

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

DIOGO MELLO DA ROSA

**EFEITOS DO ESPORTE SOBRE O COMPORTAMENTO PRÓ-
SOCIAL ATRIBUÍDOS A PARTICIPANTES DE UM PROJETO
SOCIAL**

VITÓRIA-ES

2016

DIOGO MELLO DA ROSA

**EFEITOS DO ESPORTE SOBRE O COMPORTAMENTO PRÓ-
SOCIAL ATRIBUÍDOS A PARTICIPANTES DE UM PROJETO
SOCIAL**

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

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

VITÓRIA - ES
2016

DIOGO MELLO DA ROSA

**EFEITOS DO ESPORTE SOBRE O COMPORTAMENTO PRÓ-
SOCIAL ATRIBUÍDOS A PARTICIPANTES DE UM PROJETO
SOCIAL**

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

Aprovada em ____ de _____ de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Orientador

Prof. Dr. Otavio Tavares
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Co-orientador

Prof.^a Dr.^a ??????????

AGRADECIMENTOS

Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar sua hora.

Às vezes a felicidade demora a chegar
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
Guerreiro não foge da luta e não pode correr
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer

É dia de sol mas o tempo pode fechar
A chuva só vem quando tem que molhar
Na vida é preciso aprender se colhe o bem que plantar
É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar

Erga essa cabeça mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar.

Musica Tá escrito – Grupo Revelação

RESUMO

A sociedade brasileira experimentou significativo desenvolvimento econômico nos últimos 20 anos, em consequência, o país passou por importantes mudanças em sua estrutura socioeconômica. Neste contexto, uma série de políticas foram implantadas no Brasil com o objetivo de melhorar as condições sociais e econômicas das camadas mais marginalizadas da população. Em meio a uma diversidade de origens, características estruturantes e objetivos, muitas destas ações adotam o esporte (entendido aqui em um sentido amplo do termo) como conteúdo ou meio para educar crianças e jovens, baseados na crença do seu potencial para influenciar e/ou promover valores, atitudes e comportamentos, ou mesmo para promover inclusão social. Desta forma, este estudo teve como objetivo compreender os efeitos de projetos sociais que se utilizam do esporte, priorizando a investigação sobre os efeitos de sua vivência no comportamento pró-social de seus participantes, tendo como lócus da pesquisa o projeto Estação Conhecimento de Serra, com usuários iniciantes do atletismo, futebol, natação e iniciação esportiva. O propósito dessa investigação demandou a necessidade de mobilizarmos, em termos metodológicos, um estudo quanti-qualitativo de tipo pré-teste / pós-teste com delineamento “quase experimental” com grupos não randomizados (KERLINGER, 1986). Para a avaliação do comportamento pró-social utilizamos o Prosocial Behaviour Questionnaire – PBQ (WEIR; DUVEEN, 1981). A diferença entre as médias de pré e pós-testes, foi obtida pelas técnicas Mc Nemar e Kappa. A confiabilidade da aplicação do instrumento foi mensurada pelo cálculo do Alpha de Crombach, sendo de 0.892 para pré-teste e 0.942 no pós-teste, atingindo um elevado grau de confiabilidade. Os resultados indicam que o perfil do aluno é de predominância do sexo masculino, sendo aproximadamente 62% dos participantes do projeto, e na faixa etária entre 6 à 17 anos sendo a idade média de alunos 10,23 anos, com predominância de alunos mais novos no estudo, com cerca de 60% dos participantes tem menos ou até 10 anos. Podemos extrair que apenas na questão 17 do questionário os participantes não apresentaram uma mudança estatística significativa, gerando resultado em 95% das questões em análise, mostrando por dados empíricos que há relação positiva para a existência de comportamentos pro-sociais em decorrência da prática esportiva. Por fim, a título de conclusão, sugere-se que a produção científica da área mobilize seus esforços para analisar com maior profundidade os conteúdos relacionados a comportamento pró-social e a influencia do esporte em projetos sociais.

ABSTRACT

Brazilian society has experienced significant economic development in the past 20 years, as a result, the country has undergone important changes in its socioeconomic structure. In this context, a number of policies have been implemented in Brazil in order to improve social and economic conditions of the most marginalized sections of the population. Amid a variety of sources, structural characteristics and objectives, many of these actions adopt the sport (understood here in a broad sense) as content or means to educate children and young people, based on the belief of their potential to influence and / or promoting values, attitudes and behaviors, or even to promote social inclusion. Thus, this study aimed to understand the effects of social projects that use sport, giving priority to research on the effects of her experience in the prosocial behavior of its participants, as research locus design Knowledge Sierra Station, with novice users track and field, soccer, swimming and sports initiation. The purpose of this research has required the need to mobilize, methodologically a quantitative and qualitative study of pre-test type / post-test design with "quasi-experimental" with non-randomized groups (Kerlinger, 1986). For the evaluation of prosocial behavior use the Prosocial Behaviour Questionnaire - PBQ (WEIR; Duveen, 1981). The difference between the mean pre- and post-tests, was obtained by technical McNemar and Kappa. The reliability of the instrument application was measured by Alpha calculation Crombach, being 0892 to 0942 pretest and post-test, achieving a high degree of reliability. The results indicate that the student profile is predominantly male, approximately 62% of the project participants, and between the ages of 6 to 17 years with a mean age of 10.23 years students, especially the younger students in the study, with about 60% of the participants have less or even 10 years. We can extract only the question 17 of the questionnaire participants did not show a statistically significant change, generating results in 95% of the issues in question, showing by empirical data that there is a positive relation to the existence of pro-social behavior as a result of sports. Finally, in conclusion, it is suggested that scientific production in the area mobilizes its efforts to analyze in greater depth the content related to prosocial behavior and the influence of sport in social projects.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Justificativa da pesquisa | 14 |
| 1.2 Objetivos | 16 |
| 1.3 Organização do estudo | 16 |
| | |
| 2 A ORGANIZAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA | 17 |
| 2.1 Tipologia do estudo | 17 |
| 2.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa | 18 |
| | |
| 3. VALORES: DAS ABORDAGENS AO ESPORTE | 21 |
| | |
| 4. POLITICAS PÚBLICAS E POLITICAS SOCIAIS | 44 |
| 4.1 Exclusão e Inclusão | 44 |
| 4.2 Política, política pública e política sociais | 48 |
| | |
| 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 58 |
| 5.1 Considerações iniciais e limitação do estudo | 58 |
| 5.2 Modelo do experimento, ferramentas de análises e coleta dos dados | 59 |
| 5.3 A confiabilidade do PBQ | 60 |
| 5.4 Resultados | 61 |
| | |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 72 |
| | |
| APÊNDICE A | 79 |
| APÊNDICE B | 82 |
| APÊNDICE C | 85 |
| APÊNDICE D | 87 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| APÊNDICE E | 88 |
| APÊNDICE F | 89 |
| APÊNDICE G | 90 |

INTRODUÇÃO

“Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.”

(Rubem Alves)

A sociedade brasileira experimentou significativo desenvolvimento econômico nos últimos 20 anos, em consequência, o país passou por importantes mudanças em sua estrutura socioeconômica. Uma série de políticas sociais foi implantada no Brasil com o objetivo de melhorar as condições sociais e econômicas das camadas mais marginalizadas da população.

É quando a sociedade brasileira experimenta um movimento social ascendente dos indivíduos das classes sociais mais baixas em direção ao que agora se chama “nova classe média”. Contudo, embora o Índice de Desenvolvimento Humano tenha avançado de um ‘muito baixo’ (IDH = 0,493) em 1991 para um ‘alto’ (IDH = 0,744) em 2014, o Brasil ainda ocupa a 79ª posição no ranking do IDH do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2014). Isto significa a persistência de uma série de problemas tais como a criminalidade, o déficit habitacional, a insuficiente rede de saneamento básico e o alcance e a efetividade dos sistemas públicos de saúde e educação (DACOSTA, 2009).

Neste contexto, observa-se um número elevado de políticas públicas e iniciativas da sociedade civil voltadas ao enfrentamento dos problemas relacionados à desigualdade e a exclusão social. Em meio a uma diversidade de origens, características estruturantes e objetivos, muitas destas ações adotam o esporte (entendido aqui em um sentido amplo do termo) como conteúdo ou meio para educar crianças e jovens, baseados na crença do seu potencial para influenciar e/ou promover valores, atitudes e comportamentos, ou mesmo para promover inclusão social (CASTRO; SOUZA, 2011; GUEDES, 2006; MELO, 2005; STIGGER, THOMASSIM, 2013; VIANNA; LOVISOLO, 2009; ZALUAR, 1994). Deve ser observado, porém, que esta tendência não é uma singularidade brasileira, sendo presente *mutatis umtandis* no contexto internacional (BAILEY, 2005; SANDFORD et al., 2008; STEGMAN; JANSSENS, 2004).

A crença em um elo entre o engajamento no esporte e um desenvolvimento positivo do indivíduo que o pratica pode ser rastreada ao longo da história. Por exemplo, a noção de *"mens*

sana in corpore sano” foi predominante nas civilizações grega e romana, enquanto que a filosofia do cristianismo muscular, com seu foco no esporte como a construção do caráter, era muito evidente no Reino Unido do século XIX (LOLAND, 1995). A persistência dessa relação é que leva DaCosta (2009, p. 25) propor a compreensão do esporte como uma “metalinguagem axiológica”.

Segundo Steenberger e Tamboer (1998) a compreensão do caráter educativo do esporte está relacionada a seu caráter dual. Ou seja, a experiência esportiva pode ser vista a partir de duas perspectivas estreitamente associadas: sua significância intrínseca (o aprendizado de competências e habilidades do esporte como objetivo em si mesmo) e extrínseca (o esporte como um meio para a realização de objetivos não direta ou exclusivamente relacionados a ele). Não é difícil reconhecer que desde sua origem o esporte tem sido compreendido como um meio de atingir objetivos que vão além da atividade propriamente dita.¹ Nesse sentido, segundo Danish e Nellen (apud STEGEMAN; JANSSENS, 2004, p. 17),

As habilidades para a vida (aquelas habilidades que nos permitem sucesso nos ambientes nos quais vivemos) e as habilidades esportivas possuem muitas similaridades. Algumas destas habilidades são as capacidades de desempenho sob pressão, resolução de problemas, cumprir prazos e enfrentar desafios, estabelecer objetivos, comunicar-se, lidar com o sucesso e o fracasso, trabalhar em equipe e dentro de um sistema e, receber retornos e benefícios a partir disto. O esporte pode ser um veículo valioso para o ensino de habilidades para a vida.²

Deste modo, as experiências práticas oferecidas pelo esporte como contributos para o desenvolvimento moral, físico, psicológico e social das crianças e jovens são os argumentos que têm justificado sua presença em projetos sociais e contextos educacionais (VIANNA; LOVISOLO, 2009; GUEDES, 2006; STEGEMAN; JANSSENS, 2004).

Neste sentido, duas revisões de literatura oferecem distinções analíticas sobre os efeitos da experiência esportiva em contextos educacionais (STEGEMAN; JANSSENS, 2004) ou para a inclusão social (BAILEY, 2005), levando em consideração o caráter multifacetado das possíveis contribuições da experiência esportiva para o desenvolvimento humano. Apesar de seu caráter arbitrário, o conhecimento dessas distinções é importante uma vez que elas

¹ Como indica DaCosta “desde a Antiga Grécia até a origem do esporte moderno em meados do século XIX, as atividades atléticas e o esporte têm sido considerados importantes elementos de veiculação de influências valorativas entre as pessoas” (2007, p. 13).

² Todas as traduções de textos em inglês foram feitas pelo autor ou por seu co-orientador.

oferecem referências para o exame e a discussão a respeito dos efeitos educacionais da prática esportiva baseado em evidências.

A partir da perspectiva teórica do caráter dual do esporte, Stegeman e Janssens (2004) apresentam uma revisão dos objetivos da experiência esportiva segundo seu caráter intrínseco ou extrínseco, propondo a seguinte categorização dos objetivos diretamente relacionados ao esporte: melhora das habilidades motoras; transmissão do conhecimento esportivo; aquisição de valores do esporte; promoção das competências sociais necessárias à prática esportiva; estímulo à participação na organização esportiva. Já os objetivos extrínsecos da experiência esportiva foram divididos em três grandes conjuntos de “efeitos”: Os efeitos *físicos* (aptidão física e saúde e estilo de vida saudável); os efeitos *mentais* (personalidade, auto-imagem, bem-estar e saúde mental, desenvolvimento cognitivo); e, os efeitos *sociais* (transmissão de padrões e valores, desenvolvimento sócio-moral, comportamento social, relações sociais).

Já a revisão feita por Bailey (2005) teve como foco as evidências a respeito da contribuição potencial da educação física escolar e do esporte para a inclusão social e o desenvolvimento do capital social³. Neste contexto, este autor estrutura sua discussão em cinco “áreas”: saúde física, desenvolvimento cognitivo e acadêmico, saúde mental, redução da criminalidade e, redução dos problemas de relacionamento e de evasão escolar.

A síntese de ambas as revisões de literatura indica que, como visto anteriormente, o esporte é compreendido como um veículo privilegiado para a transmissão de valores. Todavia, este aprendizado parece ser mais implícito que explícito e estar relacionado ao contexto sociocultural.

Segundo os autores mencionados, apesar do conceito ‘esportividade’ (*sportmanship*) carecer de definição consensual, existe evidências de uma correlação positiva entre ‘ser competitivo’ dentro e fora do esporte, porém a relação entre esporte e atitude cooperativa é menos evidente. Segundo Bailey (2005), rapazes apresentam maior adesão ao esporte competitivo do que as moças, assim como tendem a ser mais egocêntricos e instrumentais e menos empáticos e pró-sociais. Outra evidência importante é sobre o impacto do esporte em comportamentos pró-sociais é parcialmente determinado pelo nível sociocultural e pelos contextos de prática esportiva (STEGEMAN; JANSSENS, 2004).

³ James Coleman (1990), propõe o capital social como recurso estrutural proveniente das relações sociais.

Bailey (2005) em seus estudos aborda os efeitos do esporte para a diminuição do comportamento delincente e do comportamento agressivo de um modo geral. Contudo, ainda existe a carência de uma “avaliação sistemática dos programas destinados a abordar as atitudes anti-escola” [sic] (BAILEY, 2005, p. 84). Do mesmo modo, segundo o autor citado, em função de questões teóricas e metodológicas desenvolvidas em seu estudo (fundamentação, delineamento e interpretações), as meta-análises que ele realizou não conseguiram identificar explicações causais que efetivamente estabeleçam os efeitos de quais e quantos aspectos da ‘variável esporte’ sobre as variações do comportamento.

Adicionalmente, o desenvolvimento de relações sociais e capital social por meio do esporte (e da educação) parece estar bem estabelecido pela literatura. Diversos estudos apresentam evidências da relação entre experiência esportiva e a formação de redes de relação social e de formas de inclusão social. Embora, seus efeitos para o estabelecimento de relações sociais multiculturais “não sejam realmente convincentes” (STEGEMAN; JANSSENS, 2004, p. 27).

Em contas finais, considerando estes estudos de revisão podemos dizer que o número ainda insuficiente de investigações constatadas, as limitações metodológicas ou a existência de conclusões em direções opostas, resultam em que existem poucas evidências empíricas conclusivas sobre os efeitos positivos da experiência esportiva nas dimensões do desenvolvimento social, cognitivo e da personalidade (BAILEY, 2005; SANDFORD et al., 2008; BIESTA et al., 2001; STEGEMAN; JANSSENS, 2004; STIGGER; THOMASSIM, 2013). Assim, estas conclusões não permitem mais do que reconhecer o potencial educacional do esporte (BENTO, 2004; BIESTA et al., 2001; VIANNA; LOVISOLO, 2009; STEGEMAN; JANSSENS, 2004, TUBINO, 2010; ZALUAR, 1994) e a necessidade de mais pesquisas.

Assim, Da Costa et al. (2007, p. 16), observam a “[...] enorme influência que o esporte-rendimento exerce sobre o imaginário das crianças e adolescentes provocando influências no seu comportamento esportivo e social”. Em reação a esta tendência, observa-se uma crescente atenção ao tema *valores do/no esporte* como princípio orientador da prática esportiva e meio de formação moral dos praticantes.

Com efeito, no âmbito da complexidade que envolve o estudo dos valores relacionados ao esporte, Breivik (1998) usa Platão e Aristóteles para estabelecer algumas distinções conceituais importantes: De um lado temos os valores intrínsecos; do outro, os valores

extrínsecos. Os primeiros, como o próprio termo sugere, são aqueles valores que são intrinsecamente bons, ligados a um esporte específico e à sua conseqüente realização, ainda que possam ser comuns a vários esportes, trata-se daquilo que é valioso em si mesmo, e, portanto, autotélico, como por exemplo, o prazer em jogar; O segundo, compreende aquilo que é valioso e que tem significado para outro fim (não necessariamente do esporte, mas advindos de fora), sendo heterotélico, como por exemplo, praticar esporte para emagrecer.

Vale pontuar que, apesar de trabalhar com esta definição, o autor reconhece a existência dos processos de interação, as mudanças e intercâmbios na sociedade. Logo, os esportes não estão situados no seu próprio mundo, de modo que tanto os valores intrínsecos quanto os extrínsecos podem fluir do esporte para outros contextos ou áreas da vida das pessoas na sociedade. E vice-versa.

Além disso, temos ainda a existência de valores internos e externos, os quais podem vir a confundir-se com a definição anterior, uma vez que os valores internos, por exemplo, podem ser tanto extrínsecos, como intrínsecos. Enquanto que os valores externos, por sua vez, vêm de instituições e profissionais que creditam ao esporte determinadas responsabilidades, como a promoção da paz pela ética esportiva (BREIVIK, 1998).

A motivação para pesquisar os efeitos de projetos sociais de caráter esportivos se deu a partir da nossa trajetória na vida esportiva em diversos programas com diferentes metodologias, mas com o mesmo foco: usar do esporte como meio de educação. Assim, a partir do contexto apresentado questiona-se: *quais são os supostos efeitos de projetos esportivos de caráter social sobre o comportamento pró-social de seus participantes?*

1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

As principais contribuições científicas desta proposta se definem em torno de duas dimensões relacionadas. Em primeiro lugar, sua contribuição reside na produção de conhecimento sobre um tema e um tipo de ação social cujos efeitos carecem de evidências empíricas e também de avaliação. Embora estudos detalhados de revisão sobre a produção nacional não tenham sido identificados, pois:

[...] a limitação das análises de tipo generalizantes (sejam as que enquadram essas ações positiva ou negativamente) torna-se ainda mais evidente quando somos

instados a estudar e refletir sobre o tema a partir do lugar do “agente” envolvido, profissional ou politicamente com certas ações na sociedade (STIGGER e THOMASSIM, 2013, p. 3).

Porém é particularmente relevante para este trabalho que Janssens et al. (2004, p. 256), em investigação sobre projetos de educação através do esporte na Europa, tenham ficado “impressionados” com a falta de pesquisa e avaliação dos projetos. Segundo eles, “muitos projetos são baseados em boas ideias, mas não são testados. De fato, apenas algumas iniciativas têm sido sujeitas a pesquisas sérias”. Isto nos deixa com o sentimento de que este não é um problema de interfase brasileira, mas sim, uma questão generalizada pelo mundo.

Considerando como pressuposto o elevado número de projetos sociais que se utilizam do esporte (só o Ministério do Esporte possui 11 programas do tipo)⁴, as posições acima mencionadas indicam claramente a relevância de estudos de avaliação de projetos sociais baseados em evidências.

Em segundo lugar, deve ser destacado que este estudo inaugura um novo programa de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos em Sociologia das Práticas Corporais e Estudos Olímpicos (CESPCEO) e da linha de pesquisa em *Estudos Socioculturais da Educação Física e das Práticas Corporais* do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Tendo como referência básica a problematização acima apresentada, pretende continuar a desenvolver estudos sobre os valores, sentidos e significados que orientam nossas formas de sociabilidade por meio do esporte, porém em nível maior de aprofundamento.

O presente programa de pesquisa, ora delineado, teve investigações sobre os diferentes efeitos sociais do esporte, assim como estudos comparativos que se desenvolverão na medida do refinamento das técnicas de pesquisa e da formação de novos pesquisadores.

1.2 OBJETIVOS

⁴ Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em: 10 julho 2015.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os efeitos de projetos sociais que se utilizam do esporte, priorizando a investigação sobre os efeitos de sua vivência no comportamento pró-social de seus participantes.

Neste contexto, foram objetivos específicos desta pesquisa: a) Identificar os objetivos e valores do projeto social investigado; b) Identificar, descrever e analisar as estratégias metodológicas de ensino empregadas pelo projeto; c) Avaliar o comportamento pró-social das crianças e jovens participantes do projeto;

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, organizamos nossa pesquisa da seguinte forma:

Começando pela Introdução, contextualizando e justificando a proposta de estudo e nosso interesse pela temática, bem como definimos nosso objeto de estudo, os objetivos e o percurso a ser desenvolvido na pesquisa.

Logo após, partimos para organização metodológica proposta detalhando o percurso metodológico que adotamos na referida pesquisa para chegarmos aos resultados.

O capítulo seguinte buscamos dialogar com autores de diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas sobre valores, que vem sendo objeto de análise em pesquisas com diferentes abordagens, cuja as principais são: filosófica, psicológica e sociológica.

No capítulo intitulado de Políticas públicas e políticas sociais, abordaremos questões teórico-conceitual sobre inclusão e exclusão, políticas públicas e políticas sociais. Estes elementos mostram-se relevantes para a pesquisa, pois contribuem para compreender o processo de construção das políticas e como estas são abordadas para a inclusão ou exclusão do sujeito.

No decorrer apresentamos os resultados e por fim as *Considerações Finais*.

2. A ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

“Os momentos de crise suscitam um redobrar de vida nos homens”

(François Chateaubriand)

Neste capítulo temos como objetivo detalhar o percurso metodológico que adotamos na referida pesquisa. Nesta, damos como ênfase conhecer quais são os possíveis efeitos que o projeto em si irá promover nos seus sujeitos.

2.1 TIPOLOGIA DO ESTUDO

Nosso trabalho constitui-se sendo um estudo quanti-qualitativo de tipo pré-teste / pós-teste com delineamento “quase experimental” com grupos não randomizados (KERLINGER, 1986). A pesquisa foi realizada com usuários da Estação Conhecimento de Serra com usuários do atletismo, futebol, natação e iniciação esportiva.

Parte-se do princípio que o estudo se constitui de investigação empírica na qual o pesquisador manipula e controla variáveis independentes e observa as variações que tal manipulação e controle produzem em variáveis dependentes. A pesquisa experimental permite observar e analisar um fenômeno, sob condições determinadas. (MORESI, 2003).

O aspecto quantitativo se mostra na intenção de trabalhar com dados estatísticos e que segundo Moresi (2003) se configura como sendo tudo que se pode medir, qualificar, traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas.

Quanto ao aspecto qualitativo, pensamos que se faz presente na expectativa de considerar que “(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (MORESI, 2003).

2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos: A avaliação do comportamento pró-social foi feita pelo uso do Prosocial Behaviour Questionnaire – PBQ (WEIR; DUVEEN, 1981) traduzido e adaptado pelo responsável por esta pesquisa. O PBQ é um questionário de tipo Likert cujos itens representam comportamentos sociais positivos tais como ajudar, compartilhar e dar apoio aos outros. Estudos anteriores que se utilizaram deste instrumento relataram níveis de confiabilidade de $\alpha = .90$ (WEIR; DUVEEN, 1981) e $\alpha = .89$ (BIESTA et al., 2001). O PBQ será aplicado no modelo teste-reteste no mês um e no mês 06 da coleta de dados.

Esta versão do PBQ contém 20 itens selecionados a partir de listas de comportamentos realmente observados por professores - comportamentos que julgaram genuinamente pró-sociais - os itens foram classificados em uma escala tipo Likert⁵ de três respostas: 1- Raramente acontece, 2- Acontece de vez em quando, 3- Acontece frequentemente. O respondente deve marcar entre essas opções possíveis a que mais se aproxima da sua resposta em relação à sentença referente. Cada professor é o avaliador e respondente dos questionários de cada usuário de sua responsabilidade. Posteriormente, para análise dos dados e tabulação foi atribuído um número a cada sentença do PBQ. A pontuação 1, 2, 3 foi atribuída respectivamente às respostas de cada sentença do PBQ, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente (WEIR; DUVEEN, 1981).

Seguindo estudos encontrados na literatura, foram calculadas as diferenças entre as médias de pré e pós-testes, pelas seguintes técnicas estatísticas: Mc Nemar e Kappa). Foi mensurada também a confiabilidade da aplicação do instrumento pelo cálculo do Alpha de Crombach.

O teste de Mc Nemar é largamente utilizado em pesquisas que buscam testar contagens ou proporções em duas amostras relacionadas (MAROCO, 2007 apud FÁVERO ET AL, 2009). O objetivo é verificar mudanças significantes entre ‘antes’ e ‘depois’ de determinado evento. O teste busca verificar se há evidências para acreditar que valores de um grupo ‘A’ são superiores aos valores do grupo ‘B’ e se há significância nesse valor. Diferentemente do teste

⁵ A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

t, que prova a igualdade das médias, U de Mann-Whitney testa se há diferença ou igualdade das medianas. Os valores encontrados pelo teste indicam o grau de relação entre grupos após suas ordenações (BISQUERRA, 2004).

O teste Kappa de Cohen - ou 'teste Kappa' - é um teste avaliação de 'acordo', que avalia a confiabilidade dos pares. Analisa a confiabilidade das respostas inter ou/e intra observador, diminuindo dessa forma, o acordo obtido por acaso – corrige possíveis causalidades que gerem hipóteses de independência. É útil para avaliar a concordância ou reprodutibilidade de instrumentos de medida cujo resultado é categórico (duas ou mais categorias) (FLEISS, 1981; SIEGEL; CASTELLAN, 1988). A hipótese é testada que indicaria concordância nula – valor Kappa 0-, ou se ele se apresenta concordância – valor Kappa mais próximo de 1 -, ou seja, teste monocaudal: $H_0: K = 0$; $H_1: K > 0$ (FLEISS, 1981; SIEGEL; CASTELLAN, 1988). Segundo Landis Jr; Koch (1977) sugerem a seguinte interpretação:

TABELA: VALORES PARA INTERPRETAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE TESTE KAPPA

| VALUES OF KAPPA | INTERPRETATION |
|-----------------|--------------------------|
| <0 | No agrément |
| 0-0.19 | Poor agreement |
| 0.20-0.39 | Fair agreement |
| 0.40-0.59 | Moderate agreement |
| 0.60-0.79 | Substantial agrément |
| 0.80-1.00 | Almost perfect agreement |

O instrumento usado para medir a consistência e a confiabilidade interna da aplicação do PBQ será o cálculo do Alpha de Crombach que tem como objetivo estimar e medir a correlação entre as respostas por meio da análise dos coeficientes das respostas do respondente. O coeficiente α é encontrado pelo calculo entre a variância do (η) de itens individuais somados a variância (η) dos itens de cada avaliador de um mesmo questionário com as mesmas normas e regras de mensuração (BISQUERRA, 2004).

A seleção do projeto esportivo de caráter social foi feita por conveniência, caracterizando-se como uma amostra voluntária (LAVILLE; DIONE, 1999). O lócus da pesquisa é o Núcleo de Desenvolvimento Humano e Econômico da Serra, chamado de Estação Conhecimento de Serra, (EC).

Selecionamos a EC devido sua relevância social, ou seja, ao fato deste projeto atender a um número expressivo de crianças e adolescentes em situação de risco social na Serra⁶. Também o selecionamos pelo fato deste ser um projeto já bem estabelecido e não correr o risco de ser extinto durante o desenvolvimento da pesquisa. Outro motivo desta escolha foi a abertura e o interesse da EC em aprender com os resultados de pesquisas, e, em especial, com a nossa pesquisa.

Criada em 13 de julho de 2009, a EC é iniciativa da Fundação Vale e em parceria com a Prefeitura Municipal da Serra, Governo Federal, por intermédio do LIE(Lei de Incentivo ao Esporte) e tem como ambição contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do município e apoiar, em parceria com os atores sociais locais, o fortalecimento da rede de proteção social do município. Caracteriza-se como um centro de referência focado em duas questões-chave: o desenvolvimento humano e o desenvolvimento econômico. (MOTTA, 2013)

Segundo Motta (2013) o Desenvolvimento Humano é entendido como o desenvolvimento integral e integrado da potencialidade humana, atendendo as necessidades e potencialidades nas dimensões física, emocional e intelectual com ênfase nas crianças, adolescentes e suas famílias. Já o Desenvolvimento Econômico tem como objetivo a geração de renda e, para tanto, atua no apoio à organização produtiva, ao desenvolvimento tecnológico, ao processamento e comercialização da produção.

O desafio de articular desenvolvimento humano e econômico é motivado pela compreensão de que desenvolvimento econômico sem desenvolvimento humano pode resultar em pobreza, por propiciar concentração de renda e conseqüente desigualdade social e o desenvolvimento humano sem desenvolvimento econômico, por sua vez, pode resultar em fracasso, ou seja,

⁶ Atualmente, 900 crianças e adolescentes participam do Brasil Vale Ouro nas modalidades natação, futebol, atletismo e judô. <http://www.fundacaovale.org/pt-br/estacao-conhecimento/conheca-as-estacoes/serra/Paginas/Default.aspx> Acessado em: 10/08/2015

criações e projetos inviáveis em virtude de seu contexto, que não oferece condições adequadas para sua estruturação e execução. (MOTTA, 2013)

A concepção da EC se pauta no princípio de garantir um legado de conhecimento sistematizado e institucionalizado para as gerações futuras, com a preocupação de que se mantenha de forma sustentável, através da articulação e integração com todos os setores da sociedade (Setor Público, Privado e Terceiro Setor). (MOTTA, 2013)

Para o nosso trabalho consideramos as crianças e jovens participantes do Programa Brasil Vale Ouro, que entraram no programa em 2015, moradores de Serra, de 06 a 17 anos e onze meses.

3 VALORES: das abordagens ao esporte

“Tudo é considerado impossível, até acontecer”

(Nelson Mandela)

Para a construção deste capítulo, buscamos dialogar com autores de diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas. Tal como aponta Sanmartín (1995), o tema dos valores vem sendo objeto de análise em pesquisas com diferentes abordagens, cuja as principais são: filosófica, psicológica e sociológica.

Estudos relacionados aos valores e seus processos de transmissão demonstram que eles não existem por si só como objetos materiais de estudo, tornando difícil limitar-se a uma única teoria que o defina (SANMARTIN, 1995). Com isto, nossa intenção através deste texto é mostrar ao longo do tempo e por diferentes campos de concepções de saber as diversas discussões, os usos e as apropriações do tema ‘valores’.

Porém discutir valores não tem sido tarefa simples⁷, apesar disso, o tema vem se configurando como um objeto de presença constante em diversas investigações seja ele analisado com fim

⁷ Os valores tem uma curiosa característica, que faz particularmente esquivo seu estudo, não sendo propriedades das coisas ou das ações, como o peso, a forma e a cor, mas dependendo de uma relação com alguém que valoriza. A utilidade, a beleza ou a bondade não formam parte propriamente

em si mesmo tendo em vista a objetivos conceituais, ou relacionado com qualquer área da vida cotidiana.

Pode ser que não seja essa a única razão, mas o contínuo e crescente interesse por investigações dessa natureza pode estar associado ao fato de que a existência humana mantém uma relação inerente com os valores, sendo possível caracterizar um indivíduo ou grupo de acordo com o conjunto de valores que os orientam. Portanto, entender o indivíduo ou a sociedade perpassa também por entender os valores que esses carregam consigo, o que leva muitos autores a se interessarem pelos estudos de enfoque axiológico.

Assim, estudos no Brasil e no exterior ressaltam o valor do esporte como meio de socialização de crianças e adolescentes (VIANNA, 2003) e como instrumento importante na construção do caráter de sujeitos em formação. Por ser uma atividade prazerosa o esporte exerce um poder de atração sobre os jovens e adolescentes. (ZALUAR, 1994)

A discussão sobre valores é longa, complexa e ampla. As bases teóricas filosóficas, psicológicas e sociológicas são as que mais têm se sobressaído no que diz respeito ao assunto, principalmente na análise dos valores tidos como sociais, éticos ou morais, aqueles que segundo DaCosta (2007) possuem como base a consciência moral dos indivíduos ou de um grupo social, formado pelos costumes e tradições predominantes em um determinado meio cultural, se ocupando com o comportamento humano, da reflexão sobre os valores da vida, da virtude e do vício, do bem e do mal; já que de acordo com esse autor, os valores ainda podem, de forma simplificada, serem categorizados em econômicos, religiosos e estéticos.

Não consideramos as bases teóricas como excludentes entre si, mas a partir desses diferentes olhares tornam-se complementares e fundamentais para uma compreensão e teorização mais profícua. Apesar de cada abordagem focar em um campo de análise específico quanto ao tema dos valores éticos, trazendo contribuições particulares para os estudos e investigações sobre esse viés, ambas partem de um ponto conceitual semelhante no que diz respeito à definição dessa categoria de valor, o que faz com que, ainda que realizados sob diferentes perspectivas, esses estudos tenham um caráter complementar, e não isolado.

do que se valoriza, mas que são valiosos para alguém. Por isso é difícil estabelecer uma teoria material dos valores, em que os valores tenham uma entidade objetiva (SANMARTIN, 1995, p. 25).

Rokeach define os valores éticos como “[...] uma crença duradoura onde um modo de conduta ou um estado último de existência é pessoal e socialmente preferível a um oposto modo de conduta ou estado final de existência” (1973, p.5). Já DACOSTA define “[...] como uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (2007, p. 13);

O que se nota, é que apesar dessas definições partirem de autores com formações específicas em diferentes áreas – psicologia, filosofia e sociologia – tais conceitos se mantêm dentro de uma mesma linha de pensamento, ratificando a ideia de complementaridade entre as três abordagens no estudo dos valores éticos, sociais ou morais.

Quanto à especificidade destas áreas nas investigações axiológicas, a filosofia ainda tem se destacado nas questões referentes a esses valores em seus termos conceituais; a psicologia tem dado ênfase aos processos de desenvolvimento moral dos indivíduos; enquanto que a sociologia vem privilegiando a discussão dos valores no âmbito da socialização e das relações sociais.

A palavra valor, como indicam Santin e Silva (2005), origina-se do latim *valor* e *valere*. No grego o termo vai corresponder ao vocábulo *axios*, que tem como sentido a ideia de preço, salário, recompensa, mérito; ou ainda de honra, dignidade e estima. Já dentro de um campo filosófico de análise mais geral, valor tem sido definido como aquilo que deve ser objeto de preferência ou de escolha (ABBAGNANO, 2000).

É também dentro desse campo filosófico que se estabeleceram, principalmente durante os séculos XIX e XX, duas correntes teóricas antagônicas: uma com tendências voltadas para um conceito metafísico ou absolutista de valor, e uma voltada para um conceito empirista ou subjetivista de valor. A primeira delas atribui ao valor um *status* metafísico, tornando sua existência independente completamente das relações com o homem; enquanto que a segunda considera o modo de ser dos valores em estreita relação com o homem e suas atividades (ABBAGNANO, 2000).

Atualmente, esse antagonismo teórico parece ter sido superado em favor do conceito empirista de valor, decaindo assim o seu conceito absolutista, metafísico ou objetivista.

Saviani (1993, p. 61), por exemplo, fornece um bom argumento para a superação do objetivismo axiológico: É comum dizer-se que os valores têm existência objetiva; de tal modo que a descoberta do valor de uma coisa pelo homem não cria o valor; ele é, independente de o homem ter, ou não, descoberto.

Neste trabalho valor tem uma dimensão empirista e subjetivista, que não reside no objeto, mas no homem, indo ao encontro do que sinaliza Santin e Silva (2005) quando esses defendem que dar valor a alguma coisa é atribuir-lhe algo que, em princípio, não lhe pertence, mas é uma concepção arbitrária do sujeito que lhe concede tal significado ou distinção.

É mediante essa perspectiva que esses autores irão correlacionar valores à noção de significado e julgamento, já que segundo eles “[...] o valor corresponde sempre a um julgamento emitido por uma pessoa em obediência a um modo de se relacionar com a realidade” (SANTIN e SILVA, 2005, p. 419), ou ainda “[...] o valor é o significado que alguma coisa tem para aquele que emite um julgamento” (SANTIN e SILVA, 2005, p. 419).

Assim, quando a filosofia define de maneira geral valor como o que deve ser objeto de preferência ou de escolha, deve-se ter claro que essa escolha ocorre a partir de um julgamento baseado na subjetividade de quem o faz.

Neste sentido, qualquer coisa, pessoa, situação ou comportamento pode vir a tornar-se, mediante essa avaliação julga mental, objeto de preferência ou de escolha de um indivíduo ou grupo social. Para esse trabalho, o que especificamente vai interessar são os objetos de escolha moral, aqueles que se referem particularmente ao domínio da moralidade, isto é, dos mores, da conduta, dos comportamentos humanos intersubjetivos, desencadeando o que se tem chamado de valores morais, éticos ou sociais.

Santin e Silva (2005) destacam que são esses valores que determinam o que será considerado correto ou incorreto, bem ou mal, o que trará felicidade ou angústia; estabelecendo os atos, sentimentos, intenções e comportamentos que devem ser priorizados na busca pelo bem e pela felicidade, e quais devem ser considerados condenáveis ou incorretos do ponto de vista moral.

Tamanha é a influência dos valores éticos ou morais sob o aspecto comportamental e de conduta de um indivíduo ou sociedade, que ainda na Grécia Antiga os helenos já haviam

percebido a necessidade de se atentar às questões axiológicas para a formação dos seus cidadãos, embora nessa época ainda não houvesse uma noção sistematizada sobre o termo valor como hoje se tem. Como Da Costa ressalta,

Os helenos incentivavam, com grande ênfase, a aquisição do valor da transparência moral e do vigor físico (*kalokagatia*), [...] embora não usassem a expressão “valor”, mas apenas julgamentos valorizativos. Ou seja, para os helenos o significado de “valor” não consistia em um termo sistematizado de conceitos e significados como é hoje, mas assumia um sentido de julgamento de comportamento expresso pelo termo “virtude” (comportamento bom, correto, honesto) (DACOSTA, 2007, p. 13).

Assim, outra expressão muito utilizada pelos gregos da Antiguidade e que intimamente estava relacionada com a noção de virtude era o que se chamava de **aretê**, denominação cujo significado aproximava-se de ‘excelência’.

A aretê de um ser humano consistia na excelência do indivíduo, ou seja, em um conjunto de qualidades, atitudes e hábitos – virtudes – que este deveria desenvolver ou adquirir para o alcance do bem, do belo e do bom, e assim chegar a ser uma pessoa admirável, com uma determinada maneira de viver, de entender a vida e com um caráter próprio (SANMARTIN, 1995; DACOSTA, 2009), tudo isso fazendo parte do ideal educativo grego denominado de Paidéia.

Portanto, ainda que o uso do termo valor não tivesse sido recorrente na Antiguidade Clássica, seu conceito como se tem hoje relaciona-se estritamente com a noção de aretê. Primeiro, porque só através de julgamentos valorizativos os helenos puderam eleger um conjunto próprio de qualidades, atitudes e hábitos que o indivíduo deveria adquirir ou desenvolver no alcance da excelência; segundo, porque a noção de bem, de belo e de bom só poderiam ser construídas através de juízos de valor; e terceiro, porque a aretê parece nada mais ser do que idealizar para o indivíduo um conjunto próprio de valores éticos ou morais que guiarão o seu comportamento; argumentos que ratificam a presença, ainda que não sistematizada em âmbitos terminológicos, da noção e da reflexão sobre valores desde a Antiguidade Clássica.

Enquanto que na sociedade grega Antiga as discussões axiológicas pareciam ter como objetivo final imbuir o indivíduo de uma série de valores que se julgava socialmente necessário adquirir para se tornar um verdadeiro cidadão; na sociedade moderna, muitas das discussões

de caráter axiológico passaram a questionar o lugar que os valores ocupam – ou podem ocupar – e a validade dos mesmos diante das mudanças estruturais de diferentes ordens que este período enfrentou ou que ainda enfrenta. Isso porque, como bem salienta Queirós (2004, p. 188), “[...] é que se em épocas passadas os agentes formadores se foram desenvolvendo e formando no quadro de uma axiologia implícita, atualmente a nossa época vive sob o signo de uma grande labilidade axiológica”.

Diante de um tempo marcado pelo imediato, pelo instantâneo, quando não mesmo pelo efêmero e transitório (GUILLAUME, 1996; QUEIRÓS, 2004), cada vez mais são comuns os questionamentos de ordem axiológica: quais são os valores da nossa sociedade? Os valores mudaram? Ainda existem valores na sociedade atual? Já existiram valores na sociedade? Sobre essas inquietações, Queirós (2004) vai dizer que não se pode afirmar a inexistência de valores na sociedade atual, já que eles são intrínsecos à vida do homem.

Lipovetsky (1996, p. 29) reforça o pensamento acima e acrescenta que “[...] no essencial, desde há séculos, desde há milênios, os valores morais são sempre os mesmos”. Portanto, segundo este autor, não estamos no grau zero dos valores, e nem os valores em si mudaram, já que a nossa sociedade tem reafirmado um conjunto estável de valores geralmente aceitos. O que se pode afirmar, é que algumas normas morais e alguns valores podem ter assumido significados sociais diferentes, ocupando novas hierarquias, e assim fazendo com que as prioridades se deslocassem: “[...] aquilo que era considerado um dever estrito (a vingança, a virgindade, o patriotismo) pode deixar de ser um imperativo. O que foi uma ignomínia (o suicídio, o aborto, os prazeres eróticos) já não é vituperado” (LIPOVETSKY, 1996, p. 30).

Nesta perspectiva, o que esse autor faz não é questionar sobre a essência e os fundamentos do bem e do mal, mas sim sobre a regulamentação social da moral e sobre os sentidos sociais de que se revestem os ideais éticos e as regras de conduta. Assim, Lipovetsky (1996) vai diferenciar então três fases na história moral ocidental.

A primeira dessas fases é o que o autor chama de momento teológico da moral, tida de forma inseparável de Deus, da Igreja e da religião. É apenas através da fé em um Deus justiceiro e da crença na existência de sanções após a morte que a moral se torna possível.

A segunda fase, chamada de laico-moralista, inicia-se a partir do Século das Luzes, onde as bases da moral passam a ser lançadas independentes dos dogmas da religião e da autoridade da Igreja. O indivíduo agora pode alcançar a virtude independentemente de Deus ou dos dogmas teológicos, já que “[...] os princípios morais são, desde então, pensados como princípios estritamente racionais, universais, presentes em todos os homens” (LIPOVETSKY, 1996, p. 30).

Apesar das claras diferenças entre a fase teológica da moral e a fase laico-moralista, ambas mantiveram uma mesma característica em relação à visão sobre a moralidade: a de que esta se dá sob a forma do dever, numa espécie de obrigação moral intransigente e disciplinadora. Tanto que Lipovetsky (1996) vai dizer que a segunda fase da moral se desvincilhou do ‘dever da religião’ em direção a uma ‘religião do dever’.

É somente na terceira fase caracterizada pelo autor como pós-moralista que se romperá essa exaltação do dever rigoroso característico das duas fases anteriores. Mantendo a característica de uma moral secular, a terceira fase é aquela que vai estimular “[...] mais os desejos, o ego, a felicidade, o bem-estar individualista, do que o ideal de abnegação” (LIPOVETSKY, 1996, p. 31).

Deste modo, a fase pós-moralista inaugura o que esse autor chama de cultura do após dever, onde os valores morais priorizados não são mais aqueles dominados pelos imperativos da obrigação máxima, mas sim aqueles que trazem realização pessoal e felicidade. Em síntese, o que se pretende mostrar é que:

[...] não significa que já não há moral, mas que a ideia de uma moral difícil, regular, categórica, deixou de ser socialmente legítima. O fetichismo do dever de sacrifício está caduco. Reconhecemos ainda os deveres negativos: não matar, não roubar, não causar sofrimento; mas já não os deveres positivos, regulares e sistemáticos: a dedicação a causas exteriores a nós próprios. Correlativamente, desejamos normas morais indolores, minimais e *à la carte*. A família é plebiscitada, mas com a condição de nos podermos divorciar, viver em concubinato, fazer filhos por encomenda. Da mesma maneira, desejamos dar dinheiro a favor de boas causas, mas não com muita frequência [...] (LIPOVETSKY, 1996, p. 35).

Portanto, estamos diante de uma sociedade plural em relação aos valores e que privilegia a liberdade individual quanto às escolhas morais. Bruckner (1996) se mostra consonante a esse pensamento quando afirma que a modernidade apresenta uma sociedade individualista, não no sentido de egoísmo, mas de um modo de vida onde o indivíduo tornou-se o fundamento dos valores, em contraste com outros tempos, onde os valores dependiam da autoridade de um terceiro.

Porém, é também a partir dessa liberdade que se inicia um movimento paradoxal, já que:

[...] a impossibilidade em que o indivíduo se encontra de se submeter a uma ordem exterior leva-o a ter de assumir, na primeira pessoa, opções de vida, opções morais, opções existenciais que, em tempos passados, não teria de fazer. Estas eram-lhe ditadas anteriormente, fosse qual fosse o seu custo, pela estrutura social. Assumir estas escolhas é também sentir-se responsável por elas, ser devedor, e ver-se obrigado a aceitá-las, a sofrer as suas consequências, aconteça o que acontecer, sem qualquer proteção. A liberdade do indivíduo moderno é também a sua grande exposição. Quanto maior for a liberdade mais o indivíduo terá de interiorizar um determinado número de obrigações, e mais essa necessidade vai surgir paradoxalmente como um encargo, como algo de custoso. É esse paradoxo que é preciso explorar, o desse preço a pagar pela liberdade (ROMAN, 1996, p. 42 a 43).

Isto significa que, se em outras épocas não éramos sujeitos livres, pelo menos tínhamos laços que nos protegiam; enquanto que hoje pagamos o preço do individualismo com uma insegurança crescente. A responsabilidade individual tornou-se demasiadamente pesada, o que faz com que o homem moderno experimente um sentimento ambivalente: ao mesmo tempo em que aspira conservar as vantagens da sua liberdade e independência também almeja livrar-se dos seus encargos pessoais (BRUCKNER, 1996).

Isso porque, assumir a responsabilidade de eleger de forma autônoma determinadas opções morais, de vida e existenciais não tem sido tarefa fácil diante de uma sociedade que privilegia o imediato, o instantâneo e o efêmero (CHESNEAUX, 1996).

É o que ratifica Queirós (2004), quando afirma que o cenário atual acima descrito tem levado a uma sucessão de mudanças extremamente rápidas, que por consequência contribuem para um contexto marcado pelo pluralismo de valores, pela carência de ideologias sólidas e pela debilidade das crenças, conduzindo muitas vezes a situações de insegurança, especialmente entre os mais jovens, que poderão apresentar dificuldades em encontrar aquele que será o seu

conjunto de referências axiológicas seguras. É em face disso que a autora considera ser imprescindível a questão da reflexão acerca dos valores como papel fundamental na constituição de um guia ou referência para a existência humana.

Neste sentido, algumas práticas sociais acabam se tornando um espaço privilegiado por oportunizar essa possibilidade de reflexão sobre valores, como são o caso da educação e do esporte, atividades que necessitam de uma sistematização para o alcance desse objetivo. É a partir deste ponto, então, que a discussão começa a avançar sobre as questões mais pertinentes referentes a este trabalho.

Queiróz (2004) aponta que toda atividade humana onde existe um sentido normativo implícito, como é o caso da educação e do esporte, só podem ser considerados resolúveis e equacionáveis se incluírem em seu desenvolvimento a questão dos valores.

A cada dia que passa mais nos deparamos com notícias da criminalidade, drogas, homicídios. Com isto uma das ferramentas utilizadas pelos órgãos é a criação de projetos sociais.⁸

Na cidade de Serra não é diferente, com isto, mostraremos alguns dados sobre a cidade onde o nosso lócus está inserido, que segundo o Censo 2010, a área total do município Serra é de 554.000 km².

O município possui atualmente 409.324 habitantes, destes 201.407 são homens, 207.917 são mulheres, 406.517 pessoas constituem a população urbana e 2.807 é a população rural.

Dados indicam que, em Serra, existem aproximadamente 83.000 habitantes entre 06 e 17 anos, o que representa aproximadamente 25% da população total do município. Dados também apontam que essa parcela expressiva da população é o grupo populacional considerado mais saudável, e, ao mesmo tempo, o mais exposto a riscos e a situações de vulnerabilidade. (IBGE, 2000)

⁸ Os projetos sociais se apresentam como um exercício de cidadania, pois além de envolver as pessoas, em suas vivências cotidianas, levam a uma transposição de barreiras sobre preconceitos, presentes na sociedade, em benefício do outro. (GARANHANI; TASSA, 2013)

Ainda segundo o IBGE, o índice de Homicídios na Adolescência - IHA, criado em 2006 para apoiar o Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens, apresenta Serra como o 6º município mais crítico do ranking nacional. Em relação à gravidez na adolescência, números mostram que Serra apresentou um percentual de quase 20% de partos de mães entre 10 e 19 anos, e na educação, Serra apresenta uma taxa de abandono escolar de 5,7% no ensino fundamental e de 16,9% no ensino médio. (IBGE, 2000)

A Agenda 21 do município de Serra, no capítulo concernente à juventude, observa que os jovens têm acesso restrito à educação, sofrem com a inadequação para o trabalho devido à baixa qualificação, não têm acesso ao esporte, à cultura e ao lazer e estão expostos à violência urbana, doméstica e policial e ao tráfico de drogas. Por conseguinte, consta, dentre outros desafios, “conceber projetos/programas/eventos voltados para a juventude, a partir das potencialidades dos jovens”.

O Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM), elaborado para atender a uma das ações propostas no Mapa do Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro, foi divulgado pela primeira vez em 2008 e tem como proposta acompanhar a evolução do desenvolvimento dos municípios brasileiros e os resultados da gestão municipal. Composto por indicadores que retratam as três principais áreas do desenvolvimento humano - emprego e renda, educação e saúde, o IFDM torna-se interessante como um complemento ao IDH-M, uma vez que é atualizado anualmente.

Analisando os dados referentes ao município de Serra, o Índice Firjan mostra que de 2000 para 2007 houve grande avanço na colocação do município, que saiu do 10º lugar para entrar em 3º, no ranking estadual dos municípios mais desenvolvidos. No entanto, analisando os dados pelas áreas, nota-se que a alavancagem se deu principalmente pela geração de renda, com uma variação de quase 50% positiva, enquanto a educação ficou com uma variação menos expressiva, de 17%, apontando para a necessidade de reforço educacional para acompanhar a demanda por mão de obra qualificada.

Porém este não é um problema local, o tráfico de drogas, por exemplo, instalado nas comunidades carentes do Rio de Janeiro, compete com a socialização das agências de socialização tradicionais nas comunidades populares.

Zaluar (1994) nos mostra que esse problema penetra à família, os clubes de futebol, as associações de moradores, os blocos carnavalescos, as escolas de samba, as comissões organizadoras de festas e outras organizações sociais com atuação nas comunidades populares, sofrem com a competição da socialização exercida pelo tráfico de drogas.

As atividades esportivas como parte de um projeto pedagógico mais amplo, têm sido utilizadas para fortalecer as iniciativas de agências de socialização positiva presentes na comunidade e contrapor-se a socialização exercida pela criminalidade, por possibilitar aos participantes o rompimento com o cotidiano violento e por favorecer o resgate e o fortalecimento dos valores humanos fundamentais da vida em sociedade.

Como estratégia para favorecer a socialização tem sido adotada a participação de sujeitos, de variadas etnias, classes, gêneros, idades, etc., favorecendo a percepção da alteridade e da semelhança de todos. (VIANNA, 2007).

A coleta das representações sociais dos participantes em projetos permite o acesso ao conhecimento elaborado e partilhado socialmente, comum no meio social no qual o indivíduo está inserido e reconstruído por ele. Conhecer as representações sociais dos alunos podem favorecer a mediação entre os objetivos, as metodologias e as expectativas dos participantes.

Segundo Lovisolo (1997) a implantação de projetos ou de propostas no âmbito educacional, demanda em acordos em termos de valores construídos entre as famílias, os educandos e os educadores, sobre os valores, os conhecimentos, os meios e as expectativas. Sem partilhar valores e objetivos - professores, alunos e instituição - a eficácia da intervenção sócio-educacional fica comprometida.

Estudo realizado neste campo com universo de aproximadamente 18.000 crianças e jovens Vianna et al (1999) verificaram que os participantes buscam na atividade física “fugir da rotina de violência das ruas”, “lazer” e uma perspectiva de formação profissional no esporte. (VIANNA, 2003).

Outra investigação realizada em um projeto situado no interior de uma favela do Rio de Janeiro, Vianna (2003) verificou que 54% dos indivíduos estudados indicaram a prática esportiva orientada como a melhor opção para o lazer, enquanto os mais de dez campos

de futebol existentes na localidade (quase um por quarteirão) permaneciam vazios, motivado talvez, pelo risco que representa o confronto inesperado entre policiais e traficantes ou pela socialização perigosa exercida pela marginalidade das ruas.

Observa-se, portanto uma crença na importância e o potencial de projetos com orientação pedagógica para a construção de habilidades de vida, para socialização e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos das comunidades onde eles estão localizados. Esta atratividade tem sido utilizada com eficácia como âncora em programas de intervenção sócio-educacional, de caráter multiprofissional e transdisciplinar, que possuam ações profiláticas e/ou terapêuticas para os males sociais.

Portanto, contribuir na educação integral dos participantes, a atenuação das desigualdades sociais, o combate a patologias sociais e a facilitação da inclusão social, são alguns dos argumentos correntes sobre os benefícios da prática de esportes para os jovens pobres e marginalizados. A prática orientada de esportes seria um instrumento para minimizar os efeitos da desigualdade social (VIANNA, 2007).

Sendo assim, diferentes pensadores têm se debruçado sobre o fenômeno esportivo, se dedicando a estudos sobre os impactos positivos e os negativos do esporte na formação individual e coletiva, a favor ou contra o mesmo.

Lovisoló (2002) por exemplo, observou que nos últimos vinte anos aconteceram transformações no enfoque do esporte, de uma tradição antropológica marxista (alguns influenciados pela escola de Frankfurt) a uma visão antropológica e histórica mais próxima da concepção de Norbert Elias.

Outro aspecto menos explorado na prática de esportes como meio de inclusão social por afastar os jovens da criminalidade é a sua utilização como iniciação na formação profissional na área esportiva (VIANNA, 2007).

Por outro lado, os pensadores da linha crítica da educação física elaboraram restrições a instrumentalização do esporte como agente de socialização e estabeleceram críticas duras ao esporte (BRACHT, 2009).

Oliveira (1993) criticou o funcionalismo exercido pelo esporte, por cumprir a função de adaptar os sujeitos à ordem social estabelecida, atendendo aos objetivos de controle e ordem social, desejado pelos grupos hegemônicos na sociedade brasileira.

Bracht (2009) nos traz que a abordagem funcionalista utiliza a educação física como um meio que ajuda a prevenir disfuncionalidades ou conflitos sociais. Oliveira e Bracht, parecem sugerir ue a disfuncionalidade ou a não adaptação dos indivíduos à sociedade em que vivem, poderia ser melhor do que a sua inserção social. Esta linha de pensamento leva a entender que a revolução ou transformação social ocorrerá a partir dos sujeitos que estão à margem da sociedade, já que todos os demais estariam subjugados à ordem estabelecida. (VIANNA, 2007; VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Então o que deveríamos esperar do esporte? Poderíamos esperar de sua valiosa ferramenta para inculcar valores e atitudes corretas na população jovem? Ou deveríamos ser mais pragmáticos e não esperar tanto? O esporte não é, acima de tudo, algo que reflete outro processo e fenômeno social?

Aprofundando no tema valores, Beckers; Nauta (1983) (apud, Buisman; Rossim, 2001) afirmaram que uma definição geralmente aceita não existe nas ciências sociais e apontaram que existe uma lista de 120 definições e descrições do termo “valor”. De acordo com os autores, existem duas tendências para ser definidos como perspectiva individual ou social, onde a primeira é amarrada aos conceitos como necessidade ou motivos e a social o foco está mais ligado aos objetivos e orientações do comportamento humano.

Kretchmar (1994) (apud, Buisman; Rossim 2001) atribui valores ao que chama de "boa vida". A vida de uma pessoa é constituída por uma combinação de valores individuais que estão conectados. Em sua definição de valor, ele também identifica o (socialmente) desejável. Ele identifica dois tipos de valores: Os morais que são determinados pessoalmente por traços e motivações humanas e os não-morais, que são coisas que desejamos da vida que identificam os itens que as pessoas querem, coisas como: prazer, conhecimento, riqueza, segurança, excelência e da amizade.

Hofstede 1991 (apud Buisman; Rossim 2001) descreve os valores como “tendências coletiva para escolher um determinado caminho sobre os caminhos diferentes”. De acordo com o autor,

valores são sentimentos com uma direção: características positivas e negativas. Neste sentido ele lista: ‘maus x bons’, ‘feio x bonito’, ‘irracional x racional’. Com isso, o autor apresenta questões negativas que os valores também apresentam e que as abordagens idealistas sobre valores não costumam deixar explícitas. Esta definição enfatiza claramente um padrão de socialização dominante de certo grupo ou cultura.

Nesta interpretação fica evidente que as pessoas são guiadas por valores que podem não ser denominados desejáveis socialmente. Esta interpretação do termo valor é denominada de realística porque ela está alinhada mais proximamente as tarefas de muitas vidas diárias que as pessoas se encontram.

Os valores relacionam-se também com a identidade pessoal, uma vez que são convicções duradouras. Isto significa dizer que as mudanças de valores comprometem/relacionam-se com o modo de ser, tampouco isso quer dizer que os valores são imutáveis. É característica da vida adulta no mundo moderno ocidental menor constância e estabilidade como fase da vida.

Podemos pensar que os valores estão relacionados aos aspectos situacionais e estão ligados ao tempo e espaço. Eles devem ser constantemente interpretados associados ao contexto e cultura e nunca de maneira isolada. Dentro desta perspectiva, destaca-se as possibilidades com as diferentes valorações das pessoas que podem sofrer variações, como: a visão das mulheres nos esportes, a pessoa testando seus limites no esporte de aventura. Existe uma clara anulação de uma lista sólida de valores gravados de alguma maneira na visão específica de vida. (BUISMAN, ROSSUM, 2001)

Incipientes estudos dos esportes na pós-modernidade apontam que novos modelos tendem a desenvolver-se para uma compreensão mais ampla: do universal para o local e relativo; da ciência para a multidão das discussões; da ideia de progresso para variações e complexidades das formas de vida. (BUISMAN, ROSSUM, 2001)

No que diz respeito a conexão entre educação física e educação moral é preciso pontuar com melhor clareza a questão sobre a devida existência de grande variedade de questões. Elas implicam diferentes reivindicações de variações plausíveis sobre o interesse da educação física. (CARR, 1998)

Os principais argumentos que aparecem em relação aos dúbios entendimentos sobre este assunto são familiares em três modos: Os esportes, jogos e outras atividades físicas apresentam características nos quais são moralmente negativas; Os esportes, jogos e outras atividades físicas apresentam características nos quais são moralmente positivas; Os esportes, jogos e outras atividades físicas não podem mostrar claramente que apresentam características inerentes tanto negativas quanto positivas de significação moral (ponto de vista neutro da educação moral) (CARR, 1998)

Apesar da constituição de um conjunto inconsistente dessas assertivas, o grande interesse atual é se algumas delas é verdadeira. O grande problema não está nos resultados inconclusivos, mas devido às controvérsias do significado moral. Ironicamente, a controvérsia moral está nos próprios argumentos. Os argumentos não estão centrados se os esportes e jogos de fato apresentam determinadas características de cooperação ou competição, mas sobre o valor moral da cooperação ou competição. No âmbito deste debate permanece uma questão em aberto: se os esportes e jogos são moralmente valiosos. Nesta entrada que permanece o desejo de justificação do papel da educação física na educação moral. (CARR, 1998)

Sendo que existem diferentes tipos de categorias interpretativas éticas: a) Ele (o esporte) pode ser ideal social geral: são valiosos moralmente porque promove atitudes como cooperação, orgulho de corporação, espírito de equipe, a excelência, etc; b) São considerados como um microcosmo de um tipo de ideal social regulados por um sistema de justiça moral e social. A atitude principal a ser cultivada é o espírito esportivo. c) Pensadas em termos de qualidades do caráter ou virtudes das quais são necessários para a busca do sucesso. (CARR, 1998)

De acordo com a concepção pós-kantiana de moralidade e educação moral, a significação moral deve ser solicitada mais no modo que as atividades auxiliam os participantes a observar as regras, no contexto da equipe, os modelos de direitos e deveres baseados nos contratos, convenções e negociação interpessoal de uma ordem liberal democrática ou vida social. (CARR, 1998)

Essas duas ênfases bastante diferentes sobre o que são considerados como característica significativa ou salientadas da vida moral representam as “tradições rivais” do pensamento moral. O problema da ambiguidade não é, portanto, apenas uma questão de noção da moral,

mas inclusive orientados por perspectivas teóricas rivais de ética sobre o sentido de vida moral que optam por caminhos incompatíveis. (CARR, 1998)

A ideia dos testes empíricos repousa sobre uma bruta e, em última análise, insustentável teoria atomística e behaviorista da ação humana nas quais é intencionalmente cega para apreender a complexidade das motivações humanas. Esta ideia seria melhor aceita se trabalhasse com a noção de semelhança familiar (Wittgenstein). É mais apropriado trabalhar com a ideia de que existe algumas vezes um traço de continuidade de uma mesma indicação de um contexto para outro. Isto requer que “cada caso deva ser julgado sobre os seus próprios méritos particulares”. (CARR, 1998)

A tese baseada na filosofia analítica da educação que os esportes e jogos são essencialmente autônomos ou grupos separados dos negócios reais da vida. Esta tese tem o propósito de mostrar que a educação física não pode ter valores educacionais morais intrínsecos porque eles mantem características de uma moralidade geral. Neste sentido, seria simples demonstrar tanto a significância quanto a insignificância moral da educação física. (CARR, 1998)

As dificuldades para melhor compreender o esporte e a moralidade, assim como, as relações entre eles continuarão persistem por fixar-se exclusivamente na noção observância das regras e descontinuidade com outros interesses e preocupações humanas. (CARR, 1998)

Contra os argumentos da visão do esporte como instancia autônoma e descontinuada do resto da vida humana, Carr destaca a inclinação legítima e genuína de associar o espírito esportivo com desenvolvimento ou progresso. O entendimento do potencial educativo irá variar de acordo com o contexto social. Os esporte e jogos são contínuos com a mais larga preocupação da vida humana que eles não podem evitar a complexidade moral e que isso deve entretanto permanecer uma questão aberta se tais características deles como a competição ou cooperação são condutores ou, de outro modo, promotores de traços desejáveis da moralidade ou qualidades do caráter humano. (CARR, 1998)

No que se refere ao conceito de ‘fair play’ é inevitável para o debate político, valores e normas do esporte. Este conceito apresenta um critério moral que de acordo com os quais uma prática esportiva ‘justa’ pode ser medida. Atualmente o conceito de ‘fair play’ é entendido

frequentemente como um guarda-chuva que compreende muitos aspectos dos valores morais e normas no esporte. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

No entanto, a simples clarificação conceitual não é suficiente. A prática esportiva apresenta casos com muito mais significados que os desenhos conceituais assumidos. Assim, será discutido, aqui, o amplo conceito de fair play, resultando na discussão sobre os princípios conceituais e pedagógicos. Será defendida a ideia de evitar um lado do ponto de vista em relação ao fair play, de modo que os desportistas individuais, instituições e treinadores são responsáveis na promoção e criação dos valores e normas dos esportes. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

Tradicionalmente, a moralidade dos esportes tem sido descrita em termos de noção de 'fair play'. Esta noção aplica-se, no seu sentido mais geral, em 'jogar de acordo e no espírito das regras'. Com respeito a esta frase refere-se a distinção entre fair play formal e fair play informal. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

Para justificar a manutenção das regras formais do esporte não é necessário fornecer argumentos extrínsecos ao esporte. O fair play formal é uma condição necessária para ou ainda um elemento constitutivo do jogo. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

A questão é o modo limitado ao entendimento do termo fair play definido unicamente em termos de 'manter as regras. O fair play formal caracterizando por relacionar apenas às regras constitutivas e que deve ser distinto do entendimento das regras regulativas. As regras regulativas, por sua vez, regulam a atividades pré-existente, uma atividade da qual a existência é logicamente independente das regras. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

Nesse sentido, é pertinente evitar o conceito limitado de fair play no âmbito das regras constitutivas. O esporte considerado como prática social é sempre enraizado no amplo contexto nos quais muitas regras não escritas (valores e normas) revelam-se nela mesma. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

Ao considerar o esporte enraizado numa ampla rede de sustentação comum de valores e normas, nos quais não são frequentemente formalizados nas regras escritas. Assim, o fair play informal é sempre uma atitude denotada e preocupada para o jogo que não é prescrita pelas regras formais. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

O significado do conceito de fair play pode mudar de acordo com o contexto da situação do esporte. O conceito de fair play informal diferencia-se do “formal”, embora ambos relacionem-se com uma prática esportiva competitiva específica. Eles estão imbricados com os valores extrínsecos dos esportes e influenciados pelos valores na sociedade como um todo. Porém, o fair play informal somente pode ser entendido quando raciocinar sobre a perspectiva intrínseca do esporte competitivo. Por isso, é possível classificar o fair play formal e informal no âmbito de entendimento restrito de fair play. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

A noção de fair play apresenta-se, assim, no sentido amplo como conceito guarda-chuva de fair play para referir-se tanto aos valores e normas que otimizam o ethos do jogo (igualdade de chances, justiça, equivalência, etc.) que encontram-se dentro da autonomia do jogo (valores intrínsecos), assim como, aos valores e normas externos usados como instrumentos para realizar determinados objetivos políticos, sociais, ecológicos, etc. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

Além dos significados de fair play formal e informal, ele pode ser entendido como um importante princípio pedagógico e didático. Por exemplo: “dando aos outros a oportunidade de marcar ponto”; “nem sempre jogar a bola para seu amigo”, “dar à todos a igualdade de chances para jogar”. Nesta abordagem, o significado de fair é play é determinado pelos princípios pedagógicos, mas que preserva os valores intrínsecos do esporte. Nessa perspectiva, as crianças deveriam brincar do esporte que elas estão praticando, onde o objetivo deveria ser orientado para a experiência da criança o quanto diverso for possível e a especialização precoce deveria ser evitada no esporte juvenil. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

A discussão do fair play no sentido amplo permite alargar seu significado no âmbito da perspectiva pedagógica limitada ao adulto para contemplar, ao considerar o fundamento antropológico, o estágio específico na vida das pessoas jovens. Neste aspecto, o debate sempre

ênfatisa “uma criança em desenvolvimento” de acordo com dois significados. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

A responsabilidade do fair play é maior nas instituições esportivas na organização de competições de força do que do indivíduo. Devem ser consideradas a variedade da força jovens para planejar a distribuição dos atletas nas categorias e na transição para as categorias subsequentes. (STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; HILVOORDE, 2001)

De acordo com o modo pelo qual o significado do esporte é abordado o conceito de esporte terá consequências para a natureza e o âmbito da ética no esporte. Os esportes não podem ser definidos apenas por seu caráter autônomo, mas sempre incorporado na mais ampla rede de valores atuais em uma dada sociedade. “Os esportes não são uma ilha tampouco um jogo cujas direções são completamente determinadas por ondas”. É neste sentido que podemos considerar o duplo caráter do esporte. (STEENBERGEN, TAMBOER 1998)

Os esportes relacionam-se também com uma questão ecológica. Aponta para a necessidade de quebrar uma ética antropocêntrica do esporte para relaciona-los aos propósitos da humanidade. Assim, uma ética do esporte somente será útil se o ser humano for visto como parte, ao invés de soberano, de todo o meio ambiente. (STEENBERGEN, TAMBOER 1998)

O esporte competitivo é sempre confrontado com a perspectiva normativa do esporte-transcendente, podendo ser usado explicitamente com um instrumento para atender aos interesses institucionais: saúde, status, dinheiro, integração de grupos minoritários, comércio. Apesar do entendimento dos riscos destes usos externos como forma de corrupção aos valores autotélicos do esporte, o autor destaca a inevitável relação entre as práticas esportivas e os usos institucionais. (STEENBERGEN, TAMBOER 1998)

MacIntyre (1985) (Apud Steembergen; Tamboer 1998) conceitua o esporte como uma atividade humana especialmente cooperativa por meio dos quais bens internos são realizados para alcançar um estado específico de coisas. Esta noção de bens internos é essencial e distinguida de bens externos sendo que os bens internos somente podem ser definidos na linguagem da prática em questão e eles podem somente ser identificados e reconhecidos pela experiência da participação em uma prática específica. Já os bens externos: não são

inextricavelmente ligados com o engajamento de uma prática particular. Esses bens suportam uma relação instrumental com a prática: poder, prestígio, status, dinheiro.

Steembergen; Tamboer (1998) nos mostram as relações ambíguas entre práticas e instituições estabelecidas por MacIntyre (1985), que são apresentadas da seguinte forma: por um lado, a prática não é sinônimo de várias habilidades requeridas para alcançar um estado específico de coisas, por outro, a prática não pode ser confundida com instituições. Considerando que as práticas não podem sobreviver em nenhum período de tempo sem ser sustentado por instituições, fica evidente a relação íntima da prática para as instituições, assim como, a tensão dessa relação quanto vulnerabilidade na determinação de bens externos pelas instituições sobre os ideais da prática.

Na predominante literatura alemã, o caráter pluriforme dos esportes na cultura contemporânea sugere a necessidade de reconhecer a diversidade da moralidade (valores e normas). Os fatores que variam as formas dependem do motivo da participação, natureza específica da prática, características dos participantes, grau de organização institucional, etc.

A estreita ligação entre o desporto e a educação é um tema recorrente na história do esporte. A partir das práticas do antigo ginásio grego, através da ascensão do esporte competitivo moderno em Inglaterra do século XIX e até hoje, o desporto tem sido considerado um elemento importante na socialização dos jovens. O ideal predominante no esporte moderno é o fair play. (LOLAND, 1998)

A conexão entre as normas culturais e sociais para compreender o fair play só são apenas evidenciadas atualmente. O pluralismo cultural e a diversidade moral mesmo a nível local representa um desafio ao significado de fair play como uma ideia moral. (LOLAND, 1998)

Discursos éticos podem ser caracterizados como um tipo de consenso (ética do discurso), mas diferentes pelas mais variantes hipotéticas, como realçar a importância de um discurso real, e um cenário voluntariamente democrático. O objetivo é consenso racional entre as partes livres e iguais que agarram cognitivamente as razões em que o consenso é baseado e são, portanto, convencido de sua validade. (LOLAND, 1998)

O discurso ético não é livre de críticas. O discurso da vida real completamente honesto e boa vontade para ouvir e deixar-se persuadido pelo melhor argumento são difíceis de encontrar. Discursões nunca são completamente livres de força, argumentos manipuladores e pressão social e psicológica. (LOLAND, 1998)

Jogos são governados por regras práticas. Um vista predominante das regras no jogo é que são definidas por muitas práticas de jogar o jogo. Estas regras constituem e também regulam a existência de atividade que é logicamente dependente das regras. (LOLAND, 1998)

As regras constitutivas estipulam um fim e os meios, através de prescrições e proscições. Pelo que o efeito pode ser alcançado. Eles estipulam o que é jogar em um jogo particular. (LOLAND, 1998)

Regras constitutivas não determinam o que os jogadores têm de fazer, mas constituem o conceito de uma ação permitida, Para resumir até agora: as regras formais de jogo fornecer um quadro conceptual necessário para realizar um jogo em prática. Marcando gols ou pontos, conforme determinado pelas regras pertinentes é uma atividade significativa dentro dos contextos de futebol e tênis somente. (LOLAND, 1998)

A definição do esporte na Carta de esporte do conselho da Europa (2001), por sua vez, está atrelada à todas as formas de atividade física que, através da participação casual ou organizada, visam exprimir ou melhorar a condição física e o bem-estar mental, formando relações ou obtenção de resultados em competições de todos os níveis. Uma definição ampla deste tipo engloba toda uma gama de atividades físicas, não apenas jogos competitivos, como dança, atividades ao ar livre e Artes marciais.

Claramente, há uma estreita relação entre educação física e o desporto, mas eles não são sinónimos. No nível mais superficial, a distinção entre os termos é simplesmente que "esporte" refere-se a uma série de atividades e «educação física» refere-se a uma área do currículo escolar com as atividades físicas e a desenvolvimento de competência física.

A justificação extrínseca mais comum para aumentar os níveis de participação em educação física e desporto, especialmente para crianças e jovens, é a associação com a melhoria da saúde. Secundariamente, a dimensão social.

A literatura destaca uma série de dimensões ligadas de inclusão / exclusão social, que pode avaliar o capital social através do esporte, a saber: Espacial: a inclusão social refere-se a proximidade e afastamento das distancias sociais e econômica (igualdade/desigualdade); Relacional: inclusão social é definida em termos de um sentimento de pertença e aceitação; Funcional: a inclusão social relaciona-se com o reforço de conhecimentos, habilidades e compreensões; Poder: inclusão social pressupõe uma mudança de locus no controle (incorporar os sujeitos no processo de decisão). (BAILEY, 2005)

Evidências, até à data, são limitadas no que diz respeito aos processos através dos quais as crianças e os jovens podem se tornar 'incluídos socialmente' através do esporte, mas há algumas pistas. Um conjunto de provas sugere, por exemplo, que o desenvolvimento da competência física básica, tal como é desenvolvido através de um programa de educação física de qualidade, tem um efeito poderoso sobre a auto-estima, confiança e aceitação pelos pares (BAILEY, 2000a), o que pode ser condições necessárias para a inclusão social. Por último, os programas desportivos parecem ser mais bem-sucedidos quando eles têm uma liderança eficaz, de preferência local (COALTER et al., 2000).

Os jovens não se envolvem em atividades esportivas ou tornam-se um membro de um clube desportivo, a fim de obter uma educação, e muito menos uma educação moral. A instrução é principalmente uma responsabilidade dos pais e, em menor grau, das escolas. No entanto, não pode haver dúvida de que cada prática social em que os jovens participam – incluindo o esporte - irá exercer uma influência sobre eles, ao participar do desporto os jovens aprendem. (BIESTA, 2001).

Não só eles aprendem as habilidades e conhecimentos necessários para "fazer" seu esporte. Eles também aprendem regras e normas relacionadas com o desporto. E eles aprendem - muitas vezes mais "implicitamente" do que "explicitamente" - os valores que sustentam estas regras e normas, e os valores que informam o "clima" ou "cultura" do seu clube de esporte. (BIESTA, 2001)

Diante disso e do valor socializante, o esporte favorece e possibilita discussões e aprendizado e dependendo do contexto, de situações particulares e das apropriações individuais, uma mesma prática esportiva pode ocupar ao mesmo tempo diferentes pontos nessas diferentes dimensões esportivas, ou se aproximar mais de uma dimensão ou de outra dependendo da

situação concreta real. A aproximação em uma dimensão ou outra das possíveis, não delimita, mas indica uma tendência ou predominância de uma dessas categorias em uma determinada prática esportiva, mas não uma exclusividade dessa característica, visto que essas categorizações não são mutuamente excludentes (TUBINO, 1992).

[...] diferentes expressões são utilizadas quando se tenta referir sobre particularidades vinculadas a essa prática social. Esporte educacional, esporte de lazer, esporte escolar, esporte de rendimento, esporte de competição, esporte de fim de semana, esporte espetáculo são algumas entre outras formas adjetivadas de expressar a heterogeneidade cultural existente nesse universo (STIGGER, 2005, p. 74).

Considerando essas dimensões do esporte, evidenciando seus objetivos, valores e contextos específicos, entendemos que essas dimensões “[...] Resulta-se então em enorme influência que o esporte moderno exerce sobre o imaginário das crianças e adolescentes provocando influências no seu comportamento esportivo e social [...]” (DACOSTA, 2007, p.16).

[...] embora devamos reconhecer que o esporte é um fenômeno cultural difundido globalmente na forma das competições esportivas oficiais – por meio das quais traz consigo significações hegemonicamente colocadas, especialmente, pelos meios de comunicação de massa –, ele deveria, também, ser considerado a partir das suas expressões particulares, quando, inserido em distintos contextos socioculturais, adquire outras significações (STIGGER, 2005, p. 73-74).

Assim, são dispensáveis maiores argumentações para que se possa acreditar que no âmbito do “esporte-participação” uma mesma prática esportiva possa ser realizada por diferentes indivíduos e grupos, que podem dela se apropriar de várias formas, atribuindo-lhe significados diversos, eventualmente próximos do que Tubino denomina de “esporte-performance”; também não parece difícil crer que no contexto do “esporte-educação”, essa atividade possa ser desenvolvida de diferentes maneiras, a partir da posição pedagógica do professor (STIGGER, 2005, p. 76).

Com isto, não se deve reduzir e identificar o mesmo apenas pelo desempenho, pela competitividade, pelas Copas do Mundo, pelas Olimpíadas e pelos atletas profissionais. A própria ONU indica que o esporte é muito mais amplo do que isso; a Organização acredita no esporte como oportunidade para o desenvolvimento do senso de comunidade e de um propósito comum, enfim, como uma conquista da humanidade (UNITED NATIONS, 2005b).

Acredita-se ainda no potencial do esporte para transmitir mensagens de forma eficaz e influenciar comportamentos, assim como na sua capacidade de desenvolver valores humanos e sociais que têm sido cada vez mais reconhecidos nos últimos tempos, como instrumentos de combate à injustiça e à discriminação. Com este capítulo não se tem a pretensão de esgotar o debate sobre, mas considera-se a sua relevância e a necessidade de ampliação deste debate no âmbito do esporte como um todo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

“Eu sei que não sou nada e que talvez nunca tenha tudo. Aparte isso, eu tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

(Fernando Pessoa)

Neste capítulo abordaremos questões teórico-conceitual sobre inclusão e exclusão, políticas públicas e políticas sociais. Estes elementos mostram-se relevantes para a pesquisa, pois contribuem para compreender o processo de construção das políticas e como estas são abordadas para a inclusão ou exclusão do sujeito.

4.1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Nos últimos anos a sociedade teve um aumento no crescimento econômico, tecnológico, social, político, cultural, ético e ambiental, levando ao desenvolvimento que se expressa em todos os setores.

Para Campos et al. (2004, p. 33)

[...] a exclusão social manifesta-se crescentemente como um fenômeno transdisciplinar que diz respeito tanto ao não-acesso a bens e serviços básicos, como à existência de segmentos sociais sobrantes de estratégias restritas de desenvolvimento socioeconômico, passando pela exclusão dos direitos humanos, de seguridade e segurança pública, da terra, do trabalho e da renda suficiente.

Campos et al. (2004), falam que a exclusão social está aparecendo de varias formas em respeito ao acesso ou não a bens e serviços básicos. O mesmo relata que a exclusão social se manifesta mais em camadas mais baixa da população, pessoas que tem um baixo valor aquisitivo.

Para Sposati (1998), a exclusão social aparece como conceito ao mesmo tempo em que a sociedade se torna econômica e socialmente dependente, a partir da regulação neoliberal.

Sposati (1999) aborda que “Exclusão é um processo complexo, multifacetado, que ultrapassa o econômico do ponto de vista da renda e supõe a discriminação, o preconceito, a intolerância e a apartação social” (p.103).

A exclusão, segundo a autora citada, é a negação da cidadania. É uma parte da população que não tem seus direitos segurados e não fazem usufruto de algumas coisas que a outra parte da população mais favorecida tem. O termo exclusão traduz esta situação porque ele refere-se à não efetivação da cidadania.

Pessoas que vivem no espaço de uma sociedade nacional contribuem com essa sociedade, mas não têm acesso ao consumo dos bens e serviços de cidadania. Embora a lei lhes garanta direitos civis, políticos e sociais, tal garantia legal não se traduz em usufruto efetivo de tais direitos.

Castel (2000, p. 22), pensando o que representa a exclusão afirma que ela [...] se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais. Não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de um caso muito especial. Pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade, nunca entraram nos circuitos habituais do trabalho e da sociabilidade ordinária, vivem entre si e se reproduzem de geração em geração. Não se trata mais de uma pobreza residual, de alguma forma intemporal, mas de uma novidade que exige análises novas, porque representa o que hoje há de inédito na conjuntura social.

Ao relacionar sobre o que Campos (2004), Sposati (1998), e Castel (2000) falam, é possível ver que exclusão social não está restrito a uma quantidade de direitos e nem somente a uma parcela ou segmento da população, mas sim a uma parcela de fatores e situações que são difíceis de mensurar, pois não se apresenta como uma situação isolada e vinculada a um local ou situação definida pela cultura ou sociedade. Daí a dificuldade na sua resolução no mundo todo e que, segundo Borges (2005) que usou Dupas (1999) abordam que se deu origem com o fenômeno da globalização.

Desta forma Borges (2005) que usou Dupas (1999) afirmam que cada dia mais a sensação de que a exclusão social tem aumentado tanto nos países desenvolvidos, quanto nos outros. Porém, temos que ter muito cuidado ao usar o termo, pois o mesmo pode trazer varias complicações. Mesmo estando no palavreado de políticos, para fazer campanha o mesmo necessita de uma ampla discussão, pois se trata de um direito que por um motivo ou outro é negado a uma parte da população.

Exclusão social é, em sua essência, multidimensional conforme afirma Dupas (1999), incluindo a falta de acesso não só a bens e serviços, mas também a segurança, a justiça e a cidadania. Ou seja, relacionam-se as desigualdades econômicas, políticas, culturais, étnicas, sociais e ambientais.

Desta forma, existem

[...] vários níveis nos quais se pode estar excluído: a) exclusão do mercado de trabalho (desemprego de longo prazo); b) exclusão do trabalho regular (parcial e precário); c) exclusão do acesso a moradias decentes e a serviços comunitários; d) exclusão do acesso a bens e serviços (inclusive públicos); e) exclusão dentro do mercado de trabalho [...] há empregos ruins de acesso relativamente fácil [...] há empregos bons, mas de difícil acesso); f) exclusão da possibilidade de garantir a sobrevivência; g) exclusão do acesso à terra; h) exclusão em relação a segurança em três dimensões: insegurança física, insegurança em relação a sobrevivência (o risco de perder a possibilidade de garanti-la) e insegurança em relação à proteção contra contingências; i) exclusão dos direitos humanos (DUPAS,1999, p. 20).

Desta forma Sposati (1999) fala que não existe exclusão por si só, a exclusão social tem um oponente que é a inclusão. Pensando sobre o assunto percebe-se que não há uma exclusão pura e simplesmente, mas sim em relação a uma dada situação de inclusão. Para isso é necessário entender-se o que é inclusão, mais especificamente inclusão social.

A inclusão é o processo de pertencimento ao espaço, de fazer parte. (FERREIRA, 1993). Assim, um mundo inclusivo é aquele em que todos os indivíduos têm oportunidades de serem inseridos de maneira participativa na sociedade. A inclusão na concepção de Carvalho (1998) é um processo que envolve mudanças de atitudes, dinamismo e reflexão em torno da sociedade. Com relação a inclusão no contexto social, ou seja, indivíduos que pelo próprio mecanismo social são considerados excluídos, pressupõe-se a sua inclusão por meio de ações e processos pelos quais a sociedade procura dar oportunidades para que ocorra a inclusão.

Assim, Sasaki (1997, p. 41) diz que a: [...] “inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas [...] e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Refletindo a inclusão de Sasaki, pode-se verificar que a sociedade como um todo deve se desenvolver, para assim poder incluir as pessoas excluídas, mostrando o dever de se respeitar todos como seres humanos, cidadãos, possuidores de deveres e direitos. Especialmente possuidores de direitos humanos garantidos em lei as quais se configuram como:

[...] fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, portadores de deficiência, populações de fronteiras, estrangeiros migrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos, e os que têm acesso à riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados, e sua integridade física protegida e assegurada (BRASIL, 1998a, p.61).

Quando se fala em inclusão social duas imagens são vislumbradas: pessoas menos favorecidas economicamente ou com alguma necessidade especial. Mais uma vez o foco é dicotômico, ou seja, a necessidade de se rotular ou segregar a sociedade em grupos, como se expor um conjunto de pessoas em função de alguma característica contribuísse para seu auxílio. Assim, em um projeto social a inclusão pode ser entendida como o processo pelo qual o indivíduo torna-se um membro, crítico e consciente, da sociedade.

4.2 POLÍTICA, POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA SOCIAL

Até as primeiras décadas do século XX, na Europa, a promoção do progresso esteve a cargo das forças da economia de mercado, sob o comando da economia política. O Estado exercia, essencialmente, administração da justiça, diplomacia e educação, não existindo uma política de progresso nos moldes das políticas de desenvolvimento de hoje. Sem a presença ou iniciativa do Estado regulando politicamente a economia, não havia política pública para condicionar as ações econômicas (HEIDEMANN, 2009).

Este afastamento do Estado com relação ao mercado pode ser visto nas ideias de Behring e Boschetti (2011), ao tratarem de um Estado mínimo. As autoras afirmam que,

[...] para os liberais o Estado deve assumir o papel "neutro" de legislador e árbitro, e desenvolver apenas ações complementares ao mercado. Sua intervenção deve restringir-se a regular as relações sociais com vistas a garantir a liberdade individual, a propriedade privada e assegurar o livre mercado (p. 62).

Neste sentido, destacamos a distinção entre os termos progresso e desenvolvimento. Quanto ao entendimento de progresso, essa ideia teria surgido no período da Renascença e atingido seu ápice no século XIX, significando uma "noção de que os acontecimentos históricos desenvolvem-se no sentido mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente" (HEIDEMANN, 2009, p. 23). No entanto, segundo o mesmo autor, no século XX, a cultura do progresso foi abalada, em decorrência das duas guerras mundiais e, com isso, suas esperanças e promessas foram assumidas, em parte, pela ideia do desenvolvimento, construída num contexto que discutiremos ainda no decorrer deste tópico.

O Estado garantia liberdade plena de iniciativa ao indivíduo em todos os campos de ação, pois não interferia em forma de leis e regulamentação, políticas governamentais ou públicas. Mas, a excessiva liberdade dos indivíduos trouxe problemas, por desconsiderar as dimensões comunais da vida humana, havendo então a necessidade de se impor limites às atividades individuais, principalmente no campo econômico, fazendo prevalecer o papel do Estado (HEIDEMANN, 2009).

Existia um contexto para isso, a partir de alguns elementos do liberalismo que, para Behring e Boschetti (2011) ajudariam a compreender melhor a pequena intervenção que o Estado realizava na forma de políticas sociais. O primeiro desses elementos seria o predomínio do individualismo, pelo qual os liberais consideravam o indivíduo e não a coletividade, de modo que os direitos civis foram reconhecidos primeiro pelo Estado liberal do século XVIII. Um segundo elemento consiste na ideia de que o bem-estar individual maximizava o bem-estar coletivo. E, por fim, podemos citar a proposta dos liberais de que o Estado não deveria garantir políticas sociais, pois para eles haveria um estímulo ao ócio e ao desperdício, o que poderia ser um risco para a sociedade de mercado.

No final do século XIX e início do século XX, em meio às reivindicações sociais, a mobilização e a organização da classe trabalhadora foi fundamental para a mudança da natureza do Estado liberal, quando houve o reconhecimento dos direitos sociais, sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo (HEIDEMANN, 2009).

Em meio às mudanças e evoluções da atuação do Estado e frente à grande depressão enfrentada pelos EUA com o *New Deal* na década de 1930, iniciou-se um período de regulação da economia. Este fato deu início a um novo processo de desenvolvimento. Durante as décadas subsequentes os países passaram a ser classificados por indicadores de desenvolvimento (países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento), cujo o grau de industrialização era basicamente sinônimo de desenvolvimento. A ideia era descrever o *status* econômico de cada país, por isso, os principais indicadores eram de natureza econômica (HEIDEMANN, 2009). Como afirma o autor, "desenvolver um país significava, e ainda significa, basicamente, implantar uma economia de mercado que incluía, se não a totalidade, pelo menos a maior parte de seus cidadãos" (p. 26).

O significado genérico e neutro da palavra desenvolvimento passa a assumir, então, a conotação de um Estado positivo e desejável, que aconteceria, em termos, pela iniciativa conjunta do Estado e do mercado. Neste cenário, o termo política ganha espaço para discussão, envolvendo várias acepções, que nos permitem sua compreensão (HEIDEMANN, 2009).

Após o período das duas grandes guerras mundiais este fortalecimento do Estado levou ao desenvolvimento das sociedades através da ação política dos governos no campo da economia, que se expressou de duas formas: primeiro como uma ação reguladora, com a criação de leis que imprimiram direcionamentos específicos às iniciativas econômicas e, segundo, pela participação direta do Estado na economia. É desta forma que surgem então as políticas governamentais, que posteriormente foram entendidas como políticas públicas (HEIDEMANN, 2009).

A política pode ser entendida como tudo o que diz respeito à vida coletiva das pessoas em sociedade e em suas organizações. Pode ser tratada também como o conjunto dos processos, métodos e expedientes usados por indivíduos ou grupos de interesse para influenciar, conquistar e manter o poder. Sob outro entendimento, a política pode ser a arte de governar e realizar o bem público. Em sua forma mais operacional é entendida como ações, práticas ou funções de Estado para resolver questões da sociedade (HEIDEMANN, 2009).

Finalmente, numa concepção que envolve todas as acepções anteriores, a política é entendida como conhecimento dos fenômenos ligados à regulamentação e ao controle da vida humana

em sociedade, como também à organização, ao ordenamento e à administração político-administrativa (HEIDEMANN, 2009).

No campo das ciências políticas, em meados do século XX, a análise das políticas públicas ganha espaço nas discussões envolvendo a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos da política, com o arcabouço dos questionamentos tradicionais da ciência política, caracterizando assim a *policy analysis*⁹ (FREY, 2000). Laswell, um dos fundadores da área das políticas públicas do século passado, foi quem introduziu esta expressão (*policy analysis*) ainda nos anos 1930, como forma de conciliar o conhecimento científico com a produção empírica dos governos, possibilitando assim uma forma de diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (SOUZA, 2006).

Nos Estados Unidos, foi a partir dos anos 1950 que essa vertente de pesquisa da ciência política começou a se instituir. Já na Alemanha, o campo das políticas toma força a partir dos anos 1970. No Brasil, estudos sobre políticas públicas só foram realizados recentemente, os quais deram ênfase ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas (FREY, 2000).

A concepção da *policy analysis*, inicialmente, parece apropriada para a análise de políticas públicas no contexto da realidade brasileira, fazendo-se necessárias adaptações da abordagem às particularidades institucionais e culturais da situação política e institucional do país. No caso brasileiro, o exercício do poder pelas elites políticas e econômicas parece determinar de forma mais decisiva os rumos do país (FREY, 2000).

Podemos notar, ao longo da história do Brasil e como aponta Frey (2000), que a falta de consolidação e determinação político ideológica, tanto da população como dos políticos e partidos, atreladas às mudanças constitucionais levaram a rupturas e transformações das estruturas político administrativas no país, tais como a Constituição Federal de 1988.

Como contraponto ao modelo da *policy analysis*, Frey (2000) apresenta dois outros modelos: o neo-institucionalismo e a análise de estilos políticos. O primeiro caracteriza um modelo mais adequado à análise de sistemas políticos em transformação e com instituições não

⁹ “Visando à explanação das leis e princípios próprios das políticas específicas, a abordagem da “Policy Analysis” pretende analisar inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política com o arcabouço dos questionamentos tradicionais da ciência política” (WINDHOFF-HÉRITIER, 1987, apud FREY, 2000, p. 7).

consolidadas, típico dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Para Frey (2000), o neo-institucionalismo, mediante políticas estruturadoras de sistema, possibilitaria pôr ordem no caos existente nos sistemas político-administrativos dos países em desenvolvimento.

Este modelo salienta a existência de regras gerais e entendimentos que prevalecem em cada sociedade, exercendo influência decisiva sobre as interpretações e sobre o agir das pessoas. Sendo assim, o neo-institucionalismo pretende contribuir para estratégias de configuração de políticas mediante estudos científicos, indo muito além de apenas oferecer uma perspectiva adicional de explicação do comportamento político (FREY, 2000).

O outro modelo, a análise de estilos políticos, dedica-se mais ao aspecto do “como” da política, frisando fatores culturais - da cultura política para uma região supostamente homogênea, como no caso da América Latina, padrões de comportamento político e atitudes de atores políticos, como formas fundamentais de compreender melhor o processo político. Esta abordagem contém um forte componente prático normativo.

A análise de estilos políticos entende que as sociedades se encontram em um processo de transformação, caracterizado por tensões entre os padrões individuais e aqueles que ultrapassam as ações individuais. Diante destas mudanças em relação aos valores sociais, interesses e objetivos de ação, surgem atores que se empenham a favor de modificações dos estilos de comportamento político, caracterizados por novos procedimentos e arranjos - como é o caso dos conselhos populares, orçamentos participativos, foros de debate e outros – frutos da pressão político-social exercida pelos movimentos sociais e pela sociedade civil em geral (FREY, 2000).

Considerando as discussões apresentadas até este momento sobre a análise das políticas públicas e, considerando o esforço que faremos para compreender os processos envolvidos neste fenômeno, faz-se necessário conceituar o termo políticas públicas. Embora consideramos não existir uma única, nem melhor, definição do termo, alguns autores nos permitem compreendê-las e discuti-las.

Para Heidemann (2009), em termos político-administrativos, o desenvolvimento de uma sociedade resulta de decisões formuladas e implementadas pelos governos dos Estados em

conjunto com as demais forças da sociedade. Este conjunto de ações e decisões de governo e de outros atores sociais é o que o autor entende por políticas públicas.

Souza (2006) sintetiza a ideia de política pública como o campo do conhecimento que busca, simultaneamente, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, sugerir mudanças no rumo ou curso dessas ações. A formulação de políticas públicas representa a tradução das propostas eleitorais em programas e ações que deverão produzir resultados ou mudanças na sociedade. Essas políticas, após formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos e base de dados que devem ser submetidos a sistemas de acompanhamento e avaliação.

O autor ainda traz duas definições: a de Dye, que sintetiza a política pública como sendo o que o governo escolhe fazer ou não fazer; e a de Laswell, a qual apresenta que decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Partindo dos conceitos apresentados, discutiremos adiante os elementos das políticas públicas a partir de sua forma operacional. Tal discussão parte da abordagem do *policy cycle*, também denominado de abordagem processual, que representa um componente da *policy analysis*.

O *policy cycle* consiste em um modelo que subdivide o agir público em fases parciais do processo político-administrativo, considerando seu caráter dinâmico (FREY, 2000). Este ciclo de políticas públicas é compreendido como uma construção política e social que corrobora com a ideia de que as políticas públicas não seguem um modelo linear e contínuo, mas sim um processo interativo que se move a partir das relações entre Estado e sociedade (FERREIRA; ALENCAR; PEREIRA, 2012). As propostas apresentadas por este ciclo envolvem três fases principais: formulação, implementação e controle dos impactos das políticas, que possuem ainda algumas subdivisões (FREY, 2000).

Sobre esta divisão do processo político, Heidemann (2009) apresenta a proposta do ciclo conceitual das políticas públicas, que corrobora com a proposta da abordagem processual ou *policy cycle*. Na proposta de Heidemann o processo compreende quatro etapas: 1) decisões políticas para solucionar problemas sociais previamente identificados; 2) implementação das ações formuladas; 3) verificação para identificar se as partes interessadas na política foram

satisfeitas em suas demandas; e 4) avaliação das políticas, visando continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou, se for o caso, a descontinuidade. Neste modelo, as decisões tomadas e implementadas nas organizações integram a formulação das políticas públicas. Neste caso, o bem público que deve dar substrato às decisões, na sua grande maioria, é o desenvolvimento da sociedade em suas diversas dimensões sociopolíticas.

Souza (2006) ainda acrescenta a proposta de divisão dos processos das políticas públicas ao trazer o ciclo da política pública como um processo deliberativo, dinâmico e de aprendizado. Este ciclo é constituído pelos seguintes estágios: definição da agenda; identificação de alternativas; avaliação das opções; seleção das opções; implementação; e avaliação. Esta proposta valoriza sobretudo a definição da agenda em que, inicialmente, focaliza-se o problema, ou seja, faz-se o reconhecimento e a definição do problema. Em seguida focaliza-se a política propriamente dita, por meio da construção de consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar determinado problema. E, por fim, o foco se dá nos participantes que definem as agendas e as alternativas.

Nesta perspectiva, Bueno (2008) afirma que, para teóricos estudiosos das políticas públicas como Charles Jones, James Anderson e B. Guy,

[...] tais estágios integram um amplo ambiente que é moldado pelo federalismo, instituições políticas e governamentais, cultura política, opinião pública e por uma série de outros constrangimentos (p. 20).

Sob a perspectiva da *advocacy coalitions*,¹⁰ o autor ainda afirma que o sistema de crenças políticas deve orientar sobre os problemas que devem receber as mais altas prioridades e os fatores causais que necessitam ser examinados mais atentamente, ou seja, procura traduzir as crenças em ações governamentais, que muitas vezes incorporam elementos ou princípios defendidos por diferentes coalizões. Os sistemas de crenças determinam a direção que uma coalizão buscará dar a um programa ou política pública.

Embora cada uma das vertentes apresentadas, que discutem o ciclo das políticas públicas, focalize mais em algumas das etapas, de acordo com sua proposta, identificamos uma

¹⁰*Advocacy coalitions* ou Coalização, na perspectiva apresentada por Bueno (2008), representa um conjunto de atores que agem em unidade e compartilham de crenças e normativas causais. Cada coalização adota estratégias específicas que visam manter o *status quo* ou estabelecer inovações de acordo com seus interesses e objetivos.

aproximação entre elas no que se refere à divisão dos processos político-administrativos, a forma básica de diagnóstico, ação ou implementação e avaliação. Para fins deste estudo, utilizaremos a proposta do *policy cycle*, analisando, a seguir, as etapas que compõe este ciclo.

Segundo Frey (2000), a subdivisão do processo das políticas públicas se mostra mais pertinente, uma vez que corresponde a uma sequência de elementos do processo político-administrativo. As fases do processo são: percepção e definição de problemas; *agenda-setting*; elaboração de programas e decisão; implementação de políticas e; por fim, avaliação de políticas e eventual correção da ação.

Na fase de percepção e definição dos problemas o fato deve ser identificado como um problema político para então ser diagnosticado cautelosamente e, após, sejam feitas proposições para solucioná-lo. É preciso identificar o campo de ação política, dentre um número infinito de possíveis campos, ou seja, o fato deve ser percebido como um problema político por grupos sociais, grupos políticos ou pela administração pública, atribuindo a devida relevância ao problema (FREY, 2000).

Bueno (2008), ao tratar de políticas públicas para o esporte, afirma que nesta área é ainda incipiente e busca por uma legitimidade nas diversas disciplinas que compõem o fenômeno esportivo. Exemplo disto está, segundo o autor:

[...] na ênfase do governo federal em reconhecer a necessidade de formular uma sólida política nacional para o esporte, assegurando maior participação e representatividade dos atores envolvidos na sua produção, o esforço em reestruturar a gestão e o financiamento do esporte dando-lhe maior *accountability* e o esforço de estender o acesso às práticas esportivas à maior parte da população (p. 3 -4).

Ainda assim, observamos que nem sempre o estabelecimento da agenda política se consolida num plano de decisões técnicas, pois como aponta Bueno (2008), sobre a *advocacy coalitions*, muitos dos programas ou políticas públicas, comumente, reúnem elementos defendidos por coalizões. Para o autor *advocacy coalitions* ainda "valoriza o papel da ideologia ao assumir que o compartilhamento de crenças é a principal força de união dos atores" (p. 29).

Uma outra fase, a *agenda-setting*, corresponde ao momento da decisão sobre a permanência de um tema na pauta política atual ou se dever ser excluído ou adiado. Para decidir sobre isto é preciso que se realize uma avaliação preliminar sobre custos e benefícios das opções

disponíveis de ação, bem como avaliar as possibilidades do tema ou projeto se impor na arena política, sendo de grande importância o envolvimento dos atores políticos (FREY, 2000).

Na fase seguinte, de elaboração de programas e decisão, é preciso escolher, dentre as alternativas de ação, a mais apropriada. Normalmente, a instância responsável decide por um programa de compromisso já negociado com os atores políticos mais relevantes (FREY, 2000). Para Ferreira, Alencar e Pereira (2012), este momento do processo de políticas públicas implica em uma maior aproximação da sociedade civil com o Estado, o que coloca a descentralização e a participação dos cidadãos como elementos centrais na gestão das políticas públicas.

A participação do cidadão, que trataremos com maior propriedade adiante, também deve contribuir na implementação das políticas públicas, através de uma gestão que seja permeada por uma ação deliberativa, na qual o indivíduo participa decidindo seu destino, ou seja, sua autodeterminação se dá pela lógica da democracia e não pela lógica do mercado (PAULA, 2005).

No *policy cycle*, a fase de implementação de políticas se refere, particularmente, ao fato de que muitas vezes os resultados e impactos reais não correspondem aos impactos projetados na fase de formulação. Quanto à análise dos processos de implementação, é possível discernir as abordagens que tem como objetivo principal a apreciação da qualidade material e técnica de projetos e programas, daquelas cujas análises são direcionadas para as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos (FREY, 2000).

Ferreira, Alencar e Pereira (2012), citando Kelma (2006), Thompson Jr e Strickbland (2000) e Oliveira (2006), mostram que a fase de implementação se caracteriza pela materialização das políticas públicas sendo, principalmente, uma atividade orientada para as operações, por meio do gerenciamento das pessoas e dos processos. Essa dimensão prática do processo político representa o momento em que o governo assume suas preferências, que são medidas por um número de atores sociais que criam um processo circular caracterizado por relações recíprocas de poder e negociação.

Por fim, na fase de avaliação de políticas e eventual correção da ação é feita uma apreciação dos programas já implementados, no tocante a seus efetivos impactos. Esta etapa permite

iniciar um novo ciclo, a partir, novamente, da fase de percepção e definição, que possibilitará a elaboração de um novo programa político ou a modificação do programa anterior (FREY, 2000). A avaliação das políticas públicas permite tomar decisões com maior qualidade, maximizando o gasto público nas diversas atividades de intervenção estatal, por meio da identificação e superação dos pontos de estrangulamento e êxitos das políticas, o que consequentemente abre perspectivas mais racionais para implementação e formulação de políticas públicas (FERREIRA; ALENCAR; PEREIRA, 2012).

Diante da discussão delimitada até aqui, sobre conceitos e análises de políticas públicas, é importante considerarmos, como propõe Frey (2000), a análise dos conteúdos das políticas públicas, bem como a importância das dimensões institucional e processual. Partindo desta visão mais ampla, a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. E, embora envolva vários atores, a política pública se materializa através dos governos, por meio de ação intencional com objetivos a serem alcançados principalmente no longo prazo, não devendo se limitar a leis e regras (SOUZA, 2006).

Neste mesmo campo de discussão, consideramos relevante abordar aspectos das políticas sociais que, para Heidemann (2009, p. 30), referem-se "às políticas consideradas do ponto de vista setorial, ou de uma questão pública em particular da sociedade. Entre elas se incluem as de educação, saúde, transportes, entre tantas mais", como o esporte e o lazer. Assim, essas políticas tem o intuito de atender uma demanda específica da sociedade e, em geral, busca minimizar as desigualdades sociais.

Behring e Boschetti (2011) consideram a política social como um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, no qual se tem um reconhecimento da questão social¹¹ inerente às relações sociais nesse modo de produção, paralelamente, ao momento em que os trabalhadores assumem um papel político na sociedade. Para as autoras, no caso do Brasil, somente a partir do século XX a questão social se colocou com uma questão política, com o início das lutas dos trabalhadores e as primeiras iniciativas de legislação voltadas para o mundo do trabalho.

¹¹ Para Behring e Boschetti (2008, p.51), a questão social tem sua "gênese na maneira com que os homens se organizam para produzir num determinado momento histórico [...] - o de constituição das relações sociais capitalistas - e que tem continuidade na esfera da reprodução social". Quando se fala em produção e reprodução das relações sociais em determinado momento histórico, a questão social representa uma inflexão desse processo. Trata-se, portanto, da produção e reprodução de condições de vida, de cultura e de produção de riqueza.

Neste momento as desigualdades sociais, os problemas nas diversas comunidades periféricas do Brasil tornaram-se mais visíveis. A exposição e a amplitude desses problemas revelam as comunidades socialmente vulneráveis, o que abre uma grande oportunidade para o surgimento de inúmeros projetos sociais. Projetos que, de uma forma geral, objetivam eliminar ou diminuir tais problemas por meio de atividades musicais, artísticas e esportivas. Na expectativa de solucionar problemas e mazelas sociais, em muitas ocasiões, a música, o esporte e o lazer são incorporados como objetos ou instrumentos de projetos.

Com isto, começamos chamar a atenção de alguns setores da sociedade para as desigualdades sociais, a falta de perspectivas e de condições estruturais que colocam em risco a saúde pessoal e social de pessoas ou grupos excluídos dos direitos humanos e de cidadania (BELENZZANI, MALFITANO e VALLI, 2005).

Para Demo (2006), a política social tem como princípio a redução das desigualdades e, por isso, o Estado tem um papel de grande importância na política social, embora sua função seja de instrumentação das ações políticas. O autor ainda acrescenta que:

[...] política social deve ser, sempre que possível, emancipatória, unindo autonomia econômica com autonomia política. O processo de emancipação funda-se, simplificada, em duas pilas mutuamente condicionadas: uma econômica, voltada para a auto sustentação e outra política, plantada na cidadania (p. 23).

Em suma, as políticas sociais são ações que determinam o padrão de proteção social, com o intuito de minimizar as desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento econômico. Assim, como afirma Silva (2012) as políticas sociais correspondem a uma via democrática para o cidadão participar do Estado e dos principais processos decisórios relativos às políticas públicas. Esta participação leva o cidadão a tomar decisão e ter autonomia para reivindicar a contemplação dos seus direitos.

A Constituição do Brasil (Brasil, 1988), em seu artigo 6º e 217º, definir a prática desportiva e do lazer como um direito social, sendo um dever do poder público promovê-las. Para Tavares (2006), esse entendimento é primordial para a garantia da participação política e democrática das populações denominadas “vulneráveis” e para que os projetos na área da educação física, do esporte e do lazer atinjam todo o seu potencial de desenvolvimento social e humano.

Neste propósito que se baseia o projeto estudado, pois nasce de uma formulação e investimento da Fundação Vale em parceria com o poder público da localidade. As EC se configura em espaços com atividades educativas complementares aos sistemas de ensino públicos e privados. Diferente de uma unidade de ensino pública que são regidas por legislações e orientações do MEC e das secretarias de estado ou do município.

A Estação tem o propósito de utilizar parte do investimento social da empresa, de forma voluntária, associado aos demais recursos dos parceiros envolvidos. Constituída como uma organização social de interesse público – OSCIP –, a Estação Conhecimento estabelece alianças com atores estratégicos de diferentes setores – público, privado e sociedade civil – para implementar programas e projetos sociais integrados. Em constante diálogo, de forma transparente, com os diferentes atores, respeitando a diversidade e considerando suas demandas nas decisões. Desta forma, contribui para a construção de planos e ações específicos, voltados para o desenvolvimento da região.

Em parceria com o ministério do esporte, a EC através do LIE – Lei de Incentivo ao Esporte, se utiliza da mesma como uma forma de arrecadar seus recursos, com isto tenta fazer com que uma política seja cumprida.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Somos todos geniais. Mas se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em árvores, ele passará sua vida inteira acreditando ser estúpido”

(Albert Einstein)

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Mensurar comportamentos é atribuir algarismos a objetivos e eventos segundo um conjunto de regras. Entretanto é também codificar uma diversidade de fenômenos e especificidades não codificáveis (KERLINGER, 1986).

Esse cuidado é gerado por limitações da pesquisa que não controlamos – como: o professor tem a oportunidade em observar cada criança de maneira igual? A avaliação feita por dois professores distintos será a mais adequada? E os seus comportamentos requisitados no PBQ? Essa avaliação comportamental possui que grau de dificuldade? Existem outras instâncias de formação moral? Quais são as abordagens didáticas pedagógicas do professor? Como é estabelecida a relação aluno-professor? – outro fator limitador assumido na maioria dos estudos experimentais que tem como objeto de pesquisa observação/mudanças atitudinais é o fator tempo, pois, as mudanças e observações atitudinais ocorrem de maneira lenta e dependem de situações reais para serem observados de maneira concreta, alguns dos tipos de comportamento são muito raros (WEIR; DUVEEN, 1981).

As avaliações das crianças também podem ser influenciadas pelos pares do avaliador, fator chamado de ‘staffroom consensus’ (WEIR; DUVEEN, 1981). Esse aspecto pode ser entendido como a reputação escolar do aluno, essa reputação da ‘comunidade escolar’ costuma ‘inflar’ o imaginário e a avaliação comportamental dos alunos. Embora, nenhuma tentativa foi feita para medir ou controlar esse fator em nosso estudo, é importante considera-lo.

É importante resaltar que sob esse modelo investigativo, um mesmo conjunto de dados produzidos e coletados nos testes, podem não ter ligação direta com as atividades propostas em aula e resultar na diferença significativa do total de *score* de um grupo. Isto posto, o contrario também é possível - onde houve mudanças atitudinais a partir do contato com o conteúdo proposto, seu ‘mérito’ pode ser justificado nessas variantes intervenientes (WEIR; DUVEEN, 1981).

Por fim, em contas finais dos aspectos limitadores e dos cuidados na apresentação dos resultados, é importante esclarecer que são possíveis outras interpretações e conclusões, muitas dessas, a partir de algumas variantes intervenientes. Levando em consideração os apontamentos de SanMartin (1995), Piaget (1991), Dubar (2005) e DaCosta (2007) existem outras importantes instâncias de formação moral além da escola como pais, amigos, religião e grupo esportivo por exemplo.

5.2 MODELO DO EXPERIMENTO, FERRAMENTAS DE ANÁLISE E COLETA DOS DADOS

Os dados relatados foram produzidos pela aplicação do experimento entre os meses de abril e setembro do ano de 2015, onde um professor de cada modalidade avaliava os alunos no mês 1 (abril) e o outro no mês 6 (setembro).

Posteriormente, para análise dos dados e tabulação foi atribuído um número a cada sentença do PBQ. A pontuação 1, 2, 3 foi atribuída respectivamente às respostas de cada sentença do PBQ, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A somatória das pontuações 100 obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente (WEIR; DUVEEN, 1981).

Seguindo estudos encontrados na literatura, foram calculadas as diferenças entre as médias de pré e pós-testes, pela seguinte técnica estatística: Mc Nemar. Foi mensurada também a confiabilidade da aplicação do instrumento pelo cálculo do Alpha de Crombach e teste Kappa. Toda a análise estatística foi feita por meio do programa computacional SPSS 20.0. Adotou-se nível de significância de 5% e contamos com a ajuda do Laboratório de estatística da Ufes - LESTAT para fazer a análise, onde os mesmos nos direcionaram desde o começo de como seria a melhor forma de obtermos os dados e logo depois com a parte estatística.

O professor é o avaliador e respondente dos questionários PBQ de cada aluno - os itens foram classificados em uma escala tipo Likert de três respostas: 1- Raramente acontece, 2- Acontece de vez em quando, 3- Acontece frequentemente. O respondente deve marcar entre essas opções possíveis a que mais se aproxima da sua resposta em relação à sentença referente.

5.3 A CONFIABILIDADE DO PBQ

O instrumento usado para medir a consistência e a confiabilidade interna da aplicação do PBQ foi o cálculo do Alpha de Crombach. Os resultados estimam e medem a correlação entre o questionário e os coeficientes das respostas do avaliador.

Nosso objetivo na utilização do PBQ foi produzir as avaliações do professor quanto a aspectos pró-sociais. Largamente utilizado em nível internacional, no Brasil é pouco conhecido, mas nos pareceu fornecer um método apropriado, válido e confiável de estimar diferenças no

comportamento pró-sociais das crianças no projeto social (TREMBLAY ET AL., 1992; WEIR; DUVEEN, 1981).

O coeficiente alpha de cronbach foi calculado para o pré-teste e para o pós-teste. Seus resultados indicam que quanto mais próximo de 1 mais confiável é o questionário.

Nossos resultados para o pré-teste teve o valor 0,892. O valor resultante para o pós-teste foi de 0,942. São valores bem próximos de 1, dessa forma, indicando uma alta fidedignidade e consistência do questionário.

Os resultados obtidos estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1 - Coeficiente Alfa de Cronbach

| | Alfa de Cronbach | Número de Itens |
|--------|------------------|-----------------|
| Antes | 0,892 | 20 |
| Depois | 0,942 | 20 |

Assim, reafirmou-se a noção de que:

The PBQ is designed for use in the investigation of positive aspects of children's behaviour in primary school (ages 5-11 years). Tests of internal and external reliability and of validity are reported. It is concluded that the PBQ is a useful research instrument (WEIR; DUVEEN, 1981, P. 369).

O teste Kappa aponta uma medida de concordância das respostas intra avaliador e mede o grau de concordância além do que seria esperado tão somente pelo acaso.

Conclui-se que a medida de confiabilidade entre o avaliador e consistência interna do PBQ fornece evidência fidedigna da validade do PBQ e dos dados produzidos.

5.4 RESULTADOS

Após garantir a consistência do questionário, foi realizada a análise descritiva dos dados de forma geral, a fim de identificar qual o perfil da amostra analisando as variáveis: sexo e idade. Nas tabelas 2 e 3 há um resumo dos dados de cada variável respectiva.

Tabela 2 Frequência da Variável Sexo

| Sexo | Frequência | % |
|-------|------------|-------|
| F | 56 | 38,4 |
| M | 90 | 61,6 |
| Total | 146 | 100,0 |

Tabela 3 Frequência da Variável Idade

| Idade | N | % |
|---------------|-----|-------|
| 6 | 6 | 4,1% |
| 7 | 12 | 8,2% |
| 8 | 25 | 17,1% |
| 9 | 22 | 15,1% |
| 10 | 20 | 13,7% |
| 11 | 20 | 13,7% |
| 12 | 11 | 7,5% |
| 13 | 13 | 8,9% |
| 14 | 7 | 4,8% |
| 15 | 6 | 4,1% |
| 16 | 1 | ,7% |
| 17 | 3 | 2,1% |
| Total | 146 | 100% |
| Média | | 10,23 |
| Mediana | | 10,00 |
| Desvio Padrão | | 2,552 |
| Mínimo | | 6 |
| Máximo | | 17 |

O perfil do aluno é de predominância do sexo masculino, sendo aproximadamente 62% dos participantes do projeto, e na faixa etária entre 6 à 17 anos sendo a idade média de alunos 10,23 anos, com predominância de alunos mais novos no estudo, com cerca de 60% dos participantes tem menos ou até 10 anos. É possível observar da Tabela 3 que o projeto atende toda a faixa de criança, adolescentes e jovens. Identificado o perfil do aluno estudado os testes de Kappa e de McNemar, foram realizados, de forma geral aos participantes de projetos sociais, e os resultados encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Teste de Kappa e teste de McNemar aplicados aos 146 participantes

| | | | Depois | | | | | | Kappa | p-valor | McNemar p-valor |
|-------|----|----|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------------|--------------|-----------------|
| | | | 1 | | 2 | | 3 | | | | |
| | | | n | % | N | % | N | % | | | |
| Antes | Q1 | 1 | 38 | 26,00% | 36 | 24,70% | 10 | 6,80% | 0,200 | 0,001 | 0,001 |
| | | 2 | 5 | 3,40% | 26 | 17,80% | 23 | 15,80% | | | |
| | | 3 | 2 | 0,014 | 0 | 0 | 6 | 0,041 | | | |
| | Q2 | 1 | 10 | 6,8% | 35 | 24,0% | 17 | 11,6% | 0,191 | 0,001 | 0,001 |
| | | 2 | 1 | ,7% | 27 | 18,5% | 25 | 17,1% | | | |
| | | 3 | 0 | 0,0% | 5 | 3,4% | 26 | 17,8% | | | |
| | Q3 | 1 | 35 | 24,0% | 33 | 22,6% | 13 | 8,9% | 0,339 | 0,001 | 0,001 |
| | | 2 | 7 | 4,8% | 38 | 26,0% | 7 | 4,8% | | | |
| | | 3 | 1 | ,7% | 1 | ,7% | 11 | 7,5% | | | |
| | Q4 | 1 | 13 | 8,9% | 26 | 17,8% | 12 | 8,2% | 0,102 | 0,044 | 0,001 |
| | | 2 | 8 | 5,5% | 26 | 17,8% | 39 | 26,7% | | | |
| | | 3 | 2 | 1,4% | 3 | 2,1% | 17 | 11,6% | | | |
| Q5 | 1 | 13 | 8,9% | 14 | 9,6% | 9 | 6,2% | 0,050 | 0,403 | 0,001 | |
| | 2 | 5 | 3,4% | 20 | 13,7% | 38 | 26,0% | | | | |
| | 3 | 1 | ,7% | 6 | 4,1% | 40 | 27,4% | | | | |
| Q6 | 1 | 25 | 17,1% | 42 | 28,8% | 18 | 12,3% | 0,253 | 0,001 | 0,001 | |
| | 2 | 5 | 3,4% | 34 | 23,3% | 4 | 2,7% | | | | |
| | 3 | 0 | 0,0% | 10 | 6,8% | 8 | 5,5% | | | | |
| Q7 | 1 | 6 | 4,1% | 12 | 8,2% | 11 | 7,5% | 0,031 | 0,487 | 0,001 | |
| | 2 | 3 | 2,1% | 12 | 8,2% | 36 | 24,7% | | | | |
| | 3 | 3 | 2,1% | 18 | 12,3% | 45 | 30,8% | | | | |
| Q8 | 1 | 7 | 4,8% | 12 | 8,2% | 7 | 4,8% | 0,114 | 0,036 | 0,001 | |
| | 2 | 3 | 2,1% | 14 | 9,6% | 34 | 23,3% | | | | |
| | 3 | 1 | ,7% | 9 | 6,2% | 59 | 40,4% | | | | |
| Q9 | 1 | 12 | 8,2% | 22 | 15,1% | 4 | 2,7% | 0,299 | 0,001 | 0,001 | |
| | 2 | 12 | 8,2% | 48 | 32,9% | 15 | 10,3% | | | | |
| | 3 | 2 | 1,4% | 13 | 8,9% | 18 | 12,3% | | | | |
| Q10 | 1 | 41 | 28,1% | 46 | 31,5% | 7 | 4,8% | 0,240 | 0,001 | 0,001 | |
| | 2 | 2 | 1,4% | 30 | 20,5% | 9 | 6,2% | | | | |
| | 3 | 0 | 0,0% | 6 | 4,1% | 5 | 3,4% | | | | |
| Q11 | 1 | 30 | 20,7% | 46 | 31,7% | 4 | 2,8% | 0,219 | 0,001 | 0,001 | |
| | 2 | 3 | 2,1% | 35 | 24,1% | 14 | 9,7% | | | | |
| | 3 | 0 | 0,0% | 8 | 5,5% | 5 | 3,4% | | | | |
| Q12 | 1 | 35 | 24,0% | 35 | 24,0% | 6 | 4,1% | 0,192 | 0,001 | 0,001 | |
| | 2 | 2 | 1,4% | 36 | 24,7% | 16 | 11,0% | | | | |
| | 3 | 3 | 2,1% | 6 | 4,1% | 7 | 4,8% | | | | |
| Q13 | 1 | 28 | 19,2% | 39 | 26,7% | 18 | 12,3% | 0,065 | 0,292 | 0,003 | |
| | 2 | 5 | 3,4% | 9 | 6,2% | 39 | 26,7% | | | | |
| | 3 | 1 | ,7% | 0 | 0,0% | 7 | 4,8% | | | | |
| Q14 | 1 | 4 | 2,7% | 8 | 5,5% | 7 | 4,8% | 0,022 | 0,683 | 0,001 | |
| | 2 | 4 | 2,7% | 15 | 10,3% | 41 | 28,1% | | | | |
| | 3 | 3 | 2,1% | 16 | 11,0% | 48 | 32,9% | | | | |
| Q15 | 1 | 32 | 21,9% | 41 | 28,1% | 15 | 10,3% | 0,227 | 0,001 | 0,001 | |
| | 2 | 0 | 0,0% | 16 | 11,0% | 29 | 19,9% | | | | |
| | 3 | 0 | 0,0% | 2 | 1,4% | 11 | 7,5% | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|----|-------|----|-------|----|-------|-------|--------------|--------------|
| Q16 | 1 | 5 | 3,4% | 20 | 13,7% | 13 | 8,9% | 0,206 | 0,001 | 0,001 |
| | 2 | 4 | 2,7% | 15 | 10,3% | 37 | 25,3% | | | |
| | 3 | 0 | 0,0% | 9 | 6,2% | 43 | 29,5% | | | |
| Q17 | 1 | 1 | ,7% | 6 | 4,1% | 19 | 13,0% | 0,229 | 0,001 | 0,290 |
| | 2 | 1 | ,7% | 9 | 6,2% | 40 | 27,4% | | | |
| | 3 | 2 | 1,4% | 11 | 7,5% | 57 | 39,0% | | | |
| Q18 | 1 | 16 | 11,0% | 24 | 16,4% | 5 | 3,4% | 0,273 | 0,001 | 0,001 |
| | 2 | 5 | 3,4% | 44 | 30,1% | 25 | 17,1% | | | |
| | 3 | 0 | 0,0% | 17 | 11,6% | 10 | 6,8% | | | |
| Q19 | 1 | 39 | 26,7% | 30 | 20,5% | 7 | 4,8% | 0,160 | 0,001 | 0,001 |
| | 2 | 2 | 1,4% | 31 | 21,2% | 14 | 9,6% | | | |
| | 3 | 1 | ,7% | 13 | 8,9% | 9 | 6,2% | | | |
| Q20 | 1 | 6 | 4,1% | 17 | 11,6% | 12 | 8,2% | 0,147 | 0,010 | 0,001 |
| | 2 | 5 | 3,4% | 21 | 14,4% | 32 | 21,9% | | | |
| | 3 | 2 | 1,4% | 4 | 2,7% | 47 | 32,2% | | | |

O teste de McNemar tem como finalidade verificar se há mudanças entre o “antes” e “depois” do tratamento, em que a hipótese nula é que não há diferença entre o antes e depois do tratamento e a hipótese alternativa é de que há diferença antes e depois do tratamento, no caso deste relatório a estatística será analisada de forma alternativa com o seu valor p. Já o teste de Kappa verifica se há ou não concordância das respostas, sendo que o valor próximo de 0 indica que não há nenhuma concordância e valores próximos de 1 indicam concordância quase perfeita. A estatística Kappa foi analisada tanto observando seu valor quanto o valor p. O objetivo da pesquisa e o que se esperava dos resultados dos testes em relação a cada questão foi buscar uma diferença estatística no antes e depois do tratamento e que não tivesse muita concordância entre os observadores, apenas nos aspectos em que os participantes estivessem sendo classificados de forma positiva, pois uma possível alta concordância nos informa que não houve mudanças de comportamento pró-social.

Com isso, da Tabela 4, podemos extrair que apenas na questão 17 os participantes não apresentaram uma mudança estatística significativa, no caso do teste de McNemar, e nas questões 5, 7, 13 e 14 os observadores não tiveram concordâncias significativas estatisticamente, no caso da estatística Kappa. Nas colunas de *p*-valores de ambas estatísticas o que deram valores significativos foram marcados com negrito e ainda na cor vermelha para chamar atenção. Já na parte do número de elementos e suas respectivas frequências foram preenchidas da cor amarela a diagonal principal, onde há concordância intraobservador, e na cor vermelha o que se espera da pesquisa que o comportamento pró-social dos participantes mudem de forma positiva. Os que não foram preenchidas e nem enfatizadas com a cor

vermelha seria que o projeto social regrediu o comportamento do participante, ou seja, ele estava com boas atitudes e após o projeto isso foi alterado de forma negativa.

Com este trabalho podemos reafirmar o que está disposto na literatura, onde já se mostrava a eficiência do esporte em relação ao comportamento pró-social. (CARR,1998). Os autores salientam a relação do espaço com resultado atingido. Porém não podemos nos prender a isto, pois revisões de literatura, como a baseada em Baley nos leva ao caminho de que não há empiria para tais conclusões.

Tendo a questão acima, vale trazer aqui relatos de nossa introdução, onde já abordamos este assunto em outros trabalhos, como Steenberger e Tamboer (1998) que nos mostram que a compreensão do caráter educativo do esporte está relacionada a seu caráter dual. Ou seja, a experiência esportiva pode ser vista a partir de duas perspectivas estreitamente associadas: sua significância intrínseca e extrínseca.

Com o estudo podemos reafirmar o que está descrito na literatura sobre as experiências práticas oferecidas pelo esporte como contributos para o desenvolvimento moral, físico, psicológico e social das crianças e jovens (VIANNA; LOVISOLO, 2009; GUEDES, 2006; STEGEMAN; JANSSENS, 2004), ajudando a entender o resultado atingido no questionário.

Revisões de literatura oferecem distinções analíticas sobre os efeitos da experiência esportiva em contextos educacionais (STEGEMAN; JANSSENS, 2004) ou para a inclusão social (BAILEY, 2005). A partir da perspectiva teórica do caráter dual do esporte, Stegeman e Janssens (2004) apresentam uma revisão dos objetivos da experiência esportiva segundo seu caráter intrínseco ou extrínseco, propondo a seguinte categorização dos objetivos diretamente relacionados ao esporte: melhora das habilidades motoras; transmissão do conhecimento esportivo; aquisição de valores do esporte; promoção das competências sociais necessárias à prática esportiva; estímulo à participação na organização esportiva. Já os objetivos extrínsecos da experiência esportiva foram divididos em três grandes conjuntos de “efeitos”: Os efeitos *físicos* (aptidão física e saúde e estilo de vida saudável); os efeitos *mentais* (personalidade, auto imagem, bem-estar e saúde mental, desenvolvimento cognitivo); e, os efeitos *sociais* (transmissão de padrões e valores, desenvolvimento sócio moral, comportamento social, relações sociais).

Já Bailey (2005) teve como foco as evidências a respeito da contribuição potencial da educação física escolar e do esporte para a inclusão social e o desenvolvimento do capital social¹². Neste contexto, este autor estrutura sua discussão em cinco “áreas”: saúde física, desenvolvimento cognitivo e acadêmico, saúde mental, redução da criminalidade e, redução dos problemas de relacionamento e de evasão escolar.

A síntese de ambas as revisões de literatura indica que, como visto anteriormente, o esporte é compreendido como um veículo privilegiado para a transmissão de valores. Todavia, este aprendizado parece ser mais implícito que explícito e estar relacionado ao contexto sociocultural, tendo este como um dos motivos que nos leva a não categorizar nossos resultados por modalidades.

A revisão feita por Bailey (2005), rapazes apresentam maior adesão ao esporte competitivo do que as moças, assim como tendem a ser mais egocêntricos e instrumentais e menos empáticos e pró-sociais, porém nosso trabalho teve uma predominância do sexo masculino, com aproximadamente 62%, isto nos leva a crer que mais estudos devem ser feitos para tirarmos esta dúvida.

Adicionalmente, o desenvolvimento de relações sociais e capital social por meio do esporte (e da educação) parece estar bem estabelecido pela literatura. Diversos estudos apresentam evidências da relação entre experiência esportiva e a formação de redes de relação social e de formas de inclusão social. Embora, seus efeitos para o estabelecimento de relações sociais multiculturais “não sejam realmente convincentes” (STEGEMAN; JANSSENS, 2004, p. 27).

Em contas finais, considerando estes estudos de revisão podemos dizer que o número ainda insuficiente de investigações constatadas, as limitações metodológicas ou a existência de conclusões em direções opostas, resultam em que existem poucas evidências empíricas conclusivas sobre os efeitos positivos da experiência esportiva nas dimensões do desenvolvimento social, cognitivo e da personalidade (BAILEY, 2005; SANDFORD et al., 2008; BIESTA et al., 2001; STEGEMAN; JANSSENS, 2004; STIGGER; THOMASSIM, 2013). Porém nosso estudo com base e dados empíricos, mostra que há relação positiva para a existência de comportamentos pró-sociais.

¹² James Coleman (1990), propõe o capital social como recurso estrutural proveniente das relações sociais.

Com este trabalho não queremos dar fim as questões expostas e sim mostrar que há necessidade de mais pesquisas que permitam que reconhecer o potencial educacional do esporte. (BENTO, 2004; BIESTA et al., 2001; VIANNA; LOVISOLO, 2009; STEGEMAN; JANSSENS, 2004, TUBINO, 2010; ZALUAR, 1994)

Disto isto, pode-se concluir que os efeitos do esporte sobre o comportamento pró-social atribuídos aos participantes de projetos sociais, de forma geral, são positivos em 95% das questões em análise, apenas a questão 17 não apresentou mudança significativa.

Uma das hipóteses que pode ser feita para a questão acima é de que os alunos não estão prontos para os treinos por se contar de um comportamento da grande maioria dos frequentadores do projeto, onde esperam o professor para começar a organizar seus materiais, ou até mesmo por se tratar de um projeto que trabalha com varias outras atividades, não so o esporte ele tem que esperar o professor para entrar na sala, não tendo o livre acesso.

Com isso, pode-se concluir que os efeitos do esporte sobre o comportamento pró-social atribuídos aos participantes de projetos sociais têm efeito positivo estatisticamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos e nos apropriamos para este trabalho de diferentes conceitos e teorias. Ainda que com estruturas, classificações e denominações diferentes, essas teorias se completam quando buscamos compreender o fenômeno dos valores.

Rokeach define os valores éticos como “[...] uma crença duradoura onde um modo de conduta ou um estado último de existência é pessoal e socialmente preferível a um oposto modo de conduta ou estado final de existência” (1973, p.5). DACOSTA define “[...] como uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (2007, p. 13);

As teorias têm como pano de fundo para o desenvolvimento da consciência moral os processos de socialização e a interação entre seus pares. Além do mais, possuem estruturas próprias que ao final acabam se complementando ao abrangerem os processos de transmissão e internalização de valores, não sendo, portanto mutuamente excludentes.

As crianças, dentro dessas concepções, não são concebidas como seres passivos e sujeitos às forças sociais e ambientais externas. Assumimos nesse processo as crianças como agentes sobre si mesmas, o ambiente físico e o social. Do mesmo modo também são influenciados, mas não determinados por esses fatores. Assim, significam, simbolizam e interpretam suas ações, sentimentos, desejos e os estímulos sociais.

O desenvolvimento das identidades, da personalidade do sujeito e do seu grupo sociocultural serão construídos e reconstruídos durante toda a vida - através das experiências empíricas, religiosas, afetivas, das relações sociais e convicções pessoais - variando em profundidade e forma ao longo do tempo.

As medidas sociométricas de comportamentos empregadas nesse estudo apresentaram resultados bastante satisfatórios, sendo que a hipótese de um efeito sobre o comportamento foi comprovada, uma vez que houve diferença significativa nas atitudes pró-sociais entre pré-teste e pós-teste.

Neste contexto é importante ressaltar alguns elementos que podem ter contribuído para o resultado final. Em primeiro lugar, a efetividade do experimento pode ter sido influenciada

pelo tamanho da amostra. Outro ponto foi a abordagem didático-pedagógica dos professores, colaboradores do projeto e o espaço.

Os professores são sempre ‘modelos’ e referências de autoridade para as crianças. Assim, não transmitem valores apenas quando os ensina, mas também quando se comporta e tem atitudes exemplares. O professor na sua prática pedagógica se transforma em instrumento de persuasão, tanto para o bem, como também negativamente (ZABALZA, 2000).

São responsáveis por orientar, medir e auxiliar no processo de construção de valores na escola. São referências para esses sujeitos heterônomos, ou seja, são modelos morais. Dessa forma, devem segundo La Taille (2006, p. 111) “[...] para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também fazemos hipóteses sobre suas qualidades enquanto pessoa moral”.

Em seu cotidiano a todo instante o professor está fazendo escolhas. Ele decide o que seus alunos deverão aprender e as atividades que realizarão. Escolhe materiais apropriados e formas de avaliação que serão aplicadas. Todas essas decisões, sejam elas partilhadas ou isoladas, revelam o ideal de homem e mulher que se deseja formar, expressando valores entendidos como fundamentais, atitudes consideradas adequadas e normas a serem seguidas.

Segundo Puig (1998) um dos elementos mais significativos na prática pedagógica do professor para o ensino moral, é oportunizar o diálogo na relação aluno-professor. Os alunos desenvolvem sua capacidade de expressão e de compreensão no debate, conflito e argumentação, criticando ou compartilhando seus argumentos e crenças.

Os professores e seus ‘modos’ de ‘ser’ e ‘fazer’ são constituintes e interferem nas aprendizagens dos alunos. Como demonstram os estudos de Trevisol (2009) e La Taille; Harkot-de-La-Taille (2006 apud TREVISOL, 2009) os professores constituem uma ‘peça-chave’ no processo educativo.

Com seu cotidiano selecionam inúmeras normas, atitudes e valores para ensinar em suas aulas. Existe um quadro axiológico grande dentro da escola e das aulas de Educação física, um conjunto de atitudes e valores que interferem e concorrem nas relações professor-aluno orientando os comportamentos e os relacionamentos (FREIRE ET AL., 2010).

Em relação ao PBQ, o mesmo se apresentou como uma ferramenta válida e coesa para experimentos de avaliação de comportamentos pró-sociais. A confiabilidade e consistência interna do questionário indicam alto grau de fidedignidade e concordância do avaliador o que evidencia a pertinência do uso. Quase todos os resultados dos testes demonstraram a melhora, sendo possível concluir que a ideia de um ambiente intencionalmente voltado aos valores gera mudança comportamental nos indivíduos.

Percebeu-se que tanto o objetivo quanto à metodologia utilizada pelo projeto auxilia na compreensão da inclusão social como um processo não institucional e sim social, onde família e projeto obtêm maiores resultados se trabalhados juntos.

Incluir é transformar a criança em um cidadão participativo, integrante da sociedade. É dar-lhe opção, mostrar-lhe caminhos, auxiliar em sua formação social, psicológica, física e política, e acima de tudo prepará-las para desenvolver sua capacidade crítica.

O projeto trabalha com a aproximação entre a criança, a comunidade e a escola, e através dos projetos pedagógicos orientados pelos 4 pilares da educação propostos pela UNESCO, visam a melhoria dos indicadores de desenvolvimento e a criação de alternativas para a inclusão social.

Com isto, utilizam o esporte e a prática de atividades lúdicas para educar, socializar, despertar habilidades, possibilitar o desenvolvimento do intelecto e despertar a convicção que cada um deve ter na própria força. Utilizando-se do que está disposto na literatura, onde o esporte oportuniza por meio de suas práticas o espírito de equipe, de solidariedade, de disciplina e de respeito, possibilitando a melhora da autoestima, a qualidade de vida, e promoção da saúde.

Ao promover o conceito de esporte inclusivo, é oferecida a oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, seja nas suas habilidades motoras, na sua cognição e nas relações sociais, além do despertar nas crianças os sentimentos de solidariedade e de respeito, contribuindo para a construção de uma sociedade que tenha o ser humano em primeiro lugar.

Portanto, sugere-se que a produção científica da área mobilize seus esforços para analisar com maior profundidade os conteúdos relacionados a comportamento pró-social e a influencia do esporte em projetos sociais.

Por fim, a título de conclusão, acentuamos a potencialidade que este estudo nos reserva para dialogarmos com outros universos, isto é, com casos semelhantes a este, na perspectiva de serem retomadas novas pesquisas para que se possa estabelecer um paralelo entre eles, verificando se os dados encontrados também se repetem em outros casos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

BAILEY, R: Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57:1, 71-90, 2005.

BIESTA, G. et al. Does sport make a difference? Na exploration of the impacto f sport on the social integration of Young people. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) **Values and Norms in Sport**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 95-114.

BISQUERRA, R; SARRIERA, J. C; MARTINEZ, F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRACHT, V. Esporte de Rendimento na Escola. In; STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009. p.11-26.

BRASIL. INDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL. . **IFDM**. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BREIVIK, G. Sport in high Modernity: sport as a carrier of social values. IN: **Journal of the Philosophy of Sport**, 25:1, 103-118, 1998.

BRUCKNER, P. Filhos e vítimas: o tempo da inocência, p. 51-62. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

BUISMAN, A.; van ROSSUM, J. Values and value clarification in sports. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) **Values and Norms in Sport**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 117-136.

CARR, D. What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: MCNAMEE, M.J.; PARRY, S.J. (Eds) **Ethics and Sport**. London: E FN Spon, 1998, pp. 119-133.

CASTRO, S.B.E.; SOUZA, D.L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. *Movimento*, Porto Alegre, v.17, n.4, p.145-163, 2011.

CHESNEAUX, J. Tirania do efêmero e cidadania do tempo, p. 117-129. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

COLEMAN, James Samuel (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press, 1994.

COALTER, F., ALLISON, M., TAYLOR, J. The role of sport in regenerating deprived urban areas (Edinburgh, Scottish Office Central Research Unit). 2000

DACOSTA, L. [et al]. **Manual de valores do esporte – SESI**: fundamentos. Brasília: SESI/DN, 2007, 195 p.

DACOSTA, L. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras, p. 17-28 In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

DACOSTA, L. et al. **Manual de valores do esporte – SESI**: fundamentos. Brasília: SESI/DN, 2007, 195 p.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN, Betty Lilian. **Análise de dados – Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FLEISS Joseph L. **Statistical methods for rates and proportions**. New York: John Wiley, 1981. p. 212-236.

GARANHANI, M. C.; TASSA, K. O. El. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no "programa Segundo Tempo". **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p.273-287, dez. 2013.

GUEDES, S. L. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: Encontro Regional de História, 12, **Anais...** Rio de Janeiro: 2006.

GUILLAUME, M. A competição das velocidades, p. 103-116. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Janeiro: Escuta, 1994.

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).

KRETCHMAR, R.S. **Practical philosophy of sport**. Champaign, III: Human Kinetics. 1994

KNIJNIK, J.; TAVARES, O. . Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half , na Olympic education program of Rio 2016. *Educational Review*, v. 64, p. 353-368, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIPOVETSKY, G. A era do após-dever, p. 29-37. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p. LOVISOLO, H. **Estética, Esporte**

LIPOVETSKY, G. A era do após-dever, p. 29-37. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

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

LOVISOLO, H. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint Editora. 1997. 171 p.

MELO, M. P. de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINISTERIO DO ESPORTE (Org.). **PROJETOS SOCIAIS**. 2015. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

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

MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

MOTTA, A. C. V. **Núcleo de desenvolvimento Humano e Econômico de Serra –Plano de Ação**. Serra: -, 2013.

OLIVEIRA, V.M. Pedagogia do esporte. *Artus*. Ano XVI, nº 24, 1993.

QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto, p. 187-198 In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, 607 p.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

ROMAN, J. Autonomia e Vulnerabilidade do indivíduo moderno, p. 39-49. In:

SANMARTÍN, M. **Valores Sociales y Deporte** : La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Ed. Gymnos. 1995. 261p.

SANTIN, S.; SILVA, M. R. S. Valor, p. 419-421. In: GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 421 p.

SANTIN, S.; SILVA, M. R. S. Valor, p. 419-421. In: GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 421 p.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum A Consciência Filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993, 319 p.

SIEGEL S, CASTELLAN N. **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences**. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1988. p. 284-285.

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.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005, 125 p.

STIGGER, Marco Paulo ; THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha . **Entre o 'serve' e o 'significa'**: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. *Licere* (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v. 16, p. 01-33, 2013.

THOMPSON, D. R. **EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA A DIMENSÃO ATITUDINAL NO COMPORTAMENTO DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL** 2015, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VIANNA, J.A. Educação física, esportes e lazer para as camadas populares: a representação social dos seus atores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (13., 2003, Caxambu). **Anais...** Campinas: CBCE, 2003.

VIANNA, J. A. **Esportes e camadas populares: inclusão e profissionalização**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2007.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p.145-162, jul. 2009.

VIGANOR, E. S. **Educação Olímpica no Ensino Médio: validação qualitativa de um material didático de educação em valores por meio do esporte**. 2014. [?], 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

WEIR, K. & DUVEEN, G. Further development and validation of the Prosocial Behavior Questionnaire for use by teachers. 1981. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 22, 357-374.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**: juventude e política social. Rio de Janeiro, 1994.

APÊNDICIE A

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____

Sexo: M () F ()

Orientações sobre o preenchimento

- Abaixo está uma lista de 20 afirmações sobre comportamentos que podem ser apresentados por uma criança ou jovem durante seu dia na Estação Conhecimento. Considerando seu conhecimento sobre a criança ou jovem marque com um 'X' sua opinião na coluna apropriada.
- Considere cada criança ou jovem individualmente.
- Embora seja difícil, é importante tentar responder a cada pergunta da forma mais objetiva e independente possível.
- Na avaliação de cada afirmativa, não considere as avaliações feitas nos outros itens. Também é importante não deixar que impressões gerais afetem seu julgamento sobre aspectos específicos do comportamento da criança.
- Se a criança ou jovem mostra de fato o comportamento descrito pela afirmação, coloque a marca na coluna "acontece frequentemente". Se a criança ou jovem mostra o comportamento descrito, mas em menor grau ou de maneira menos frequente, coloque a marca em "acontece de vez em quando". Se a criança ou jovem raramente ou nunca mostra o comportamento descrito na afirmação, coloque a marca na coluna intitulada "raramente acontece".
- Se você sentir que há alguma dificuldade especial em avaliar a criança ou jovem por qualquer motivo, por favor, sinta-se livre para usar o espaço reservado para comentários.

POR FAVOR, MARQUE TODAS AS AFIRMATIVAS.

| | | Raramente acontece | Acontece de vez em quando | Acontece frequentemente |
|---|--|--------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1 | Se houver uma briga ou discussão vai tentar pará-la. | | | |
| 2 | Oferece-se para compartilhar materiais a serem utilizados numa tarefa. | | | |
| 3 | Estimula quem está fora da atividade a participar. | | | |
| 4 | Tenta ajudar alguém que se machucou. | | | |
| 5 | Desculpa-se espontaneamente por um comportamento | | | |

| | | | | |
|-----------|---|--|--|--|
| | inadequado. | | | |
| 6 | Compartilha seu lanche. | | | |
| 7 | É atencioso com os sentimentos do professor. | | | |
| 8 | Para de falar rapidamente quando solicitado. | | | |
| 9 | Espontaneamente ajuda a pegar objetos caídos de outra criança ou jovem. | | | |
| 10 | Elogia o desempenho de crianças ou jovens menos capazes. | | | |
| 11 | Mostra simpatia para com alguém que tenha cometido um erro. | | | |
| 12 | Oferece-se para ajudar outras crianças ou jovens que estão tendo dificuldade com a atividade. | | | |
| 13 | Ajuda a outras crianças ou jovens que estão se sentindo doentes. | | | |
| 14 | Trabalha facilmente em pequenos grupos. | | | |
| 15 | Conforta uma criança ou jovem que está chateado ou chorando. | | | |
| 16 | É eficiente na realização de tarefas regulares, tais como as atividades do refeitório. | | | |
| 17 | Está pronto para as aulas rapidamente. | | | |
| 18 | Bate palmas ou sorri se alguém faz algo bem feito na aula. | | | |
| 19 | Oferece-se para ajudar arrumar a bagunça feita pelos outros. | | | |
| 20 | Tenta ser justo nas atividades, jogos e brincadeiras. | | | |

APÊNDICE B



UFES

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
ESPIRITO SANTO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Vitória , 30 de Abril de 2015.

Senhor (a)

Eu, Diogo Mello da Rosa, matrícula 2014130768, responsável principal pelo projeto de Mestrado em Educação Física intitulado **Efeitos das práticas corporais sobre indicadores sociais atribuídos a participantes de projetos sociais**, Orientado pelo Professor Drº Carlos Nazareno Ferreira Borges, venho pelo presente documento, solicitar vossa autorização para realizar o trabalho de campo do mencionado projeto de pesquisa no Núcleo de Desenvolvimento e Econômico de Serra.

O projeto de pesquisa atende ao disposto na Resolução CNS 196 de 10 de Outubro de 1996 e tem como objetivo compreender os efeitos dos projetos sociais que utilizam de práticas corporais sobre o comportamento de seus participantes. Os procedimentos metodológicos adotados serão a utilização de entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação e a aplicação de questionários. Esta atividade não apresenta riscos aos sujeitos participantes.

Espera-se com esta pesquisa, contribuir na produção de conhecimento sobre um tema e um tipo de ação social cujos efeitos carecem de evidências empíricas e também de avaliação.

Além disso, o mesmo inaugura um novo programa de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos em Sociologia das Práticas Corporais e Estudos Olímpicos (CESPCEO) e da linha de pesquisa em *Estudos Socioculturais da Educação Física e das Práticas*

Corporais do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Pretende-se continuar a desenvolver estudos sobre os valores, sentidos e significados que orientam nossas formas de sociabilidade por meio do esporte, porém em nível maior de aprofundamento.

O presente programa de pesquisa, ora delineado, prevê investigações sobre os diferentes efeitos sociais das práticas corporais, assim como estudos comparativos com delineamentos mais robustos que se desenvolverão na medida do refinamento das técnicas de pesquisa e da formação de novos pesquisadores.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida pelo pesquisador Diogo Mello da Rosa, diogomellodarosa@hotmail.com, (27)99797-6227.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado. Os pesquisadores estarão aptos a esclarecer quaisquer dúvidas e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição, tais como nome, endereço e outras informações pessoais, informações essas que não serão em hipótese alguma publicadas.

Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

CPF:02302894014
PESQUISADOR

Carlos Nazareno Ferreira Borges
RG: 1399446
CPF: 25625594287
ORIENTADOR

Diante tais informações disponibilizadas neste documento autorizo a realização da pesquisa na forma que foi solicitada

RESPONSÁVEL PELO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E ECONOMICO
DE SERRA

NOME:
RG:
CPF:

APÊNDICIE C



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Cabe a você decidir participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pelo Prof. Dr. Carlos Nazareno. Após esclarecimentos sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá procurar o pesquisador responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – CEP, nos locais e telefones abaixo:

Pesquisador responsável (orientador): Prof^oDr Carlos Nazareno

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Telefone Institucional: (27) 4009-2636

Pesquisador mestrando: Diogo Mello da Rosa

Telefones para contato: (27) 997976227

Comitê de Ética em Pesquisa da UFES: Campus Goiabeiras - Bairro Goiabeiras - Vitória – ES.

Telefone para contato: (27) 4009-7840- e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: Efeitos das práticas corporais sobre indicadores sociais atribuídos a participantes de projetos sociais.

O objetivo dessa pesquisa é ampliar a compreensão dos impactos de projetos sociais que se utilizam do esporte por meio da investigação sobre os efeitos sobre o comportamento pró-social de seus participantes.

Para isso precisamos construir dados através da observação e de entrevistas, com a utilização do gravador, com as alunas e funcionárias da academia. A entrevista terá início diante da autorização da participante por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

A pesquisa não traz quaisquer riscos, prejuízos, desconforto, lesões, ressarcimento de despesas e benefícios diretos para a participante. Fica garantido o sigilo da participante e das informações por ela prestadas, bem como o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer ônus.

Se você concordar em participar desse estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou solicitação, somente as pesquisadoras, Comitê de Ética independente e inspetores de agencias regulamentadoras do Governo (quando necessário) terão acesso as suas informações para verificação dos dados do presente estudo.

Assinatura do pesquisador:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pelo mestrando Diogo Mello da Rosa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como de que não há nenhum risco e benefícios diretos decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Vitória, _____ de _____ de 2015.

 Assinatura do sujeito ou responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à pesquisa):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D



Figura 1 – Pátio da EC

APÊNDICIE E



Figura 2 – Pista da EC

APÊNDICIE F



Figura 3 – Refeitório da EC

APÊNDICIE G



Figura 4 – Sala de aula da EC