é o que compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. Sendo assim, a tecnologia social implica a construção de soluções de modo coletivo pelas próprias pessoas que irão se beneficiar dessas soluções, de maneira autônoma. Não são apenas usuários de soluções importadas ou produzidas por equipes especialistas, a exemplo de muitas propostas de outras denominações (RODRIGUES E BARBIERI, 2008).

A definição de tecnologia social proposta pelo ITS (2004, p. 1)²¹ é a de "[...] um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida".

A palavra 'social' refere-se ao fato de serem tecnologias voltadas para resolução de problemas como, por exemplo, as demandas por água tratada, alimentação, educação, saúde ou renda. Consoante a Rodrigues e Barbieri (2008), 'social' ainda porque necessariamente essas tecnologias precisam garantir que sejam apropriadas para a comunidade, gerando mudanças de comportamentos, atitudes e práticas que proporcionem transformações sociais.

Assim, a comunidade é protagonista e não mera receptora da tecnologia. "[...] Desse modo, tecnologia social compreende produto, processo, técnicas ou metodologias replicáveis desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social" (RODRIGUES E BARBIERI, 2008, p.1077).

Os objetivos centrais da rede de tecnologia social são a integração, a difusão e a continuidade de ações que se encontram espalhadas pelo território em iniciativas isoladas e pontuais, nas quais a falta de conexões produz lacunas e sobreposições,

_

²¹ Disponível em http://itsbrasil.org.br/. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

fragmenta os recursos materiais e desperdiça recursos humanos (GARCIA, 2014). Nesse sentido, para Garcia (2014), a principal estratégia de atuação da RTS orienta-se para a articulação entre os agentes vinculados a diferentes instâncias institucionais, visando a construção de uniões capazes de integrar iniciativas dispersas no espaço e dar-lhes continuidade no tempo, de modo que ganhem escala.

Para tanto, diversas organizações (instituições públicas, ONGs e institutos de pesquisas) em um esforço conjunto buscaram desenvolver um delineamento teórico que pudesse dar suporte as ações da TS de modo a torná-la mais efetiva e promover realmente transformações sociais (FREITAS, 2012; SCHWAB, 2016). Entre essas ações destacam-se as formulações do seu conceito (ITS, 2004), e de seus princípios, a saber,

[...] [a] aprendizagem e participação são processos que caminham juntos; [b] transformação social implica compreender a realidade de maneira sistêmica; [c] transformação social ocorre na medida em que há respeito às identidades locais; e [d] todo indivíduo é capaz de gerar conhecimento e aprender. Outra formulação significativa refere-se a seus parâmetros (ITS, 2004): [a] razão de ser; [b] tomada de decisão; [c] papel da população; [d] sistemática; [e] construção do conhecimento; [f] sustentabilidade; e [g] ampliação de escala (ITS, 2004, p. 26).

A definição do Instituto de Tecnologia Social (2004) aponta os elementos fundamentais para a caracterização dessa concepção de tecnologia social: é desenvolvida e praticada na interação com a população e apropriada por ela. Destarte, os parâmetros de tecnologia social fornecem os critérios para a análise das ações sociais decorrentes ou propostas. Os critérios são

[...] [a] Razão de ser da tecnologia social — atender as demandas sociais concretas vividas e identificadas pela população; [b] Processo de tomada de decisão — processo democrático e desenvolvido a partir de estratégias especialmente dirigidas à mobilização e à participação da população; [c] Papel da população — há participação, apropriação e aprendizado por parte da população e de outros atores envolvidos; [d] Sistemática — há planejamento, aplicação ou sistematização de conhecimento de forma organizada; [e] Construção do conhecimento — há produção de novos conhecimentos a partir da prática; [f] Sustentabilidade — a tecnologia social visa à sustentabilidade econômica, social e ambiental; [g] Ampliação de escala — gera aprendizagem que serve de referência para novas experiências (RODRIGUES E BARBIERI, 2008, P. 1076).

As principais formulações acerca do problema do conhecimento aparecem na Rede de Tecnologia Social com a noção de "reaplicação" de tecnologias. Sendo assim,

Não é a noção de 'reaplicação', que se limita à ideia de cópia, imitação ou duplicação. A reaplicação vem na perspectiva de 'apropriação dos processos e produtos' pelas populações envolvidas, ligando-se às ideias de inclusão social, 'interação com as comunidades', 'empoderamento das populações', 'sustentabilidade' e 'diversidade de organizações, comunidades e saberes (populares, tradicionais, técnicos, científicos)' (RTS, 2014).

O conceito de tecnologia social, da forma que é trabalhada no Brasil, para Dagnino (2009) é diferente do conceito proposto pelos autores associados à economia da inovação: o de "social technology", que traz o nome da forma literal, tecnologia social. No Brasil, como já viemos trabalhando no decorrer do texto, o conceito diz respeito a uma tecnologia voltada principalmente para a inclusão social ou, mais amplamente, para a construção de um estilo alternativo de desenvolvimento. "[...] Nesse sentido, o termo mais preciso seria, de fato, 'tecnologia para a inclusão social'. Contudo, por uma questão de simplificação, emprega-se, simplesmente, o termo 'tecnologia social'" (DAGNINO, 2009, p. 56).

3.1 TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA

Tendo surgido e se consolidado no início dos anos 2000, o termo tecnologia social vem sendo cada vez mais usado por empresas em busca de alternativas para implementação de suas políticas de responsabilidade social. Curiosamente, é nesse tipo de fonte que vamos encontrar definições de tecnologia social esportiva. De fato, um levantamento da literatura acadêmica em língua portuguesa²² não identificou a existência de artigos indexados com os termos de busca 'tecnologia', 'social' e 'esportiva' em cruzamento. Ou seja, até o momento do levantamento de literatura para este trabalho, não haviam sido publicados artigos científicos sobre o tema "tecnologia social esportiva".

Por outro lado, no âmbito corporativo, foi criado em 2001 o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social. Atualmente, esse prêmio é considerado o principal instrumento de identificação e certificação de tecnologias sociais que compõem o Banco de Tecnologias Sociais - BTS (FBB, 2018).

-

²² Levantamento feito em www.scielo.br.

Realizado a cada dois anos, o Prêmio tem por objetivo identificar, certificar, premiar e difundir tecnologias sociais já aplicadas, implementadas em âmbito local, regional ou nacional, que sejam efetivas na solução de questões relativas à alimentação, educação, energia, habitação, meio ambiente, recursos hídricos, renda e saúde (FBB, 2018).

As tecnologias sociais aprovadas são certificadas e passam a pertencer ao banco de tecnologias sociais. Em junho de 2017, por exemplo, foram inscritas 735 iniciativas da América Latina para concorrer ao Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social. Para termos uma ideia do quanto a noção de tecnologia social vem sendo adotada, naquela data já constavam no cadastro do banco, 850 iniciativas de tecnologia social (FBB, 2018).

Apesar de ter se passado 17 anos desde a primeira premiação, a participação de projetos com o caráter esportivo pode ser definida como pequena. Ao entrarmos no site do banco de tecnologias sociais da Fundação Banco do Brasil²³, notamos que não existe uma categoria, nem subcategoria voltada para o esporte. Sendo assim, todos os projetos com cunho esportivos se encaixam na categoria "educação". Destarte, procuramos os projetos de tecnologia social com caráter esportivo através do uso do termo de busca "esporte". A primeira tecnologia social com caráter esportivo cadastrada pelo BTS foi logo ao primeiro ano da premiação (2001), chamada "Quem se ama pratica esportes" e desde então, das 850 TS do Banco só oito TS têm como elemento central o esporte.

Assim, tendo como referência o banco de tecnologias sociais, não são muitas as iniciativas de tecnologia social esportiva. Esse é um dado contra intuitivo, em princípio, por várias razões. Segundo Tubino (2007), desde o final dos anos 1990, o esporte passou a ser visto como um direito social, estendendo seu alcance para além da dimensão do esporte de rendimento.

Nesse contexto, a legislação brasileira, lei nº 9.615, de 24 de março de 1998 reconhece, em seu artigo 3º, o direito de todos à três dimensões do esporte: o esporte-educação, o esporte-participação e o esporte-rendimento. Observamos ainda que diversos autores têm trabalhado com a hipótese do crescimento de projetos esportivos de caráter social (PECS) como contexto e justificativa de análises (BICKEL;

.

²³ www.tecnologiasocial.fbb.org.br

MARQUES; SANTOS, 2011; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015; STIGGER; THOMASSIM, 2013; VIANA; LOVISOLO, 2011).

A existência de reconhecimento legal das diferentes dimensões do esporte e a evidência da produção acadêmica sobre esporte e inclusão social dá razoabilidade à hipótese de que a frequência real de projetos esportivos de caráter social é bastante maior do que os projetos identificados no Banco de Tecnologias Sociais. Assim, mesmo de maneira não sistemática, temos elementos para pensar que o 'termo tecnologia social' esportiva ainda não se tornou um conceito difundido e de largo uso nas análises sobre projetos esportivos de caráter social.

Uma análise dos projetos de TS com caráter esportivo do BTS indica que os objetivos utilizados pelos autores dos projetos são: Inclusão social, cidadania através do esporte; diminuição do tempo de ócio; vida fora de situação de risco; melhorar o diálogo dos participantes; espírito de equipe; compromisso (FBB, 2018). Todavia, uma análise inicial indica que são escassas as definições operacionais dos objetivos apresentados. Assim, não existem esclarecimentos sobre o que os projetos querem dizer quando falam de 'inclusão social', 'cidadania' e 'risco', por exemplo.

Este não é um dado exatamente surpreendente, uma vez que, no senso comum, é normal atribuir ao esporte valores como cooperação, trabalho em equipe, solidariedade, autoestima, respeito as regras, disciplina e, vida saudável. Segundo Santos (2008), pode-se conceber o esporte como um instrumento, passível de ser utilizado para diversos fins: ócio e negócio, inclusão e exclusão, alienação e emancipação. O esporte pode promover a educação no seu sentido amplo, que é a mudança de comportamento, mas, como nos lembra Belbenoit, o esporte não é educativo à *priori*; é necessário fazer dele "[...] ao mesmo tempo objeto e um meio de educação" (BELBENOIT apud BETTI, 2003, p. 26).

Assim como o Banco do Brasil, a Petrobrás também passou a direcionar parte de suas políticas de responsabilidade social para o que define como tecnologia social esportiva. Nesse contexto, observe-se ainda que a definição de TSE apresentada pela

Petrobras (2018)²⁴, é bastante consistente com as definições de tecnologia social acima apresentadas.

As tecnologias sociais para o esporte educacional são experiências simples, inovadoras e de baixo custo, com a participação coletiva, que representem efetivas soluções de transformação social através do esporte, que possam ser disseminadas e replicadas em diferentes contextos.

Todavia, de maneira particular, a preocupação dessa empresa refere-se explicitamente ao que definem como 'esporte educacional'.²⁵

Com base nas classificações acima, mesmo sem ser objetivo do criador do projeto "Tênis Para Todos", mas, por ser um novo termo empregado na área da inclusão social, tentamos entender se o projeto com o formato atual poderia se tornar uma tecnologia social esportiva. Levando em conta que no capítulo seguinte iremos analisar as evidências da contribuição desse projeto para a inclusão social, faremos aqui uma discussão sucinta da questão levantada tendo como referência dados secundários da pesquisa e os critérios que o Instituto de Tecnologia Social usa para classificar as ações sociais.

Como vimos anteriormente, uma primeira categoria instituinte de uma tecnologia social é atender as demandas sociais concretas vividas e identificadas pela população. Para implementação do projeto "Tênis para todos", não houve um estudo anterior a fim de identificar as demandas sociais da população local. A academia foi fundada no bairro antes de surgir a ideia de ser transformada em projeto social. Segundo o diretor do projeto, isso ocorreu mais por uma iniciativa dele do que por uma demanda que lhe tenha sido apresentada.

Quando eu vim para essa região eu não pensava em projeto, pensava em fazer uma academia, em Vitória eu atuava em áreas muito requisitadas, não

Disponível em http://www.petrobras.com.br/pt/sociedade-e-meio-ambiente/sociedade/politica-de-responsabilidade-social/. Acesso em: 13 de maio de 2018.

O termo "esporte educacional" é definido pela Petrobras como uma manifestação do esporte com foco na inclusão social. Sua base é o processo de aprendizado e desenvolvimento integral do ser humano, não apenas a formação do indivíduo como atleta. Ele adapta regras, estruturas, espaços e gestos motores de acordo com as realidades de cada território. Mescla o saber formal, aprendido na escola, com o saber informal, produzido pela comunidade. É uma forma de aprendizagem de valores e conteúdos, onde se pode aprender jogando e jogar aprendendo. Pretende desenvolver habilidades e competências para além do aprendizado das técnicas e gestos motores.

queria construir quadras de tênis, para em seguida o terreno ser vendido para uma construtora. Você hoje não consegue o espaço para construir quadras de tênis, porque ocupam muito espaço. Procurando por uma área que não fossem querer construir um prédio tão cedo, acabei achando esses terrenos em vila velha, no divino, mas o projeto começou na escola, eu tinha minha academia de tênis, mas tinha muito tempo livre, comecei a dar algumas aulas de tênis nas escolas dos bairros, depois percebi que poderia potencializar o desempenho dos alunos se levasse alguns para a minha academia, e assim começamos (ENTREVISTA).

Assim, esse projeto poderia ser identificado com aquilo que o sociólogo Richard Giulianoti (2004) chamou de 'evangelismo esportivo' para descrever a disseminação do discurso e das práticas que ressaltam o caráter salvacionista do esporte. Nessa perspectiva, o esporte é essencialmente bom e pode ser usado tanto na promoção do bem-estar e de valores socialmente positivos, quanto como remédio, no enfrentamento de problemas sociais.

Outra característica de uma tecnologia social é que o processo de tomada de decisão deve ser democrático e desenvolvido a partir de estratégias especialmente dirigidas à mobilização e à participação da população. Percebemos em nossa pesquisa, como também será discutido no próximo capítulo, que a população não participa das decisões tomadas no projeto. Os participantes do projeto e suas famílias são como consumidores de um produto ofertado. As decisões sobre a gestão do projeto são centralizadas no proprietário da academia, o que torna difícil caracterizá-lo como uma TS, nesse aspecto.

De acordo com o ITS (2004), para ser uma tecnologia social, deve haver participação, apropriação e aprendizado por parte da população. Como afirmamos anteriormente, o processo de tomada de decisões não envolve os participantes. Assim, as condições de participação das pessoas estão limitadas a uma relação passiva ou de consumo. Desse modo, a apropriação do projeto, ou seja, a condição de se sentir de alguma maneira capaz de intervir em sua organização e gestão são igualmente limitadas.

Por outro lado, sob o prisma do aprendizado técnico, este é um dos pontos que o "Tênis para Todos" consegue se encaixar, pois as crianças e adolescentes dos bairros envolvidos, que têm interesse em participar do projeto, têm essa possibilidade, bem como o aprendizado motor é inegável, se encaixando assim nas categorias que falam

sobre a produção de novos conhecimentos a partir da prática, mesmo que de forma superficial.

Outro ponto importante para uma TS é o planejamento, aplicação ou sistematização de conhecimento de forma organizada. Esse quesito seria facilmente resolvido, mas ainda é totalmente falho no "Tênis para Todos". O diretor possui muito conhecimento sobre a modalidade, mas seu ensino é intuitivo, baseado na experiência e na repetição. Como pudemos observar, ele não segue um plano de ensino, plano de aula ou outro método sistemático. Assim, o conhecimento produzido fica no plano do conhecimento tácito. Não é que não exista transmissão e produção do conhecimento, mas eles ficam no plano da experiência.

Como veremos adiante, alguns ex-alunos do "Tênis para Todos" tornaram-se professores de tênis a partir da experiência e dos conhecimentos práticos adquiridos no projeto. Isso significa que a construção do conhecimento pode estar limitada ao saber fazer, ao conhecimento da prática "tênis", mas não temos dados que nos permitam afirmar que esse projeto esportivo de caráter social seja um modelo que gere experiências que permitam sua replicação como um projeto de intervenção direcionado à inclusão social.

Em síntese, mesmo sabendo que o projeto "Tênis para Todos" tem sido reaplicado em outros locais, como nos conta o professor Neto, em entrevista:

[...] Hoje eu atendo além da academia "N Tênis" um projeto em ponta da fruta-Vila Velha, estamos indo para o terceiro local de atendimento em Guarapari e um local em Cachoeiro do Itapemirim, é claro que eu conto com professores auxiliares nesses locais, mas sempre tento fazer visitas ao mês, para que seja do meu jeito.

Não consideramos que o projeto, atualmente, possa ser considerado uma tecnologia social esportiva, tendo em vista que os princípios da TS que são é a de apropriação dos processos e produtos pelas populações envolvidas, a interação com a comunidade e o empoderamento da população não fazem parte da concepção e das práticas que orientam o projeto.

De qualquer forma, embora existam superposições conceituais entre os conceitos de inclusão social e tecnologia social (esportiva), isso não quer dizer que esse projeto

não possa ter efetivamente contribuído para a inclusão social de seus participantes. A análise de seus efeitos para a inclusão social de seus participantes é o objeto do próximo capítulo.

4 O PROJETO "TENIS PARA TODOS": LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Optamos por organizar este capítulo a partir dos quatro eixos centrais de análise-interpretação, dentro das categorias de inclusão social definidas por Bailey (2005, p. 76), a saber:

Espacial: A inclusão social materializa-se no estreitamento das distâncias sociais e econômicas:

Relacional: A inclusão social se define em termos de um senso de pertencimento e aceitação;

Funcional: A inclusão social está relacionada a ampliação do conhecimento, de habilidades e da compreensão;

Poder: A inclusão social configure-se na mudança no lócus de controle.

Considerando essas categorias como uma ferramenta intelectual significativa para a pesquisa, nossos tópicos de discussão serão desenvolvidos com base nas mesmas.

4.1 INCLUSÃO ESPACIAL

Na categoria *espacial* buscamos entender a contribuição do projeto "Tênis para Todos" para a inclusão social numa perspectiva da diminuição das distâncias socioeconômicas.

Os dados retirados desses questionários nos permitiram perceber que os egressos do projeto se distribuem desde a classe econômica A à classe econômica C2²⁶. Mesmo que os pertencentes à "classe A" não sejam prioridade do projeto, nem maioria, eles também são incluídos como participantes nas fichas de cadastro, algo que diverge da proposta do projeto, que demonstra em sua apresentação, uma preocupação em auxiliar pessoas de baixa renda "[...] Apresentamos, a seguir, proposta de melhoria da qualidade de vida de crianças de baixa renda, tendo como agente desta mudança o Desporto Olímpico Tênis" (Neto, 2016).

²⁶ Na Tabela 3 estão expostos os dados coletados em nossa pesquisa, contendo a classe econômica e quantos egressos são pertencentes a ela.

Perguntamos, em nossa entrevista ao professor Neto, sobre oferta de vagas, bem como sobre a saída de alunos com menos de um ano, e por que essas pessoas não estavam na catalogação de alunos.

Veja bem, nosso cadastro era feito da seguinte maneira... A pessoa vinha no projeto, começava a bater bola, se eu visse que ela gostou ou se destacou eu entregava um convite na escola e a partir daí eles começavam a frequentar. Como eu sempre fiz trabalhos nas escolas públicas da região, eu sempre estava por lá, então às vezes eles não me entregavam a ficha de matrícula, mas eu acompanhava a trajetória deles na escola, sabia que estudavam.

A partir de 2017 eu comecei a trabalhar junto com o instituto tênis e eles me passaram que todos esses documentos tinham que ser arquivados e eu tinha que ter eles de forma física, mas com os alunos egressos eu não tinha essa organização física (PROFESSOR).

Nesse sentido, os critérios de seleção quase inexistentes atrapalham o nosso olhar para esses egressos, como não foi determinada a classe econômica dos respondentes na época em que os mesmos frequentavam o TPT, torna-se difícil, neste momento, afirmar se esses indivíduos realmente estavam fora do escopo do projeto, ou se esse resultado é produto de mobilidade social ascendente.

No entanto, duas perguntas interligadas no questionário nos ajudam a ter uma visão sobre essa circunstância, a saber, a questão 6. Após a entrada no Projeto você considera que a condição econômica da sua família melhorou? Você considera que isto tem alguma relação com o projeto? Os dois alunos do projeto classificados pelo CCEB como "classe A" afirmam que a situação financeira de suas famílias melhorou pouco após a entrada no projeto e nenhum dos dois vê relação do projeto com esse fato. Isso indica que a classificação econômica atual não possui nenhuma relação objetiva e causal com a participação dos alunos no TPT.

De qualquer forma, podemos observar que nenhum dos egressos encontra-se nas camadas econômicas mais desfavorecidas da nossa sociedade (D e E), e 59% dos egressos ocupam os estratos economicamente mais elevados do critério (A, B1 e B2). Nesse contexto, ainda que possam ter ocorrido falhas de classificação por erro de preenchimento ou estimativa – já que o CCEB não se presta a análises individuais –, podemos dizer que o perfil econômico dos respondentes se concentra entre as camadas econômicas médias (B1, B2, C1 e C2).

Mesmo não sendo possível fazer uma análise mais elaborada comparando objetivamente os eventuais efeitos o projeto para a melhoria de classe econômica dos participantes, temos um dado interessante a ser analisado: ao responder a pergunta 11 do questionário – Caso você trabalhe, você acha que por causa de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido no trabalho? Por quê? –, dois egressos afirmaram que, graças ao projeto, hoje eles trabalham diretamente com o tênis, por isso eles enxergam o projeto como mediador dessa melhora econômica na renda familiar:

Como obtive várias conquistas e acabei chegando na elite do tênis capixaba isso ajudou na minha profissão, já que fiz Educação Física para me tornar professor de tênis, esse reconhecimento profissional no tênis do estado me ajudou a chegar onde me encontro hoje (EGRESSO 10).

"[...] Hoje trabalho com o tênis, e o esporte me trouxe várias oportunidades que eu não esperava ter" (EGRESSO 20). Além dos dois egressos que estão diretamente ligados ao esporte hoje em dia, mais um indivíduo destacou que seu emprego atual foi conseguido graças a sua participação no projeto, mesmo que a profissão não esteja ligada ao esporte:

Sim, pois o trabalho que eu arrumei na época, foi porque de uma pessoa que conheci no projeto, ele treinava pagando e como eu era bom, as vezes batia bola com ele. Ele gostou de mim e me chamou pra (sic) trabalhar com ele, o Neto me indicou também, porque sempre fui esforçado e comprometido. Até hoje trabalho com ele (EGRESSO 11).

Assim, dos quatro respondentes que atribuíram ao projeto TPT uma razão para sua melhora de renda, três estão bastante justificados. Porém, segundo os dados coletados, poucos egressos sentiram os efeitos do projeto na parte financeira. Mas, mesmo que poucos egressos tenham sentido esses efeitos, o idealizador do PECS nos contou que, na visão dele, ocorreu inclusão social por meio de estreitamento das distâncias espaciais (simbólicas) entre indivíduos de classes econômicas diferentes.

Quando eu vejo um aluno meu que sei que vive na pobreza e convive com uma aluna da praia do canto, que estuda na melhor escola e tem os melhores equipamentos. Quando eu vejo essas duas pessoas jogando junto, criando uma amizade, principalmente quando vejo essa amizade além dos muros do projeto, pra mim isso é inclusão [...] Poder levar meus alunos para campeonatos onde se tem inúmeras pessoas da classe mais alta da sociedade, e meus alunos se sentirem pertencentes ao mesmo espaço que eles, pra mim isso é inclusão [...] ver uma pessoa que aluga minha quadra

para jogar, procurando ter contato com algum aluno meu e dando uma oportunidade de emprego, pra mim isso é inclusão.

Outro ponto importante a ser considerado reside nas evidências de que pode haver uma associação ou vinculação entre a dimensão *espacial* e a dimensão *funcional* da inclusão social. Uma vez que o nível de escolarização é um componente na determinação da classe econômica e, portanto, para a inclusão espacial, parece-nos importante examinar o nível de escolaridade dos egressos e analisar se houve algum o impacto nessa categoria por conta de sua participação no projeto.

Estudos realizados por Guedes (2006) afirmam que todos os projetos por ele estudados se colocam na posição de complementaridade à educação escolar formal. Nesse contexto, uma regra que se tornou bem frequente nos projetos por ela estudados é que são inscritas apenas as crianças e os adolescentes que estiverem regularmente matriculadas na escola. Esse requisito básico para entrada e permanência nos projetos sociais vem demonstrar a preocupação dos organizadores e gestores dessas ações em criar um vínculo com a educação.

Bem como nos estudos realizados por Guedes (2006), o TPT também possui como norma só permitir a matrícula do aluno no projeto mediante a apresentação de uma declaração de matrícula da escola, o que fez com que alguns atletas se mantivessem estudando para se manterem no TPT. Essa vinculação não formal e indireta entre o TPT e o sistema escolar também passava pela exigência relatada por alguns egressos de ter que mostrar o boletim no projeto, para comprovar que suas notas estavam boas, se quisessem participar de alguma competição. Isso nos permite pensar num impacto importante, ainda que indireto, do TPT para a dimensão *funcional* da inclusão social.

Assim, a partir dos dados levantados, temos elementos suficientes para pensar que a contribuição do projeto em análise para o processo de inclusão social, numa perspectiva *espacial* (socioeconômica), deve ser considerado com bastante cautela e de maneira efetivamente limitada.

4.2 INCLUSÃO RELACIONAL

A categoria *relacional* apontada por Bailey (2005), nos indica que a inclusão social também acontece se há um sentimento de pertencimento e aceitação²⁷. Enxergamos como pertencente a essa categoria a relação do egresso com qualquer grupo de convívio que ele possua agora ou possuía e que foi positivamente afetada pela participação no TPT. Sendo assim, fizemos quatro perguntas para saber se essas relações haviam mudado ou não nas famílias, nos bairros, com amigos e na escola:

Tabela 4- Análise do questionário sobre dimensão relacional de inclusão social.

Após a entrada no Projeto a sua relação com sua família melhorou?						
Muito	Pouco	Não				
13	9	0				
Após a entrada no Projeto a relação com as pessoas de sua comunidade /						
bairro melhorou?						
Muito	Pouco	Não				
15	3	4				
Após a entrada no Projeto você ampliou seu número de amigos?						
Muito	Pouco	Não				
9	13	0				
Depois de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido na						
escola?						
Muito	Pouco	Não				
22	0	0				

Fonte: Questionário da pesquisa.

Segundo os dados obtidos, é possível perceber que, para a maioria dos egressos, a relação que eles possuíam com a família melhorou muito após a entrada no projeto, o que se deu por diversos motivos. Mesmo possuindo diferenças nas respostas assinaladas (melhorou muito, melhorou pouco) é notória a evidência nos discursos feitos por eles, que as cobranças e posturas dentro do projeto ajudavam a ter os mesmos comportamentos fora daquele ambiente.

Segundo o "Egresso 4" o projeto não insere apenas o atleta, mas toda a família, permitindo maior tempo de interação. Os pais frequentam a academia, assistem os treinos, vão aos campeonatos e algumas vezes acontecem churrascos com alunos e

_

²⁷ "Oferecendo um senso de pertencimento à um time, clube ou a um programa" (BAILEY, 2005, p.76).

pais para confraternização. De acordo com o "Egresso 11", os efeitos do projeto na sua família vão muito além da simples interação:

Eu era um garoto nervoso, brigava muito com meus irmãos. No projeto aprendi a respeitá-los e eles a mim, isso nos uniu mais, todos os meus irmãos faziam parte. Nosso pai não era muito presente como devia ser, porque ele trabalhava fora durante a semana e retornava final de semana, com isso nossa mãe nos criou e educou a maior parte do tempo sozinha, e tinha o tempo que passávamos no projeto. O professor Neto foi e continua sendo como um pai para nós, porque lá não só aprendemos a jogar tênis. Também aprendemos a respeitar mais as pessoas, ser honesto, trabalhar em equipe, ser educado (EGRESSO 11).

Esses dados corroboram um discurso muito presente de que a afetividade surge como o elemento principal no processo de inclusão social deixando, muitas vezes, em segundo plano, a possibilidade de inclusão por meio da construção de conhecimentos e habilidades necessários à inclusão via profissionalização (VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Tais resultados são semelhantes aqueles encontrados pela antropóloga Alba Zaluar em seu clássico "Cidadãos não vão ao Paraíso" (1994). Segundo as pesquisas da autora, cerca de 70% dos entrevistados disseram que além de mais animadas, mais dispostas e mais ativas, as crianças tornaram-se mais responsáveis; isso é, "[...] adquiriram uma experiência social mais ampla que incluía, necessariamente, o outro como alguém a ser tratado" (Zaluar, 1994, p.63), ou seja, tornaram-se seres mais sociáveis. Também encontramos relatos parecidos em nossa pesquisa. O "Egresso 19" acredita que, com a entrada no projeto, sua relação com seu pai tenha melhorado, uma vez que o pai enxergava o tênis como uma responsabilidade. Ele relata que seu pai passou a ter mais confiança e respeitar suas escolhas, pois o via amadurecendo.

Esse amadurecimento e esse respeito pelas outras pessoas não ficaram só no âmbito familiar. Para a maioria dos egressos, a relação com as pessoas do seu bairro também melhorou.

No bairro ninguém deixa roubarem o projeto, tem essa regra, porque sabem que é bom pra (sic) gente, que ajuda muita criança (EGRESSO 20).

Além desse reconhecimento de dentro do bairro e pelos moradores dos bairros vizinhos, alguns egressos também descrevem uma visão de fora das áreas atingidas pelo PECS.

Em várias reportagens de jornais e revistas o projeto no bairro é citado como um meio das crianças saírem das ruas violentas do bairro, como é reconhecido, e elas acabam encontrando um meio de serem reconhecidas, ao menos, estadualmente (sic) pelo esporte. Eu comecei a ir ao projeto depois que meu pai viu uma dessas reportagens, mesmo não sendo do meu bairro, ele achou que tênis poderia ser um bom esporte para mim e gostou das coisas ditas no jornal (EGRESSO 15).

Tendo em vista que o projeto, prioritariamente, atende os bairros Divino Espírito Santo (onde fica localizado) e os bairros vizinhos de São Cristóvão, Itapoã e Boa Vista I e II, as pessoas que frequentam o projeto e moram nesses bairros também frequentam outros espaços em comum.

Fiz vários amigos frequentando o projeto e muitos deles eram do meu bairro, então quando saíamos da academia, a gente ficava brincando na rua e sempre aparecia mais gente do bairro pra (sic) brincar também. Conheci quase o bairro todo (EGRESSO 10).

Os egressos que moravam em algum bairro não inserido no escopo do projeto disseram ser visível nas pessoas que vivem próximas a academia uma melhora na relação com a comunidade. Para eles, no entanto, isso não fazia diferença, pois acabavam ficando pouco em seu bairro residencial. Ou seja, essa melhora na relação de pertencimento parece estar vinculada espacialmente ao número de praticantes que vivem no bairro e que, portanto, podem criar outros contatos e vinculações paralelos ao projeto esportivo.

Nas escolas, os discursos já se encaminharam para outro lado. Todos os 22 respondentes disseram ser mais reconhecidos no ambiente escolar, alguns mais, outros menos, mas todos notaram diferença e viram uma ligação com o fato de frequentarem o projeto, por diversos motivos. Os egressos que expressaram ter sentido maior diferença foram os que chegaram a participar de campeonatos externos e, às vezes, saiam até em jornais: "[...] Devido ao projeto aparecer constantemente nos veículos de comunicação, sendo eu um dos expoentes, aumentou, sim, o reconhecimento na escola" (EGRESSO 4).

Lá na escola eles sabiam que eu viajava pra (sic) competir às vezes, não é sempre que temos essa chance. Ganhar títulos em um esporte caro? Muita gente começou a me admirar. Sabe quando você joga bem futsal e vira uma celebridade na escola, só por ser o melhor na educação física? Eu nem precisava jogar os outros esportes bem, eu era bom em um esporte diferente, as pessoas respeitavam (EGRESSO 6).

Nunca fui de espalhar que eu jogava tênis, mas, querendo ou não, as pessoas mais próximas a mim sabiam que eu participava de campeonato às vezes e que eu treinava o dia todo fora da escola. E isso acaba se espalhando, muita gente se interessa (EGRESSO 19).

Para a maioria, o fato de frequentar as escolas próximas ao projeto influenciava. "[...] Tem gente no tênis que também é da minha escola, e por isso passei a ter mais conhecidos lá" (EGRESSO 5). Essa foi uma das respostas mais frequentes, além do fato de eles criarem um vínculo de equipe. "[...] A gente fazia parte de uma equipe e tínhamos muitos amigos e com um tempo passamos a ficar conhecido por meio do esporte e na escola também" (EGRESSO 13).

Analisando a situação dos egressos respondentes, como já indicado, todos frequentaram o projeto por um período acima de 2 anos, e todos se destacaram, de alguma forma, no esporte. Sendo assim, podemos ter indícios de que, se o aluno se torna um bom atleta, ele se torna reconhecido; porém, não é tão simples afirmar o mesmo dos alunos que não eram tão bons assim. Para o professor Neto, o não destaque no tênis não era o motivo de evasão diretamente.

[...] quando a gente não tem o dinheiro para progredir, para levar para estadual, veja bem, eu tenho que escolher 10 alunos de 70, porque não tenho condição de arcar com todos os custos, quando os alunos não estão indo para as competições eles começam a desanimar...é difícil... temos que disponibilizar o uniforme, alimentação, transporte. Sem contar o tempo da competição, os horários dos jogos, as vezes um aluno joga muito longe do horário do outro, ou fica muito tarde, temos todas essas dificuldades (PROFESSOR).

Mesmo não sendo, de forma direta dentro do projeto, a consequência de não ser destaque no esporte era, por exemplo, não passar por essa pequena seleção para ir a um campeonato, fazendo com que, segundo o próprio professor, alguns alunos ficassem desmotivados.

Pela interpretação das respostas do questionário, fica clara a evidência de que o número de amigos, ou conhecidos dos indivíduos participantes da pesquisa, passou a aumentar na época em que frequentavam o projeto. Por esse motivo, não foi

surpreendente obter um elevado grau de concordância quando perguntamos especificamente sobre esse assunto. "[...] Ao inserir pessoas de diferentes níveis socioeconômicos, o projeto permite uma integração que não seria possível senão por ele, ampliando dessa forma o meu número de amigos" (EGRESSO 4). Como observado na fala anterior, na visão de alguns, seria impossível o convívio com as diferentes classes sociais sem ser pelo projeto; e esse é um fato bem marcante na fala de vários egressos.

Conheci muitas pessoas boas que participavam do projeto que não tinham condições de pagar para treinar, muitos não tinham nem um tênis e algumas pessoas tinham condições excelentes. Eu mesmo já passei várias dificuldades financeiras, mas lá ninguém nunca me olhou com deboche, me olhavam como o bom jogador que eu era e ainda sou. Fiz amizades que duram até hoje de ambas as condições. Aprendemos a respeitar as diferenças sociais (EGRESSO 11)

Os depoimentos apontam para uma compreensão do motivo de haver respeito mútuo, facilitando um convívio e a possibilidade de surgir amizades. Tais dados corroboram achados de pesquisa feita por La Taille (2006) que indicam que os "amigos" são a segunda principal fonte de influência de valores e comportamentos para os jovens, perdendo apenas para os "pais".

Mesmo aqueles que já saíram há mais tempo do TPT (4 anos, na época da coleta de dados) afirmam manter amizades relacionadas ao projeto Tênis para Todos. "[...] Meus melhores amigos até hoje são do projeto, amigos que sei que irei levar pra [sic] vida inteira" (EGRESSO 19).

Para alguns respondentes, é possível existir uma ligação entre o esporte e o desenvolvimento de habilidades de convívio social. "[...] Através do projeto aprendi a lidar melhor com as pessoas, aprendi a ter muita humildade e disciplina, e isso foi fazendo com que eu amadurecesse e as pessoas gostassem mais de mim, gerando novas amizades" (EGRESSO 2).

Mas, ao mesmo tempo, percebemos que os discursos desses egressos seguem o senso comum a respeito de projeto social, com características militares, de resignação e não transformadoras, como: respeito, humildade e disciplina. Discurso esse, bem parecidos com o do professor "[...] O único requisito de entrada e permanência no

projeto é que eles tenham disciplina, respeito, tentem manter um linguajar adequado e me respeitem" (PROFESSOR).

Entendemos que o esporte pode criar também um espaço de encontro entre as pessoas que se reúnem tanto para aprender e experimentar suas habilidades, quanto para conhecer os outros e a si mesmo. Tal fato resulta em uma ampliação do horizonte social dos jovens, que acabam saindo do círculo familiar mais estreito, da rede de vizinhos mais próximos, da sua rua ou praça para o bairro, ou seja, de redes de sociabilidade que vão integrá-los à cidade. É interessante perceber que, quando conseguem participar das competições, eles vão do seu bairro para os outros núcleos da cidade e, mais raramente, para outros estados do Brasil.

Apesar de não conter no questionário aplicado nenhuma pergunta referente à participação nos campeonatos, segundo o diretor do projeto, mesmo o tênis sendo um esporte prioritariamente de caráter individual, os alunos da academia "N tênis", participantes do projeto ou não, vão com a mesma camisa e assistem aos jogos uns dos outros, torcendo da maneira que convém no esporte.

Nesse quesito, o tênis é um esporte totalmente diferente dos esportes de massa que formam torcidas cantarolando durante os jogos; assiste-se ao jogo sentado e em silêncio absoluto, somente quando há um ponto bonito na partida é que os aplausos e leves comemorações acontecem, podendo ser ou não destinado à pessoa pela qual se está torcendo.

Nesse contexto, a formação de uma plateia de conhecedores que seja capaz de apreciar a técnica dos jogadores empenhados na disputa, mesmo quando não pertencem ao time pelo qual se torce, também é uma forma de construção de um senso de pertencimento.

4.3 INCLUSÃO FUNCIONAL

A categoria de inclusão social *funcional* engloba um campo onde a inclusão social relaciona-se com o complemento de conhecimentos, habilidades e compreensões,

"[...] fornecendo oportunidades para o desenvolvimento habilidades e competências de valor" (BAILEY, 2005, p.77).

Como é óbvio, a própria realização do aprendizado e da prática do tênis significa uma forma de inclusão social. O aprendizado de uma prática esportiva e seus saberes são em si mesmo uma forma de diminuir as distâncias socioculturais entre aqueles que sabem e os que não sabem. No caso específico do tênis isto parece ser ainda mais evidente em face da associação que se faz entre este esporte e as formas de distinção social. Porém, aprender e dominar um esporte não significa apenas dominar os seus fazeres físicos, técnicos e táticos, mas também os seus valores técnicos, éticos e estéticos (LOVISOLO, 1995). Ou, como definiram Stegeman e Janssens (2004, p. 16), conhecimentos e *insights* sobre o esporte, valores do esporte e competências sociais.

Isso significa que a inclusão social de tipo *funcional* não se limita a reversão da exclusão do domínio da técnica, mas o acesso a todo um conjunto de apreciações e compreensões novos que definem uma ideia do jogo e de como atuar nesse contexto.

O esporte não está excluído de influências externas e não é livre de mudanças junto com a sociedade. Sendo assim, os esportes não estão envoltos em uma proteção, vivendo em um mundo separado e, portanto, os valores intrínsecos, bem como os extrínsecos, transitam do esporte para outros contextos e existe um fluxo contrário, percebendo-se uma circularidade. Entretanto, a análise da opinião dos egressos sobre os efeitos do projeto TPT para a dimensão funcional da inclusão social foi feita levando em consideração uma distinção entre valores intrínsecos e valores extrínsecos do esporte (BREIVIK, 1998; STEENBERGEN; TAMBOER, 1998) e "[...] os sentidos que os sujeitos lhe conferem" (STIGGER; THOMASSIM, 2013, p. 09).

Os valores extrínsecos definem-se a partir da visão do esporte como um meio para a realização de outros objetivos (ex.: integração social, promoção da saúde), enquanto, os valores intrínsecos estão ligados a própria prática esportiva (p. ex.: fair play, domínio da técnica, diversão). Tal distinção, porém não anula a noção de circularidade entre valores do esporte e valores no esporte, estando, pelo contrário, contida naquilo que Steenbergen e Tamboer (1998) chamaram de 'duplo caráter' do esporte.

Apesar de não haver no questionário uma pergunta fechada diretamente a respeito de valores é perceptível na resposta dos egressos que os valores sempre caminham no discurso junto ao esporte. Em várias falas é possível perceber indicações de que o aprender o tênis foi também um aprender sobre valores intrínsecos e valores extrínsecos ao esporte. "[...] Aprendi a respeitar os professores" (EGRESSO 11). "[...] Aprendi a dar apoio e ajudar a levantar durante uma dura derrota (queda) e a estar lá para qualquer que seja a vitória a se comemorar" (EGRESSO 10). "[...] Disciplina, educação, honestidade, cumplicidade e humildade são apenas algumas das coisas em que o projeto reforçou e influenciou na minha vida" (EGRESSO 2). "[...] Passei a ter mais responsabilidade e compromisso, entendendo que para tudo tem um tempo, o professor ensinava isso, que não podíamos atropelar uma responsabilidade por outra, tinha que andar na linha" (EGRESSO 22).

Mesmo sabendo que existem valores negativos ligados ao esporte, como egocentrismo, violência e corrupção, por exemplo, nenhum deles foi descrito em entrevista para que pudéssemos debater melhor o assunto. O foco das questões fechadas estava em compreender se a participação no projeto ajudou a melhorar o desempenho escolar dos participantes, bem como o desempenho e a aprendizagem do esporte.

Como podemos visualizar na tabela 5, que segue, na opinião da maioria dos egressos, a participação no projeto motivou-os a estudar mais. Todavia, provavelmente, estudavam mais pela coação feita pelo professor do TPT e por força do interesse em participar do projeto, do que por uma nova compreensão da importância da educação escolarizada.

Quando entrei em 2007, o professor era bem rígido em questão de notas escolares. Lembro-me que antes de cada torneio, todos os escolhidos para disputar eram obrigados a levar o seu boletim escolar para ser validada a sua inscrição no torneio. Com isso, precisava sempre manter minhas notas acima da média, ao menos, para poder participar (EGRESSO 10).

Sempre tive dificuldade com os estudos, mas fui crescendo como jogador de tênis e queria competir, mas o professor do projeto cobrava o boletim; passei a me concentrar mais nas aulas, respeitando os professores e assim acabei conseguindo boas notas (EGRESSO 11).

Tabela 5- Análise do questionário sobre dimensão funcional de inclusão social.

A participação no projeto te motivou a estudar mais na escola?			
Sim		Não	
18		4	
Seu desempenho escol	lar depois que entrou no	o projeto melhorou?	
Muito	Pouco	Não	
17	3	2	
A sua participação no p	orojeto aumentou seu c	onhecimento sobre tênis?	
Muito	Pouco	Não	
22	0	0	
A sua participação no esportes?	projeto aumentou se	u conhecimento sobre outros	
Muito	Pouco	Não	
18	4	0	
A sua participação no projeto aumentou sua habilidade na modalidade Tênis?			
Muito	Pouco	Não	
22	0	0	

Fonte: Questionário da pesquisa.

Os quatro alunos que negaram a hipótese da motivação dos estudos depois da entrada no projeto alegaram já serem bons alunos. Assim sendo, não precisaram ou não sentiram nenhum tipo de incentivo; inclusive, dois alunos dedicaram mais tempo ao tênis, ficando quase o dia todo na academia, exceto no horário de escola. Os dois relatam que tiveram dificuldades por causa dos horários puxados de treino, mas que isso não afetou no rendimento escolar, mas também não os motivou a se dedicar aos estudos.

No meu caso, o esporte era o principal, meu foco era virar atleta, para que isso ocorresse eu viajava bastante para disputar circuitos infantis e além disso treinava mais de 6 horas por dia, chegava em casa exausto, a rotina desgastava, mas sempre fui bom aluno devido a isso meu desempenho escolar se manteve (EGRESSO 4).

A partir desses dados, podemos dizer que a inclusão de tipo funcional, no que se refere ao conhecimento do esporte e seu domínio são de fato evidentes. Além disso, parece haver entre esses egressos uma apropriação de valores intrínsecos (as habilidades sociais para aulas, treinos e competições de tênis) e extrínsecos do esporte (habilidades sociais gerais tais como responsabilidade, por exemplo).

4.4 INCLUSÃO DE PODER

A última categoria descrita por Bailey (2005) definida como *poder*, nos indica que também é importante que haja inclusão, nos termos do autor, "[...] aumentando o 'capital comunitário' pela extensão das redes de relação social, ampliando a coesão comunitária e o orgulho cívico" (BAILEY, 2005, p. 77).

Segundo a literatura, nos parece ser relevante a participação dos indivíduos praticantes nas tomadas de decisões do projeto, no quesito de organização e a sugestão de atividades. Em se tratando de um PECS que trabalha exclusivamente com um esporte, é importante ressaltar que a comunidade não ajudou na escolha dele. O diretor montou sua academia de tênis e o incrementou com um PECS, mesmo sendo algo que não foi pedido pela comunidade, mas que, de alguma maneira, ela o reconheceu como algo importante e valioso, como é possível notar nos depoimentos de alguns egressos.

Lembro que quando o projeto começou, eu tinha pé atrás. Tênis é esporte de rico. A gente gostava mesmo era de jogar bola, mas depois que um amigo entrou, vi que o pessoal que frequentava era legal e decidi participar. Nunca quis ser jogador mas gostei de conhecer o esporte e cheguei a me dedicar nele (EGRESSO 20).

Nesse sentido, segue o discurso da maioria, de que o esporte possui vários valores intrínsecos; um discurso lido diariamente no jornal e salientado pelos responsáveis por PECS como a que estamos vendo, que já foi discutido anteriormente no capítulo um.

Por ser um projeto social que dá oportunidades para crianças e adolescentes, além de aprenderem um esporte que sempre foi o essencial para se socializar e ter um futuro melhor independente de qual esporte que seja, tirar a criança das ruas, do contato com traficantes, que por serem pessoas de baixa renda os pais precisam trabalhar para poder sustentar seus filhos e na maioria das vezes muitos não têm com quem deixar seus filhos (EGRESSO 12).

Além dos dados da pesquisa, mas também por nossa experiência pessoal de praticante na academia de tênis, vimos que, apesar do PECS ser aceito pelas lideranças dos bairros vizinhos, influência nenhuma elas tiveram ou têm a respeito de suas definições. A fim de entender melhor esse convívio, perguntamos ao professor Neto como se deu o primeiro contato com a comunidade.

Não viram com bons olhos, muita desconfiança, sabe?! No início chegaram a invadir a academia, depois eles entenderam que era um projeto que faria bem para as crianças do bairro, se roubassem algo, as crianças deles que ficariam sem o material. Hoje nossa relação é a mais cordial possível. Depois de algum tempo a comunidade entendeu o propósito de nosso projeto e passou a respeitar a nossa ação social (PROFESSOR).

Perguntamos também se o professor faz algum tipo de reunião com os líderes do bairro onde está situada a academia e ele nos explicou ser contra esse tipo de contato.

Nós abolimos política de nosso convívio, essas associações de bairro vivem esse caminho, querem sempre que carreguemos algum partido político, para ganhar votos das famílias que ajudamos. Esse nunca foi e nunca será o nosso objetivo (PROFESSOR).

O discurso do idealizador e professor do projeto vai de encontro ao próprio documento para apresentação do "Tênis para Todos", uma vez que um tópico desse documento é sobre avaliação de impacto, onde se lê:

Aqui aproveitamos as datas festivas tais como: Dia das Mães, dos Pais, do Professor, da Criança, Natal, festas cívicas e religiosas para termos contatos com familiares, com a escola, centros comunitários, líderes comunitários, centro de saúde entre outros, a fim de colhermos informações que possam contribuir com o desenvolvimento das crianças atendidas (NETO, 2016).

Sendo assim, o documento de apresentação do projeto social, trabalha com a perspectiva de avaliação de impacto por meio do contato com os centros comunitários e líderes comunitários, se diferenciando do discurso atualmente empregado pelo professor de não ter ligação com líderes comunitários por questões políticas. A nosso ver, não se pode esperar avaliar o impacto nesses diferentes setores da sociedade sem que ocorra um diálogo contínuo, afinal para saber se algo melhorou, inicialmente, é necessário realizar uma avaliação diagnóstica.

A avaliação é um processo de verificação do desempenho do projeto na solução de um problema verificado. Ela visa determinar se os objetivos do projeto foram ou estão sendo atingidos, avaliando o papel do projeto na sua concretização e indicando mudanças dele decorrentes. Através da avaliação do projeto são tomadas decisões no sentido de aprimorar as ações do atual projeto, que está sob avaliação, ou ainda, de futuros projetos a serem implementados (BARBOSA, 2001, p. 54).

Sendo assim, por intermédio da entrevista feita com o professor e dos relatos dos alunos, percebemos que os vínculos criados pelo projeto com a comunidade em que está inserido é a de prestação de serviço, sem considerar as necessidades do bairro,

ou mesmo uma ligação mais estreita com os membros do local, sendo que o maior diálogo que pudemos analisar ocorre com as escolas.

Aos alunos também não é dado o direito de opinar sobre as atividades dentro do projeto. Segundo Neto, "[...] os alunos não participam de nenhuma parte de planejamento da aula ou das atividades, eles seguem nossas informações como as passamos" (PROFESSOR). O relato do professor Neto é similar ao dos alunos, em que todos os entrevistados responderam que não participavam de nenhuma decisão do projeto de organização e sugestão de atividades, que isso era definido pelo professor/diretor; exceto após o horário da "escolinha" que, por vezes, o professor autorizava um delimitado tempo na quadra para treino livre, permitindo que os indivíduos decidissem se jogariam uma partida ou se fariam brincadeiras para contemplar mais pessoas.

Mesmo esse tempo livre era levado bastante a sério por todos, faziam dele mais uma oportunidade de melhorar seu desempenho e não um momento de puro lazer. Quanto mais era perceptível a dedicação do indivíduo com o projeto, além do cuidado com os materiais e espaços e o respeito ao professor, mais ele ganhava tempo para ficar livre na quadra, desde que não atrapalhasse o horário do treino de outras pessoas.

Dentro do escopo dessa categoria de inclusão social, possuíamos a pretensão de verificar se os motivos de evasão dos indivíduos influenciavam em suas opiniões sobre as categorias já citadas. Havia três alternativas: 1- Desinteresse, 2- Falta de tempo e 3- Outros motivos. Isso posto, analisamos os dados e percebemos que, dos 22 indivíduos que conseguimos contatar e nos responderam, todos saíram com a mesma justificativa: falta de tempo. Não foram todos que marcaram essa opção, alguns priorizaram por marcar a alternativa "outros", porém quando justificavam os motivos, percebemos que eles ainda se encaixavam na alternativa "falta de tempo". Exemplo disso é o Egresso 3, que diz ter saído do projeto quando começou a trabalhar. Vale ressaltar que a opção "desinteresse" não foi assinalada por nenhum respondente.

Ora, não podemos cometer a ingenuidade de pensar que nenhum indivíduo nunca tenha se desinteressado pelo PECS "Tênis Para Todos". De acordo com que

percebemos na coleta de dados, o projeto só possuía catalogados os alunos que fizeram parte por mais de dois anos, logo, se um aluno entrou e saiu dois meses depois por não gostar da modalidade, não consta nos catálogos do projeto e, portanto, não teve chance de participar da pesquisa.

Além disso, temos em mais um ponto uma vista otimista do trabalho desenvolvido pelo nosso PECS avaliado: o "Tênis Para Todos" não tem delimitado idade máxima para frequentar. Muitos acabam saindo, como já indicamos, por falta de tempo, por começar a cursar faculdade e trabalhar, deixando o sonho de ser atleta de lado. Em alguns dos nossos relatos, porém, constatamos que alguns deles, mesmo não fazendo mais parte do projeto, procuram ir em seus horários livres na academia treinar, e o diretor sempre permite. O "Egresso 11" nos relatou que foi campeão da primeira classe masculino no campeonato estadual esse ano, mesmo tendo desistido da carreira profissional.

Quando chegam na faixa dos 16 anos eles são cobrados pra sair para começar a trabalhar, o pai pode estar o dia todo no bar, mas vai querer o filho trabalhando, a filha ajudando em casa, alguns começam a falar: aquilo não da futuro, não dá dinheiro... São necessidades diferentes, às vezes é difícil de entender, eu não dou dinheiro, mas ajudo os meninos a se comportarem, a terem contatos com outras classes econômicas, verem o mundo fora do bairro deles, pra mim isso vale mais, só que não são todos que veem assim (PROFESSOR).

Assim, o processo de inclusão social que se dá na dimensão do empoderamento das pessoas e da comunidade onde o TPT está inserido, é bastante duvidoso. A relação de poder que se estabelece com as pessoas e com a comunidade é a da dádiva, da doação de tempo, conhecimento e recursos materiais em busca de uma benfeitoria social e não da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de exclusão se refere a qualquer pessoa ou parcela da sociedade que tenha sentimento de não pertencimento em algum dos âmbitos sociais de sua vida. Como o distanciamento social e econômico causado pela pobreza ou insuficiência de renda, bem como não saber ou não ter a possibilidade de se relacionar em diferentes esferas da sociedade, como a escola, o bairro, a família, o trabalho e tantos outros locais de convívio do dia a dia da pessoa, não saber se expressar, não se sentir pertencente ou aceito é uma das tantas formas de exclusão. Ser negada a possibilidade de ampliação do conhecimento ou de habilidades, bem como não se sentir parte de uma sociedade ou grupo a ponto de poder opinar e defender suas ideias, também são formas estar excluído socialmente.

Com base nessa definição é possível ter noção da complexidade que é se falar de exclusão e inclusão social, pois sempre vão existir outras definições e outros modos de se enxergar quando tratamos desse assunto. Para tanto, a fim de seguir uma linha de raciocínio, delimitamos as categorias do Bailey (2005) para Inclusão Social. Nessa esteira, para que ocorra a inclusão do indivíduo, deve haver uma diminuição das distâncias sociais e econômicas. O indivíduo tem que se sentir aceito e pertencente ao seu meio social; deve ter o direito a ampliação de seus conhecimentos, habilidades e capacidade de compreensão; bem como, tornar-se um cidadão consciente da sociedade em que vive e ter o poder de opinar sobre ela e mudá-la. Essa classificação de Bailey (2005) se aproxima, em alguns aspectos, do termo "Tecnologia Social" apresentada por nós, no capítulo 3.

Uma tecnologia social, busca atender as demandas sociais vividas e identificadas pela população, tanto quanto entende que o processo de tomada de decisão deve ser democrático, caminhando no mesmo sentido à categoria inclusão de poder (BAILEY, 2005). Nesse aspecto, entendemos que o projeto escolhido por nós, trabalha com o caráter de caridade, como prestador de serviço, e não na forma de proporcionar a inclusão social. Encaixam-se ao projeto os indivíduos que obedecem a suas regras e têm disciplina. O professor é o detentor do saber e dirige o clube como considera necessário, sem diálogos com a comunidade.

A noção de poder está ligada a inclusão espacial (BAILEY, 2005), que trata da diminuição do distanciamento socioeconômico. Alguns relatos, no decorrer do trabalho, indicam que os egressos conseguiram oportunidades de frequentar locais em que não estariam se não fosse o projeto, como alguns clubes onde ocorriam os campeonatos. Para o professor do projeto, o objetivo é dar oportunidade aos alunos de conviverem com pessoas de classes sociais diferentes e melhorarem suas perspectivas de linguagem e comportamento social, gerando assim, o sentimento de proximidade entre as classes.

Sabemos que somente deixar pessoas de classes sociais diferentes no mesmo espaço não garante uma diminuição do distanciamento socioeconômico, porém segundo nossos dados, podemos perceber que algumas oportunidades foram geradas nesses espaços, gerando, mesmo que minimamente, uma inclusão espacial.

A inclusão funcional de Bailey (2005) dá-se por meio do complemento de conhecimentos e habilidades. Da mesma forma, para ser considerado uma tecnologia social, o projeto deve contemplar a participação, a apropriação e o aprendizado por parte da população. Analisando de forma sucinta, quando se trata de aprendizado técnico e motor, o projeto "Tênis para Todos" destaca-se como um prestador de serviço, passando o conhecimento sobre a modalidade para os seus alunos. Nesse ponto, o projeto torna-se instrumento de inclusão, principalmente para os alunos que se destacam na modalidade, por capacitá-los e promover oportunidades que eles, talvez, não tivessem, se não frequentassem a academia "N Tênis".

Quanto a inclusão relacional (Bailey, 2005), é a que aparece mais claramente em nossas análises, ocorrendo por meio do sentimento de pertencimento. Os egressos respondentes, em todos os momentos, demonstraram carinho para com o projeto, bem como com os amigos feitos no ambiente. Relatam brincadeiras nos momentos livres e amizades que seguem até os dias atuais, mesmo longe do projeto. A maior parte dos egressos também manifesta que o projeto os ajudou a fazer amizades além do espaço da academia. Afirmam ter melhorado a forma de se comunicar, facilitando a criação de novos vínculos.

Destarte, dentro dos conceitos estipulados para o projeto estudado, com os nossos dados, não foi possível afirmar que os alunos melhoraram economicamente devido à sua participação no projeto. Mas, no que diz respeito ao aspecto de relações interpessoais, concluímos que a participação no projeto social estudado ajudou a melhorar ou ampliar o nível da própria aceitação ou de pertencimento a uma rede de pessoas.

Também foram positivos os ganhos cognitivos, reforçando assim, algumas pesquisas já realizadas anteriormente, que afirmam que a participação nesses projetos amplia os conhecimentos específicos e gerais do indivíduo, bem como suas habilidades, pois é um espaço voltado para o aprendizado.

O último conceito para inclusão não teve a mesma perspectiva positiva em nosso projeto. Como o "Tênis para Todos" segue quase independente da comunidade local, não realizando nada em conjunto, exceto pela participação dos moradores infanto-juvenis no projeto. As crianças e jovens não constroem comunitariamente as atividades ou ações dentro do projeto; a inclusão, como forma de empoderamento social, se perde no "Tênis para Todos", já que os alunos somente recebem o que lhes é ofertado.

Tendo como o objeto do estudo a inclusão social em projetos esportivos de caráter social, entendemos que a inclusão no TPT ocorre em alguns aspectos, como exposto acima. Nossa revisão de literatura a respeito do termo tecnologia social nos mostrou a importância de o projeto produzir dados organizados e avaliações catalogadas para sua melhoria e, quem sabe, replicação. Porém, o "Tênis para Todos" possui algumas falhas organizacionais que atrapalham uma análise mais elaborada do projeto.

Sinalizamos que, a nossa escolha metodológica nos impossibilitou generalizar os resultados desse trabalho para além da realidade pesquisada. Por outro lado, acentuamos a potencialidade que este estudo nos reserva para dialogarmos com outros projetos sociais e com novas tecnologias sociais, em casos semelhantes a esse, na perspectiva de serem realizadas novas pesquisas para que se possa estabelecer um paralelo entre eles, verificando se os dados encontrados também se repetem em outros casos.

A continuidade deste estudo está explícita nos próprios resultados. É importante ampliar a pesquisa qualitativa realizada, aumentando o número de entrevistados, incluindo, também, os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes participantes dos projetos, para que se trabalhem as questões e as respostas dos questionários até que entendam esgotadas as possibilidades de novas contribuições à pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. Escola e violência. Brasília: UNESCO no Brasil. 2003.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo : Boitempo. 2000.

ALVES, M. A. **Ações Docentes de Inclusão**. Projeto de Iniciação à Docência. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Texto inédito.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério Brasil de classificação econômica**. 2015.

AZEVEDO, J. C. **Reconversão Cultural da Escola**: Mercoescola e Escola Cidadã. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2001.

AZEVEDO, M. A. O.; GOMES FILHO, A. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v.33, n 3, p. 589-603. set. 2011.

BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, Sport and social inclusion. **Education Review**. v.57, n.1, pp. 71-90, 2005.

BARBOSA, R. M. **Monitoramento e avaliação de projetos sociais.** Trabalho de conclusão submetido ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. UFRGS. Porto Alegre, 2001.

BAUMGARTEN, M. Sociedade e conhecimento: ordem, caos e complexidade. **Sociologias**. v. 8, n. 15, 2006.

BELO HORIZONTE. **Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social**. Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal, Adjunta de Assistência Social. Belo Horizonte: ASCOM, 2007.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e Mídia**: novos olhares outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BORGES, E. V. **Projetos esportivos públicos e privados no processo de inclusão social de crianças e adolescentes**: um perfil da 26ª secretaria de desenvolvimento regional. Universidade do Contestado, Canoinhas, 2009.

BRASIL. Diretrizes do programa segundo tempo. Ministério do Esporte, 2011.

BUARQUE, C. **O que é apartação**: o apartheid social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUFFARDI, L.; CAMPBELL, W. K. Narcissism and Social Networking Web Sites. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 34, 1303-1314, 2013.

CALEGARE, M. G. A.; SILVA JUNIOR, N. A "construção" do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 9, n. 17, p. 129-148, jun. 2009. Disponível em . Acesso em 11 out. 2017

CARDOSO, R. Fortalecimento da Sociedade Civil. In: IOSCHPE, E. B. (Org.). **3º Setor**: desenvolvimento social sustentável. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARRION, R. M. Organizações privadas sem fins lucrativos - a participação do mercado no Terceiro Setor. In: **Tempo Social**. S.P.: v.12, no.2, Nov. 2000.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza e violência: casos nas áreas urbanas. In: LESTINNE, B. et al. **População e pobreza**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

COALTER, F. **Sport for development**: What game are we playing. Abingdon: Routledge, 2013

DA COSTA, L. P. et al. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: **Manual Valores do Esporte**. SESI. Brasília: SESI, 2007, p. 45-57.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**. nº 5, 2004. p.139-164.

DAGNINO, R. P. **Planejamento Estratégico Governamental**. Florianópolis: Departamento de Ciências de Administração/UFSC; [Brasília]. CAPES: UAB, 2009.

ELLING, A.; DE KNOP, P.; KNOPPERS, A. The integrating and differentiating significance of sport. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) **Values and Norms in Sport**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 73-94.

ELLING, A.H.F. (Eds.) Values and Norms in Sport. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 95-114.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, R. M. O Desafio da Colaboração. São Paulo: Gente. 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONTOURA, A. E. S. Dinâmica cotidiana da construção do espaço geográfico. In: REGO, N. [et al] (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação - o local e o global. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 151-160.

FREIRE, E. S. et al. A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: os conteúdos selecionados pelos professores. **Rev. EF da UEM**. v. 21, n.2, pp. 223-235.

FREITAS, C. C. G.; SCHWAB, D. Tecnologia Social: implicações e desafios da implantação. **Revista Tecnologia e Sociedade**. Curitiba. v. 12, p. 42-60, 2016.

FREITAS, C. C. G. **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável**: um estudo sob a ótica da adequação sociotécnica. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Administração, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIULIANOTTI, R. Human Rights, Globalization and Sentimental Education: The case of sport. **Sport in Society**, v. 7, n. 3, p. 355-369, 2004.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. 9. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMÀ, R. Processos de Exclusão e Políticas de Inclusão: algumas reflexões conceituais. In: CARNEIRO, C. B. L.; DINIZ, B. L. **Gestão Social**: o que há de novo? Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v. 01, 2004.

GONÇALVES, M. A. R. **A vila olímpica da Verde-e-Rosa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GUEDES, S.; DAVIES, J. D.; RODRIGUES, M.; SANTOS, R. M. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: **Encontro Regional de História**, 12. Niterói. Anais. Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 92-92.

HIRAMA, L. K. Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos. 356f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HIRAMA, L. K. et al. Continuidade e profundidade no ensino do esporte: desejos e superação em projeto socioeducativo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 177-192, jan./jun. 2015

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. p. 2825.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016/ IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KAMAKURA, W. A.; MAZZON, J. A. Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil. Nacional: Blucher, 2015.

LaTAILLE, Y. A Educação Moral: Kant e Piaget. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO. L. (ORG.) **Cinco estudos de educação moral**/ Jean Piaget (ET AL); Casa do psicólogo, coleção psicologia e educação. 1996.

LaTAILLE, Y. As Virtudes segundo os jovens. In: LaTAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Orgs.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, pp.46-69.

LaTAILLE, Y. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2010, vol. 26, n. especial, pp. 105-114.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LESBAUPIN, I. **Poder local x exclusão social**: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOLAND, S. Fair play: Historical anachronism or topical ideal? In: MCNAMEE, M. J.; PARRY, S. J. (Eds) **Ethics and Sport**. London: E FN Spon, 1998, pp. 79-103.

MACHADO, E. A. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

MARTÍNEZ, R., CEPERO, M., COLLADO, D., PADIAL, R., PÉREZ, A., & PALOMARES, J. Adquisición de valores y actitudes mediante el juego y el deporte en educación física, en educación secundaria. **Journal of Sport and Health Research**, 6(3), 2014, pp. 207-216.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: UFG, 2003.

MCPHERSON, A.; OSBORNE, J. G. The emergence of establishing-stimulus control. **Psychological Record**, 36, 1986, pp. 375-386.

MEHANNA. A. Desenvolvimento de valores morais, éticos e científicos na educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf. Acesso em: 23/08/2016.

MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; VOTRE, S. J. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 75-91, 2009.

MELO, M. P. Esporte social futebol clube: contradições e dilemas em nosso tempo. **Democracia Viva**, n. 32, p. 54-58, jun. 2007a.

MELO, M. P. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo lula e o aprofundamento do projeto neoliberal da terceira via. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-35, 2007b.

MELO, M. P. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.105-122, maio/ago. 2004.

MENEGAZZI. S. M. L. Valores, Ética e Cidadania: Livros Paradidáticos para o público infanto-juvenil. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre, 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Org). **Coleção Por Uma Educação do Campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORESI, E. A. D. (Org). **Manual de Metodologia da Pesquisa**. Brasília-DF: Universidade Católica de Brasília - UCB, mar., 2003

NETO. J. G. **Projeto Tênis para Todos**. Vila Velha, 2016. 6 f. (Texto digitado)

OLINTO, M. T. A. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. **Revista Brasileira Epidemiológica**. vol. 1, nº 2, 1998.

PIAGET. J. Os Procedimentos da Educação Moral traduzido por Menin. M. S. de S. In: MACEDO. L. (ORG.) **Cinco estudos de educação moral**/ Jean Piaget (ET AL); Casa do psicólogo, coleção psicologia e educação. 1996.

QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens:** razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p.187-198.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RTS - REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Histórico e elementos conceituais**. Disponível em: http://finep.gov.br/noticias/todas-noticias/2737-rts-completa-cinco-anos-com-solenidade-em-brasilia. Acesso em 29/02/2017.

ROKEACH, M. Crenças, atitudes e valores. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 1981.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.825-842, dez. 2011.

SANTOS, A. J. M. **Uma Análise à Luz da Filosofia dos Valores**. Tese de Mestrado. Repositório da Universidade de Lisboa. 2008.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-b

SAVIANI, D. **Ética, Educação e Cidadania**, Revista nº15. Disponível em: http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf. Acesso em: 28/07/2016.

SILVA, J. S. E URANI, A. **Crianças no Narcotráfico** – Um Diagnóstico Rápido, Organização Internacional do Trabalho; Ministério do Trabalho e Emprego – Brasília: OIT. 2002.

STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; van HILVOORDE, I. Meanings of fair play in competitive sport. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) **Values and Norms in Sport**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 137-156.

STEENBERGEN, J.; TAMBOER, J. Ethics and the double character of sport: an attempt to systematize discussion of the ethics of sport. In: MCNAMEE, M.J.; PARRY, S.J. (Eds) **Ethics And Sport**. London: E FN Spon, 1998, pp. 35-54.

STEGEMAN, H.; JANSSENS, J. Introduction. In: JANSSENS, J., STEGEMAN, H., HILVOORDE, I. VAN et al. (eds). Education through Sport - An Overview of Good Practices in Europe. **Nieuwegein: Arko Sports Media**, 2004, p. 14-32.

STIGGER, M.P.; THOMASSIM, L.E. Entre o "serve" e o "significa": Uma análise sobre as expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, v. 16, n.2, p. 1-33. 2013.

TAVARES, O. et al. Estudos Olímpicos, Academia Olímpica Brasileira e Educação Olímpica. In: **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint. 2006.

TAVARES, O. **Texto sobre fair play**. Cap. Dissertação/tese. 1999a.

TAVARES, O. Algumas Reflexões para uma Rediscussão do *Fair-Play*. In: TAVARES, O. & DA COSTA, L. P. (eds.) **Estudos Olímpicos.** Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999b.

THOMASSIM, L. E. C. Conflitos em torno do lazer: o sentido das práticas de responsabilidade social na contramão dos direitos sociais. In: SILVA, M. R. da. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade**. Chapecó: Argos, 2007. p. 257-281.

THOMASSIM, L. E. C. Uma alternativa metodológica para análise dos projetos sociais esportivos. In: XVIII ENAREL, 2006, Curitiba. **Anais do XVIII ENAREL**. Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMPSON, A. Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, E. B. (Org.). **3º Setor** – Desenvolvimento Sustentado. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 41 – 48.

TODT, N. S. Um país olímpico sem educação olímpica? In: **Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social**. 1. ed. Coletânea dos Premiados de 2008. Brasília: Ministério do Esporte, 2009. p. 370-380.

TREVISOL, M. T. C. A construção de valores na escola: Com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série). In: Reunião anual da Anped: sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu-MG. **Anais da Reunião anual da Anped**: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu-MG, 2009. p. 01-17.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Rev. Bra. Educ. fís. Esporte**, são Paulo, v. 25,n.2, p. 285-96, abr./jun. 2011.

VIVARTA, V.; CANELA, G. Corporate Social Responsibility in Brazil: the role of the press as watchdog. **The Journal of Corporate Citizenship**. v. 9. n. 3. p. 230-254. mar./ 2006.

ZALUAR, A. Cidadãos não vão ao paraíso. Campinas, Ed. da Unicamp. 1994b.

ZALUAR, A. Exclusões e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas práticas. **RBCS**. São Paulo, v.12, n.35, p.29-47, 1997.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

1. Nome Completo					
2. Data de Nascimento					
3. E-mail					
4. Ano que entrou no Pro	jeto				
5. Ano que saiu do Proje	to				
6. Após a entrada no Pr sua família melhorou?	ojeto	você cons	idera qı	ue a condiçã	ão econômica da
() Muito		() Pouco		() Não
Você considera que isto	tem a	lguma rela	ção con	n o projeto?	,
() Sim				() Não	
7. Após a entrada no Pro	jeto a	sua relaçã	o com s	sua família n	nelhorou?
() Muito		() Pouco		() Não
Por quê?		· ·			
8. Após a entrada no Probairro melhorou?	jeto a	a relação c	om as p	essoas de s	ua comunidade /
() Muito		() Pouco		() Não
Você considera que isto	tem a	lguma rela	ção con	n o projeto?	
() \$	Sim			() Não
Por quê?					
9. Após a entrada no Pro	jeto v	ocê amplio	u seu n	úmero de ar	nigos?
() Muito		() Pouco		() Não
Você considera que isto	tem a	ilguma rela	ção con	n o projeto?	
() §	Sim			() Não
Por quê?					
10. Depois de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido na escola?					
() Muito		() Pouco		() Não
Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?					
() \$			() Não	
Por quê?					

11. Caso você traba projeto você passou	•			participação no
() Muito	()	Pouco	1 () Não
Por quê?	()		\)
- or quo:				
12. A participação no	o projeto te mo	otivou a estuda	ar mais na es	scola?
() Sim	1		() Não	
13. Seu desempenho	escolar depo	is que entrou	no projeto m	nelhorou?
() Muito	()	Pouco	() Não
Você considera que	isto tem algun	na relação con	n o projeto?	,
•	() Sim		() Não
Por quê?				
•				
14. Ordene de 1 a 4,	em que áreas	da sua vida v	ocê acha qu	ie o projeto mais
contribuiu para sua	sociabilidade.	Sendo 1 para	que mais co	ontribuiu e 4 para
que menos contribu	iu.			
	Famíl	ia		
	Amizad	des		
Estudos				
Trabalho				
15. A sua participaç	ão no projeto	aumentou seu	conhecimer	nto sobre tênis?
() Muito	()	Pouco	() Não
16. A sua participaç	ão no projeto	aumentou seu	ı conhecime	nto sobre outros
esportes?				
() Muito	()	Pouco	() Não
17. A sua participaç	ão no projeto	aumentou su	ua habilidad	e na modalidade
Tênis?				
() Muito	()	Pouco	() Não
18. Você considera	-		_	ência positiva na
forma como é conhe	cido o bairro d	onde ele está l	ocalizado?	
	() Sim		() Não
Por quê?				
-				
19. Você saiu do pro	jeto por quê?			
() Desinteresse	() Falta l	De Tempo	() 0	utros. Qual?
20. Este espaço é liv	re para fazer c	outros comenta	ários, se qui	ser.

APÊNDICE B

Critério de Classificação Econômica Brasil

Por fim, gostaria de saber mais algumas coisas sobre sua família:					
		Qu	antid Pos	ade d Ssui	que
Leia atentamente cada uma das frases abaixo. Marque a quantidade do que existe em sua residência.	Não possui	1	2	3	4+
21. Quantidade de carros de passeio para uso particular (não vale carro usado também para o trabalho)					
22. Quantidade de empregadas mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo Menos cinco dias por semana.					
23. Quantidade de máquinas de lavar roupa (não vale tanquinho).					
24. Quantidade de banheiros.25. DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD (não vale DVD de carro).					
26. Quantidade de geladeiras. 27. Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex.					
28. Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks (não vale tablets, palms ou smartphones).					
29. Quantidade de máquina de lavar louças.30. Quantidade de fornos de micro-ondas.					
Quantidade de motocicletas (não vale a motocicleta usada também para o trabalho)					
31. Quantidade de máquinas secadoras de roupas (vale a máquina que lava e seca).					
Assinale com um X. Considerando o seu domicílio: 32. A água utilizada é proveniente de?					
Rede Geral de Distribuição					
Poço ou Nascente					
Outro Meio					
33. Assinale com um X. Considerando o trecho da rua do seu domicílio que a rua é:					diria
Asfaltada/ Pavimentada					
Terra/ Cascalho					مامام
34. Assinale com um X. Qual é o grau da instrução do chefe da família? Conside como chefe a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio					aere
Analfabeto/ Fundamental I Incompleto					
Fundamental I Complete/ Fundamental II Incomplete					
Fundamental Completo/ Médio Incompleto Médio Completo/ Superior Incompleto					
Médio Completo/ Superior Incompleto Superior Completo					

<u>Variáveis</u>

Quantidade					
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados Domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava Louça	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	2	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava Roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Escolaridade da pessoa de referência				
Analfabeto/ Fundamental I incompleto 0				
Fundamental I completo/ Fundamental II incompleto 1				
Fundamental II completo/ Médio incompleto 2				
Médio completo/ Superior incompleto 4				
Superior completo 7				
Serviços públicos				
Não Sim				
Água encanada	0	2		
Rua pavimentada 0 2				

Cortes do Critério Brasil

Classes	Pontos
Α	45-100
B1	38-44
B2	29-37
C1	23-28
C2	17-22
D-E	0-16

Estimativa para a renda média domiciliar para os estratos do Critério Brasil

Estrato Sócio Econômico	Renda média domiciliar
Α	20.888
B1	9.254
B2	4.852

C1	2.705
C2	1.625
D-E	768
TOTAL	3.130

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir. Para aparelhos domésticos em geral: Devem ser considerados todos os bens que estão dentro do domicílio em funcionamento (incluindo os que estão guardados) independente da forma de aquisição: compra, empréstimo, aluguel etc. Se o domicílio possui um bem que emprestou a outro, este não deve ser contado pois não está em seu domicílio atualmente. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

<u>Banheiro</u> - O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suíte(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Empregados Domésticos - Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos cinco dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esqueça de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas. Note bem: o termo empregado mensalista se refere aos empregados que trabalham no domicílio de forma permanente e/ou contínua, pelo menos cinco dias por semana, e não ao regime de pagamento do salário.

<u>Automóvel</u> - Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (pessoal e profissional) não devem ser considerados.

<u>Microcomputador</u> - Considerar os computadores de mesa, *laptops*, *notebooks* e *netbooks*. Não considerar: calculadoras, agendas eletrônicas, *tablets*, *palms*, *smartphones* e outros aparelhos.

<u>Lava-Louça</u> - Considere a máquina com função de lavar as louças.

Geladeira e Freezer - No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação será aplicada de forma independente: Havendo uma geladeira no domicílio, serão atribuídos os pontos (2) correspondentes a posse de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2ª porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer. Dessa forma, esse domicílio totaliza 4 pontos na soma desses dois bens.

<u>Lava-Roupa</u> - Considerar máquina de lavar roupa, somente as máquinas automáticas e/ou semiautomática. O tanquinho NÃO deve ser considerado.

<u>DVD</u> - Considere como leitor de DVD (Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil) o acessório doméstico capaz de reproduzir mídias no formato DVD ou outros formatos mais modernos, incluindo videogames, computadores, notebooks. Inclua os aparelhos portáteis e os acoplados em microcomputadores. Não considere DVD de automóvel.

<u>Micro-ondas</u> - Considerar forno micro-ondas e aparelho com dupla função (de micro-ondas e forno elétrico).

<u>Motocicleta</u> - Não considerar motocicletas usadas exclusivamente para atividades profissionais. Motocicletas apenas para uso pessoal e de uso misto (pessoal e profissional) devem ser consideradas.

<u>Secadora de roupas</u> - Considerar a máquina de secar roupa. Existem máquinas que fazem duas funções, lavar e secar. Nesses casos, devemos considerar esse equipamento como uma máquina de lavar e como uma secadora.

APÊNDICE C

Entrevista Semiestruturada com o idealizador e professor do projeto "Tênis para Todos".

Apresentação

Nome:

Data de nascimento:

Formação:

Pergunta 1- Quando você montou sua primeira academia de tênis?

Pergunta 2- Como surgiu a ideia de fazer um projeto social? Por que escolheu o bairro Divino Espírito Santo?

Pergunta 4- Como você pensou em cobrir os gastos que teria com o projeto social?

Pergunta 5- Como foi sua inserção na comunidade do bairro? (a ideia do projeto foi bem aceita)

Pergunta 6- Existiam saídas na fase de adaptação? Quais motivos ocasionavam esse êxodo?

Pergunta 7- Por que essas pessoas evadidas no início não entravam na catalogação de alunos?

Pergunta 8- Você realiza reunião com os participantes do projeto?

Pergunta 9- Os participantes do projeto social opinam na metodologia da aula?

Pergunta 10- Como os espaços do projeto são utilizados? Existe algum momento livre para os participantes do projeto?

Pergunta 11- Você realiza alguma reunião com os líderes da comunidade onde o projeto está localizado?

Pergunta 12- Como é a sua relação com a comunidade?

Pergunta 13- qual é a melhor vantagem do projeto social "Tênis para todos" na vida dos seus participantes?

Pergunta 14- como é a sua relação com a família dos participantes?

Pergunta 15- Você realiza algum parâmetro para medir a condição econômica dos alunos que chegam ao projeto?

Pergunta 16- Qual o critério de seleção de alunos?

Pergunta 17- você percebe uma saída dos alunos que não se destacam no tênis?

Pergunta 18- o que você entende como inclusão social?