

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

NADYNE VENTURINI TRINDADE

**A “CAIXA-BRANCA” DOS PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS: O  
CASO DO INSTITUTO COMPARTILHAR – CURITIBA/PR**



CURITIBA  
2017

**NADYNE VENTURINI TRINDADE**

**A “CAIXA-BRANCA” DOS PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS: O  
CASO DO INSTITUTO COMPARTILHAR – CURITIBA/PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Marchi Júnior  
Co-orientadora: Profa. Dra. Bárbara Schausteck de Almeida

CURITIBA  
2017

Universidade Federal do Paraná  
Sistema de Bibliotecas

Trindade, Nadyne Venturini

A “caixa-branca” dos projetos sociais esportivos : o caso do Instituto Compartilhar – Curitiba/PR. / Nadyne Venturini Trindade. – Curitiba, 2017.

202 f.: il. ; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Marchi Júnior

Co-orientadora: Profa. Dra. Bárbara Schausteck de Almeida

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Esportes – Aspectos sociológicos. 2. Associações sem fins lucrativos. 3. Instituto Compartilhar. I. Marchi Junior, Wandeley, 1964- .

II. Almeida, Bárbara Schausteck de. III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título

CDD (22. ed.) 306.483



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Setor BL  
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA  
Código CAPES: 40001016047P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **NADYNE VENTURINI TRINDADE**, intitulada: "**A 'caixa-branca' dos projetos sociais esportivos: o caso do Instituto Compartilhar - Curitiba/PR**", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Dezembro de 2017.

WANDERLEY MARCHI JÚNIOR  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

BARBARA SCHAUSTECK DE ALMEIDA  
Coorientador - Avaliador Externo (UNINTER)

ANDRÉ MENDES CAPRARO  
Avaliador Interno (UFPR)

OTÁVIO GUIMARAES TAVARES DA SILVA  
Avaliador Externo (UFES)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, expresso minha profunda admiração e gratidão àqueles que são meus mentores nessa vida: papai, mamãe, Rafa e Nany. O que somos enquanto família me dá a segurança de crer que tudo sempre ficará bem. Esse trabalho é fruto dos privilégios e oportunidades que eu pude vislumbrar por ter vocês comigo.

Em segundo lugar, agradeço por ter uma família acadêmica com a qual eu tive a honra de dividir momentos enriquecedores antes, durante e para além do mestrado. O meu agradecimento ao Diego Lerina por me inspirar a ver além. Ao professor Otávio Tavares, pela riqueza das lições sobre autonomia, coragem e moderação que me dá e por fazer crescer o meu desejo de aprender. Ao meu orientador, professor Wanderley Marchi Júnior, pelos incontáveis incentivos e oportunidades que recebi e, especialmente, por me ensinar sobre o valor da excelência através do seu exemplo diário. Obrigada por me tornar parte do grupo de orientação e por me apresentar a pessoas tão dignas e competentes. À Bárbara Schausteck de Almeida pela contribuição que extrapolou as fronteiras da orientação desse trabalho. Obrigada por me acompanhar com zelo e paciência e por ser uma referência da professora que eu quero me tornar um dia. Aos meus amigos com quem partilhei da “dor e da delícia de ser o que é”: Amanda, Ana, André, Antônio, Bia, Lú, Sabrina e Sil.

Aos amigos do mar e da montanha por terem sido meus grandes parceiros nessa caminhada de autorreflexão, explorando comigo a Serra do Mar e o litoral sul desse país. Não há nada que vimos que foi mais belo do que nosso companheirismo.

Aos participantes e funcionários da Associação de Pais e Amigos da Criança e do Adolescente do Morro das Pedras. Agradeço a vocês por todas as lições de simplicidade, paciência e compaixão no exercício da docência. Obrigada por me fazer acreditar na voz que vem do silêncio e do sorriso.

Finalizo, agradecendo ao Edward Shapiro por sonhar comigo e por me acolher em todas as minhas limitações. A empatia e a honestidade que encontrei na nossa relação me trouxe a força que tanto me motivou nessa etapa de formação.

Juntamente com as exigências da vida, é o amor o que mais educa.  
**Sigmund Freud**

## RESUMO

A difusão do setor de Esporte para o Desenvolvimento e a Paz a nível mundial é visto como um fator de ampliação da oferta de projetos sociais esportivos em diferentes países. Todavia, enquanto o uso do esporte no processo de inclusão social e desenvolvimento humano é intensamente promovido por órgãos de governo, agências de desenvolvimento e organizações não governamentais, a maior parte das alegações sobre os impactos dessas iniciativas permanece pouco explorada empiricamente. Este estudo investiga os elementos didáticos e gerenciais do Instituto Compartilhar (Curitiba, Brasil), por meio dos pressupostos teórico metodológicos da avaliação baseada na teoria. A partir da teoria de implementação e dos fatores contextuais do programa, o modelo lógico do programa socioesportivo é discutido, apontando para os avanços e limites dessa iniciativa e suas interrelações com a profissionalização das organizações do terceiro setor no Brasil. A fundamentação, a padronização e o gerenciamento integrado da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol denotam alto grau de elaboração dos processos didáticos desenvolvidos no programa socioesportivo. No tocante aos aspectos gerenciais, a formação continuada dos professores e a personalização dos processos de monitoramento, avaliação e marketing das ações do programa recebem destaque. Em contrapartida, são apontadas limitações na proposta de ensino de valores por meio do esporte e barreiras no âmbito das condições necessárias ao acesso e retenção do público alvo das ações do projeto. A inserção do Instituto Compartilhar em redes interorganizacionais é descrita como uma estratégia importante para o fortalecimento e sustentabilidade da iniciativa no contexto do esporte social no país. Por fim, discute-se os fatores críticos à replicabilidade dessa iniciativa no contexto de desenvolvimento dos projetos sociais esportivos no Brasil, indicando possibilidades para o fortalecimento das iniciativas autogestionárias de base comunitária que ofertam atividades de esporte e lazer.

Palavras-chave: Esportes. Projetos de Investimento Social. Desenvolvimento Social e Lazer. Avaliação. Instituto Compartilhar. Brasil.

## **ABSTRACT**

The worldwide diffusion of the Sport for Development and Peace sector is considered a factor for the expansion of sport-based social projects in many countries. While the use of sport in the process of social inclusion and human development is widely promoted by governmental agencies, development agencies and non-governmental organizations, most of the claims about the impacts of these initiatives remain empirically under evaluated. This study investigates the didactic and managerial elements of the Instituto Compartilhar (Curitiba, Brazil), through the methodological aspects of theory-based evaluation. From the implementation theory and contextual factors of this organization, the logic model of the sport-based social program is discussed, pointing out the advances and limitations of this initiative and its interrelations with the professionalization of third sector organizations in Brazil. The fundamentals, the standardization and the integrated management of the Volleyball Initiation Methodology show a high degree of systematization regarding to the didactic processes developed in the sport-based social program. Regarding the managerial aspects, the continuous training of the teachers and the customization of the processes of monitoring, evaluation and marketing of the actions of the program are highlighted. On the other hand, limitations are pointed out in the proposal of teaching values through sports as well barriers within the scope of the necessary conditions to access and retention of the target public of the program. Finally, the insertion of the Instituto Compartilhar into interorganizational networks is described as an important strategy for the strengthening and sustaining of this initiative in the context of social sport in the country. The critical factors to the replicability of this initiative in the context of the development of social sports projects in Brazil is investigated, raising proposals for the strengthening of self-managed community-based initiatives that offer sports and leisure activities.

**Keywords:** Sports. Social Investment Projects. Social Development and Leisure. Evaluation. Instituto Compartilhar. Brazil.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DO INSTITUTO COMPARTILHAR EM TERRITÓRIO NACIONAL.....	106
FIGURA 2 - DIVISÃO DAS CATEGORIAS, FORMATOS DE JOGO E VALORES NA METODOLOGIA COMPARTILHAR DE INICIAÇÃO AO VOLEIBOL.....	111
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE AULA.....	111
FIGURA 4 - LOGÍSTICAS RODÍZIO E ALTERNADA.....	117
FIGURA 5 - METAS ANUAIS DE DESEMPENHO.....	133

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MODELO ANALÍTICO DOS PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS.....	32
QUADRO 2 - MODELO LÓGICO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS.....	71
QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS POR CATEGORIA NA METODOLOGIA COMPARTILHAR DE INICIAÇÃO AO VOLEIBOL.....	112
QUADRO 4 - TEORIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO INSTITUTO COMPARTILHAR.....	139
QUADRO 5 - OS FATORES DE CONTEXTO DO PROGRAMA SOCIOESPORTIVO.....	140
QUADRO 6 - MODELO LÓGICO DO PROGRAMA SOCIOESPORTIVO DO INSTITUTO COMPARTILHAR.....	142

## LISTA DE SIGLAS

ABONG -	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
BM -	Banco Mundial
COI -	Comitê Olímpico Internacional
CREV -	Centro Rexona de Excelência do Voleibol
EDP -	Esporte para o Desenvolvimento e a Paz
FAS -	Fundação de Ação Social
FIFA -	<i>Fédération Internationale de Football Association</i>
FIVB -	<i>Fédération Internationale de Volleyball</i>
GC -	Governança Corporativa
IC -	Instituto Compartilhar
IDECA -	Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária
IEE -	Instituto Esporte e Educação
MROSC -	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
NC -	Núcleo Central
ONG -	Organização Não Governamental
ONU -	Organização das Nações Unidas
OSCIP -	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PEA -	Projeto Esporte em Ação
PMC -	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PVR -	Projeto Vôlei em Rede
PREV -	Projeto Rexona de Excelência do Voleibol
PSE -	Projetos Sociais Esportivos
REMS -	Rede Esporte Pela Mudança Social
RSC -	Responsabilidade Social Corporativa
SIMAC -	Sistema de Monitoramento e Avaliação do Compartilhar
UNESCO-	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF -	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
<b>2 ESPORTE, DESENVOLVIMENTO E IMPACTO SOCIAL.....</b>	<b>29</b>
2.1 UM EMPREENDIMENTO SOCIAL EM ESCALA GLOBAL.....	36
2.2 O ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ NO BRASIL.....	46
2.3 AS TENDÊNCIAS AVALIATIVAS E OS PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS.....	59
2.3.1 Avaliação do tipo caixa branca: implicações práticas.....	70
<b>3 O INSTITUTO COMPARTILHAR: UM ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>80</b>
3.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO.....	83
3.2 A AVALIAÇÃO BASEADA NA TEORIA DO PROGRAMA.....	105
3.2.1 A missão, os objetivos e o público alvo.....	105
3.2.2 Adaptações e progressão didática do mini vôlei.....	109
3.2.3 Fundamentos teórico práticos da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol.....	113
3.2.4 Os mecanismos organizacionais de avaliação e acompanhamento.....	125
3.2.5 A exegese do modelo lógico do programa.....	137
<b>4 APONTAMENTOS ANALÍTICOS.....</b>	<b>143</b>
4.1 UM DEBATE A PARTIR DA CAIXA-BRANCA DO PROGRAMA.....	137
4.2 PARA ALÉM DA QUADRA: ENTENDENDO AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIAS.....	150
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO 2 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO 3 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>197</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais o esporte é considerado um tema passível de análise em diferentes disciplinas acadêmicas. Diversas leituras sobre o fenômeno esportivo e as suas relações com o contexto sociocultural na contemporaneidade vêm sendo elaboradas a partir de temas como o capital social, a violência, a desigualdade e a reestruturação socioeconômica. (JARVIE, 2012).

Outrossim, são nas últimas duas décadas que se identifica a intensificação dos discursos sobre a significância do esporte como ferramenta para o desenvolvimento humano por parte dos órgãos de governo, organizações não governamentais (ONGs)<sup>1</sup> e das agências da cooperação internacional<sup>2</sup>. Nesses discursos, o esporte passa a ser visto não só a partir de seus possíveis impactos à saúde e ao bem-estar dos indivíduos, mas também pelo seu potencial para integrar uma comunidade, combater a pobreza, diminuir o desemprego, a evasão escolar e a violência. (KIDD, 2008; LEVERMORE, 2008; SPAAIJ, 2010; SHERRY; SCHULENKORF; CHALIP, 2015).

Algumas ONGs exercem um papel estratégico nesse contexto, ao ofertar programas de caráter socioesportivos que buscam atender demandas nas quais as políticas públicas foram insuficientes. Tipicamente, as atividades dessas instituições são desenvolvidas em áreas urbanas que são afetadas pela pobreza, visando a garantia de direitos e a mudança de uma determinada realidade social. Fundamentalmente, esses projetos buscam incluir o público-alvo em atividades esportivas que têm como foco o desenvolvimento social, cultural, físico e econômico. Desta forma, essas iniciativas atuam para além das formatações convencionais da participação esportiva com um fim em si mesmo, tendo o esporte como um meio para diferentes propósitos.

Enquanto alguns estudos sobre a relação entre o esporte e o desenvolvimento trataram desse fenômeno como parte da mobilização para o engajamento comunitário e esportivo (HOULIHAN; WHITE, 2002), outros autores debruçaram-se sobre os projetos sociais esportivos (PSE) que são

<sup>1</sup> Aqui entendidas como “[...] ações institucionalizadas, privadas, não distribuidoras de lucro, autoadministradas e voluntárias.” (IBGE, 2012, p. 14).

<sup>2</sup> Definidas por Cardoso e Costa (2014, p.122) como “instituições que têm como característica principal a atuação em diversos países, prestando apoio financeiro e/ou técnico a grupos, instituições da sociedade civil ou governos”.

concebidos para atender às necessidades de grupos e localidades específicas com foco no desenvolvimento humano. (KIDD, 2008; COALTER, 2007). É a respeito desta segunda proposta que este estudo se circunscreve.

Apesar da falta de evidências circunstanciais sobre o potencial do esporte para o desenvolvimento (COALTER, 2010), a opinião pública sobre o potencial dessas intervenções permanece em consonância com a dos proponentes destes programas. Além disso, do ponto de vista do dirigente político, o esporte parece ser um instrumento convincente, que tem visibilidade e é economicamente viável para o trabalho com grupos socialmente vulneráveis. (HARTMANN, 2001).

Precisamente por isso, a principal lacuna existente no debate acadêmico sobre os possíveis benefícios sociais destes programas é que, enquanto os impactos do esporte para o desenvolvimento são intensamente promovidos e legitimados nos discursos de diferentes atores, a maior parte das alegações sobre esses impactos permanece pouco explorada cientificamente. (COALTER; ALLISON; TAYLOR, 2000; WEST; CROMPTON, 2001; COAKLEY, 2011). Não há um consenso sobre esses benefícios nem sobre as condições específicas que permite-nos falar de inclusão social por meio da participação em atividades esportivas em seu sentido mais amplo. Há autores, de fato, que apontam a existência de uma crença romantizada sobre o esporte na orientação de muitos dos programas, o que, segundo eles, dá origem a “intervenções mal definidas com resultados difíceis de serem acompanhados” (PAWSON, 2004 *apud* COALTER, 2007, p. 31, tradução nossa). Alguns pesquisadores têm defendido que a mera participação em PSE não produz resultados sociais e/ou de desenvolvimento positivos. (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005; GOULD; CARSON, 2008).

Essa crítica parte do reconhecimento de que não há uma base empírica construída que evidencie uma relação causal entre a oferta esportiva no âmbito destes programas e resultados sociais ou de desenvolvimento positivo da juventude (LONG; SANDERSON, 2001, THEEBOOM; HAUDENHUYSE; KNOP, 2010). Os estudos dentro dessa temática apontam para diferentes direções, havendo trabalhos que inclusive atribuem a participação de jovens em PSE à resultados negativos e comportamento marginal. (ELLING; CLARINGBOULD, 2005; ENDRESEN; OLWEUS, 2005; BELTRAN-CARRILLO

et al., 2010). De uma forma geral, o debate sobre o efeito do esporte no desenvolvimento humano tem levado os estudiosos a defenderem que esta é uma relação dependente do contexto. (COAKLEY, 2011; COALTER, 2011).

Embora existam alguns apontamentos sobre a necessidade de uma metodologia específica para o trabalho com o esporte educacional na busca de resultados sociais mais amplos, ainda não está claro o que constitui esta especificidade dentro de um contexto esportivo. (THEEBOOM; KNOP; WYLLEMAN, 2008). Posicionamentos mais céticos surgem como desdobramentos do entendimento de que o esporte é uma prática socialmente construída e que os significados e impactos que se constroem a partir dele são frutos de processos culturais e estruturais. (STIGGER; THOMASSIM, 2013). Como consequência da recusa de uma abordagem essencialista apoiada no poder do esporte e sua capacidade inata de promover mudança social, têm-se criado novos olhares para o contexto social, didático-pedagógico e gerencial dentro do qual o esporte é ofertado e experienciado.

No campo de pesquisa sobre o setor de Esporte para o Desenvolvimento e a Paz (EDP) há o reconhecimento de que os indicadores sobre o papel social do esporte para o desenvolvimento são relativamente fracos. (SDP IWG, 2007). Coalter (2011) tece críticas sobre os programas esportivos que buscam resultados sociais mais amplos identificando que estas iniciativas são muitas vezes caracterizadas por promessas infladas e pela falta de clareza intelectual. A lógica subjacente (muitas vezes inquestionada) é a de que os resultados na esfera esportiva (por exemplo, o desenvolvimento de habilidades específicas) é facilitada por um envolvimento em esportes organizados e pode, eventualmente, levar a mudanças positivas no nível individual (por exemplo, o desenvolvimento de comportamento pró social<sup>3</sup>), que por sua vez pode levar a mudanças sociais mais amplas (como a coesão social).

Não obstante, a força desse discurso tem sido problematizada por diferentes autores a partir de algumas categorias. O evangelismo esportivo é

<sup>3</sup> Entende-se comportamento pró-social como uma categoria ampla que compreende tanto os comportamentos de ajuda e de altruísmo quanto os de cooperação. Dentro desta compreensão está o reconhecimento de que comportamentos socialmente desejáveis são estabelecidos dentro de determinados grupos sociais, não tendo um caráter universal. (DOVIDIO et al., 2006).

um termo cunhado por Giulianotti (2004) para descrever a disseminação do discurso e das práticas que ressaltam o caráter salvacionista do esporte. Para o autor, essas ações são inicialmente promovidas a nível mundial, especialmente em “países em desenvolvimento” pelas nações “desenvolvidas”<sup>4</sup>, a partir do reconhecimento do valor positivo das iniciativas por meio do esporte nesses países. Na visão desses “evangelistas esportivos” (GIULIANOTTI, 2004, p. 358, tradução nossa), o esporte é essencialmente bom e pode ser utilizado tanto como prevenção, na promoção do bem-estar e de valores socialmente positivos, quanto como remédio, no enfrentamento de problemas sociais específicos.

É a partir dessa narrativa que os acordos de cooperação internacional para difusão de programas esportivos com clara orientação para atuação frente à determinados problemas sociais têm se apoiado. Beutler (2008) aponta a multiplicação desses programas em “países em desenvolvimento” como sendo fruto da crença de que o esporte pode ser uma ferramenta eficaz tanto em projetos de caráter preventivo como em projetos que visam a reintegração social e a resolução de conflitos.

Coalter (2007) problematiza esse conjunto de constatações a partir da ideia de reforço do “status mitopoiético do esporte” (p. 9, tradução nossa). Para este autor, essa é uma categoria ampla, construída a partir de visões idealistas, unidimensionais e generalistas sobre o esporte. Como em todo mito, fragmentos de “verdade” são ora reforçados ou distorcidos para representar ideias exageradas e irrefletidas sobre o esporte.

A força do mito esportivo pode ser notada na formulação de políticas públicas no campo esportivo e na ausência de critérios claros de monitoramento e avaliação dessas iniciativas, por exemplo. (COALTER, 2007; COALTER; TAYLOR, 2010; COAKLEY, 2015). Para Coalter (2010) os problemas mais específicos ligados à essa questão dentro do setor EDP são múltiplos. O autor destaca, em primeiro lugar, a confusão sobre os potenciais resultados individuais a nível micro com os impactos comunitários mais amplos

<sup>4</sup> Anualmente a ONU publica o relatório sobre a Situação Econômica Mundial e Perspectivas (*World Economic Situation and Prospects*) que é produzido a partir de métodos de agregação com diferentes indicadores econômicos provenientes de múltiplas fontes. O resultado é a classificação dos países em três grandes categorias: economias desenvolvidas, economias em transição e economias em desenvolvimento. (ONU, 2017).



que ocorrem a nível macro. Em segundo lugar, o fato de se ignorar os contextos sociopolíticos mais amplos dentro dos quais as organizações operam. Por fim, ele critica o encorajamento que se produz para que essas organizações EDP sejam dependentes da ajuda de uma variedade de agências de apoio, que operam com agendas ambiciosas e não-esportivas na maioria dos casos.

Coakley (2015) é um outro autor que descreve o “grande mito esportivo” (p. 403, tradução nossa) a partir de problematizações semelhantes às que Coalter (2007) e Giulianotti (2004) propõem em seus trabalhos. O que ele questiona são as narrativas que se constroem em torno do duo “esporte e desenvolvimento”. Para este autor, elas estão fundamentadas na dupla suposição de que o esporte possui uma essência fundamental, que transcende o tempo e lugar e que ele é inerentemente bom e puro, diferente de muitas outras atividades. (Ibidem, 2015).

Coakley (2011) avança apresentando as três facetas do evangelismo esportivo, baseadas no efeito que se busca por meio das iniciativas no setor de EDP. A primeira delas é a crença de que as experiências esportivas têm o potencial de desenvolver o caráter, a força de vontade e encorajar atitudes socialmente desejáveis na juventude. Para o autor, essas alegações defendem o “efeito fertilizante do esporte” (COAKLEY, 2011, p. 308, tradução nossa) e são observadas no discurso de cunho preventivo anunciado por políticos, líderes comunitários e professores, por exemplo.

A segunda faceta do evangelismo esportivo está ligada às narrativas que visam promover as atividades esportivas para a juventude em risco social, a partir da argumentação de que o envolvimento com práticas esportivas traria a possibilidade de reduzir o consumo de drogas, o envolvimento com crime e a violência. Assim, por meio da reforma do caráter e da reinserção dos participantes em práticas socialmente desejáveis, o esporte teria um “efeito limpante”. (COAKLEY, 2011, p. 308, tradução nossa).

Por fim, as afirmativas que associam a participação esportiva com o engajamento cívico e o sucesso pessoal, buscando reforçar ideias de que o capital físico pode ser usado para adquirir capital social e cultural e, finalmente, concretizar aspirações que transcendem o universo do esporte. Esta afirmação baseia-se no pressuposto de que o esporte exerce um “efeito protetor”

(COAKLEY, 2011, p. 308, tradução nossa), orientando os participantes para o sucesso pessoal e social ao longo das suas vidas.

Para Carrano (2007, p.8), a reprodução e, em certo grau, a validação desses discursos dentro da área acadêmico-profissional da educação física continua sendo observada em virtude do “apagamento de pistas deixadas pelas relações de poder que orientam as práticas e, em última análise, procuram definir o que é legal e legítimo de existir no interior do campo esportivo”. Para este autor um dos desafios para a área é a quebra do paradigma de que “o ‘mundo esportivo’ é politicamente inocente e seus atores e instituições têm como motivação única ou principal o desenvolvimento desinteressado do esporte nacional” (Ibidem., 2007, p. 8). Para os fins deste estudo, para além da configuração do cenário do esporte social a partir de seus grupos, cooperações mútuas e conflitos, busca-se compreender em que medidas tais discursos se materializam e são efetivados no cotidiano de intervenção de PSE. Para Coalter (2011) o contexto e os processos que instigam essas mudanças promovidas pelo discurso evangelista do esporte são desconhecidos e raramente formulados, então o que acontece dentro dos PSE tem sido descrito como “zonas livres de pesquisa” (p. 572). Essas zonas referem-se aos processos que culminam nas mudanças promovidas através dos discursos e dos resultados de avaliações de impacto. Entendemos que estas zonas precisam ser exploradas, gerando subsídios de análise sobre a forma como o esporte é ofertado e experienciado nesses espaços.

No contexto brasileiro, a experiência de participação em programas e projetos esportivos de caráter social já foi pesquisada a partir de perspectivas sociopsicológicas (MATOS; ANDRADE, 2011; SANCHES; RUBIO, 2011), criminológicas (ZALUAR, 2012), sociológicas (STIGGER; THOMASSIM, 2013), antropológicas (GUEDES; OLIVEIRA FILHO; NOVAES, 2004; GUEDES et al., 2006), desenvolvimentistas (MACHADO et al., 2007; SANTOS; ROSA NETO; PIMENTA, 2013) e pedagógicas (MELLO et al., 2011) por autores de diferentes áreas. As atividades realizadas nesses contextos também têm apresentado destaque na produção acadêmico-científica da área da Educação Física, sendo possível identificar uma concentração de estudos tratando das questões didático-metodológicas, socioculturais e gerenciais no âmbito destas iniciativas. (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015).

Nesses estudos, PSE com diferentes características institucionais e modelos de intervenção foram apresentados, com destaque para a análise de programas nos estados do Rio de Janeiro (DECCACHE-MAIA, 2003; GONÇALVES, 2003; GUEDES; DAVIES; NOVAES, 2006; MELO, 2005a, 2005b; DÓRIA; TUBINO, 2006; VIANNA; LOVISOLO, 2009; MATTOS et al., 2010; TAVARES; COSTA; TUBINO, 2010; VIANNA; LOVISOLO, 2011), São Paulo (MACHADO et al., 2011; KRAVCHYCHYN et al., 2012), Rio Grande do Sul (LAZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010; MACHADO et al., 2007), Paraná (SOUZA et al., 2010; CASTRO; SOUZA, 2011; EIRAS, 2011; SOUZA; CASTRO; MEZZADRI, 2012), Santa Catarina (SANTOS; ROSA NETO; PIMENTA, 2013) e Espírito Santo (MELLO, 2007; MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009; MELLO *et al.*, 2011; MELLO; VOTRE; LOVISOLO, 2011). Como Guedes *et al.* (2006) indica, a abrangência analítica destes trabalhos pode ser ampliada situando estes diferentes estudos de casos dentro de contextos relacionais.

Entre as muitas iniciativas que utilizam o esporte como ferramenta para o desenvolvimento humano no Brasil, o programa socioesportivo<sup>5</sup> do Instituto Compartilhar (IC) tem destaque em função do atual estágio de profissionalização e pela elaboração de referências para o desenvolvimento e a avaliação de seus projetos (WHOLEY; HATRY; NEWCOMER, 2015). Para além da abrangência atual do programa, outros três aspectos sustentam a avaliabilidade do IC e viabilizam a implementação dos pressupostos da avaliação baseada na teoria. Em primeiro lugar, a utilização de uma metodologia própria que combina um sistema de iniciação esportiva e a formação de valores para a cidadania em todos os núcleos do programa. Segundo, por eleger princípios norteadores para as intervenções dos PSE e sistematização de indicadores e metas anuais. Em terceiro lugar, o IC destaca-se por realizar processo contínuo de monitoramento e avaliação dos PSE espalhados pelo Brasil. O fruto desse processo é uma combinação de

<sup>5</sup> O Instituto Compartilhar tem o programa socioesportivo como sua principal atividade. Este programa é composto por diferentes projetos gerenciados em território nacional que são desenvolvidos dentro de núcleos em escolas públicas ou ginásios. Essa organização será detalhada ao longo do capítulo 3. Atualmente, os projetos têm sido desenvolvidos em 42 núcleos espalhados pelos estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e São Paulo, atendendo um total de 2,8 mil crianças e adolescentes entre 9 e 15 anos (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2016).

abordagens qualitativas e quantitativas sobre o impacto dos programas que norteiam e redefinem as metas de ações do IC para os anos seguintes.

Por meio de parcerias com o setor público, o IC é contemplado com a estrutura física para o desenvolvimento de seus PSE (escolas públicas, ginásios) e com professores da rede pública de ensino para desenvolver as atividades do PSE. O IC conta ainda com diferentes parceiros do setor privado e com esses recursos se encarrega de oferecer os materiais, a metodologia e as atividades de capacitação dos professores atuantes nos núcleos.

Uma vez que a sede administrativa do IC se localiza na capital paranaense, o Núcleo Central – Curitiba do Projeto de Iniciação ao Voleibol no Paraná torna-se um lócus privilegiado para as observações devido à sua relevância social, uma vez que este projeto atende um número expressivo de crianças e adolescentes (670 alunos) comparado aos demais núcleos. Ademais, este é um núcleo bem estabelecido, que já desenvolve suas atividades desde o ano de 1997, com o diferencial de ter desde a sua inauguração apenas professores contratados pelo IC desenvolvendo as atividades.

Num primeiro momento, aspectos como a longevidade do programa socioesportivo e os resultados positivos apresentados na avaliação institucional poderiam tornar a experiência do IC uma possível referência para outros programas que buscam fundamentar melhor suas ações e estruturar seu processo de monitoramento e avaliação de impacto. Todavia, uma vez que os mecanismos organizacionais e os elementos operacionais e teóricos do PSE ainda não foram elucidados na avaliação institucional, assume-se aqui que a possibilidade dessa iniciativa subsidiar algum indicador de impacto positivo depende da busca e da análise das chamadas “zonas livres de pesquisa” que Coalter (2011) se refere.

Scriven (1994) usa a metáfora da “caixa-preta” para descrever alguns processos de avaliação de programas sociais. Para ele, avaliações do tipo caixa-preta concentram-se nos resultados do tipo “antes e depois” de um programa, mas não analisam seu conteúdo. Desta forma, os resultados fornecem pouca informação para melhoria do programa ou mesmo alguma possibilidade de generalização ou de transferência dos resultados apresentados. Nas avaliações que ele denominou como “caixa-cinza”, alguns

aspectos fundamentais dos programas são apontados durante o processo avaliativo, no entanto, os princípios por trás das ações desenvolvidas não são completamente explicados. Já as avaliações tipo “caixa-branca” integram uma abordagem descritiva e interpretativa, trazendo à tona os elementos operacionais e teóricos que constituem um programa<sup>6</sup>.

Indo além de Scriven (1994), Pawson (2006) argumenta, ainda, sobre a necessidade de uma avaliação baseada da teoria – aquela que busca fatores contextuais para compreender a estrutura conceitual que fundamenta um determinado programa. Weiss (1993) defende que o foco da avaliação deve estar em alguns elementos ao invés da totalidade dos programas. Coalter (2005) avança nesta perspectiva ao apresentar a possibilidade de se fazer uma leitura dos elementos de um programa, partindo das condições necessárias e suficientes para uma leitura contextual.

Fica claro, a este ponto, que o problema diretamente enfrentado na proposta de estudo ora apresentada é: como se desenvolvem a teoria de implementação e os mecanismos organizacionais que auxiliam na compreensão do modelo lógico de operação do IC no Núcleo Central - Curitiba, tendo em conta os contextos específicos em que o PSE é desenvolvido?

Assim, o objetivo geral é descrever a teoria de implementação e os mecanismos organizacionais e que auxiliam na compreensão do modelo lógico de operação do IC no Núcleo Central - Curitiba, tendo em conta os contextos específicos em que o PSE é desenvolvido. Para isso, são objetivos específicos: 1) identificar os processos de expansão, consolidação e avaliação dos projetos sociais esportivos no contexto internacional e brasileiro; 2) apresentar os mecanismos organizacionais e a estrutura conceitual do programa a partir da contextualização do IC no Núcleo Central - Curitiba; e 3) compreender, a partir da “caixa branca”, as redes de interdependências estabelecidas dentro da configuração na qual o IC se insere.

A construção dessa problematização, e conseqüente justificativa para a realização dessa pesquisa, se dá a partir do meu envolvimento pessoal com um projeto social esportivo na Região Metropolitana de Vitória/ES desde o seu

<sup>6</sup> Elementos que evidenciem possíveis *porquês* sobre um determinado resultado e contribuam para a análise de *como* os fatores contextuais e as atividades do programa contribuíram para o resultado.

surgimento, em 2011. Tendo atuado inicialmente como voluntária e depois como estagiária na modalidade de atletismo, vivenciei as dificuldades da gestão e da equipe dos professores para atender as demandas dos participantes e às exigências dos parceiros e patrocinadores do projeto. Naquele contexto, o monitoramento e a avaliação das atividades ainda eram realidades distantes, apesar do reconhecimento da necessidade de se criar indicadores que orientassem a proposta institucional e a atuação da equipe.

A avaliação e o monitoramento de PSE foi o tema da minha monografia de graduação, onde identifiquei por meio de um estudo exploratório que a maioria dos projetos não desenvolvia nenhuma iniciativa nesse sentido em virtude da falta de recursos humanos, financeiros e de referências teóricas que os orientasse. Na ocasião, identifiquei o IC enquanto pesquisava dados sobre os PSE vinculados à Rede Esporte pela Mudança Social<sup>7</sup> no Brasil e me interessei pela grande quantidade de dados referentes ao processo de monitoramento e avaliação apresentados nos relatórios anuais do IC. Os resultados apresentados em tais relatórios, apontavam para a exequibilidade do programa, bem como uma capacidade elaborada de mensuração. (WHOLEY; HATRY; NEWCOMER, 2015). Em função disso, elaborei questões ainda não explicitadas na avaliação institucional dada a potencialidade de se estabelecer um diálogo com a literatura sobre o setor de Esporte para o Desenvolvimento e a Paz.

No campo acadêmico, é possível identificar uma tendência para a produção de estudos sobre a avaliação de impacto das ações de projetos esportivos buscando reforçar a ideia de boas práticas. (COALTER; TAYLOR, 2010). Assim, há uma lacuna na produção de estudos que se dediquem à análise do que acontece dentro dos PSE, ao mesmo tempo em que diversos pesquisadores defendem a necessidade de se desenvolver estudos nesta direção. (SDP IWG, 2007; WEBB, RICHELIEU, 2016).

7 A Rede Esporte pela Mudança Social foi fundada no ano de 2007 por um grupo de organizações da sociedade civil com o fomento da Nike e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Atualmente, ela reúne 81 instituições que desenvolvem ações ligadas ao esporte para a transformação social, dialogando com diversos temas transversais, como cultura de paz, direitos humanos, saúde, família, desenvolvimento econômico, diversidade, comunicação, gênero, raça, etnia, meio ambiente e inclusão de pessoas com deficiência. (REMS, 2016).

A identificação do “efeito esporte” tem sido descrita como uma tarefa difícil, especialmente no que diz respeito à elucidação dos “porquês” e do “como” se chegou a determinados resultados. Para Coakley (2011) existe a necessidade de se apontar a teoria conceitual por detrás dos processos desenvolvidos nesses projetos pois, embora o número de estudos sobre o setor de EDP tenha crescido significativamente ao longo dos últimos anos, a implementação e o desenvolvimento dessas atividades continuam sendo fortemente influenciados pelo evangelismo esportivo em suas diferentes facetas.

No que se refere à produção nacional, o tema carece de estudos sobre PSE pautados “na produção de mapeamentos e tipologias, que permitam ultrapassar abordagens fragmentadas, possibilitem a exploração de dimensões comparativas e situem os estudos de caso ou etnográficos em contextos mais amplos” (GUEDES et al., 2006, p. 2). Assim, com os objetivos delimitados para esse estudo, busca-se levantar indicadores sobre como o esporte tem sido oferecido no âmbito desse programa socioesportivo, possibilitando uma análise relacional de um estudo de caso a partir das contribuições do trabalho de campo de Fred Coalter sobre a temática no contexto microssocial em direção a uma leitura sociológica da temática com a sociologia figuracional de Norbert Elias.

Tomando-se as contribuições de Weiss (1993), Scriven (1994), Pawson (2006) e Coalter (2005) como um importante ponto de partida e tendo estabelecido como objeto de estudo o IC, percebe-se que a “caixa-branca” desse projeto parece não ter sido ainda explorada. Mais ainda, defende-se que, sendo compreendida e explicitada, a mesma poderá contribuir para uma melhor compreensão sobre o programa, o desenvolvimento de suas atividades e os resultados gerados a partir delas, além de gerar subsídios de reflexão sobre os processos organizacionais e avaliativos em outros projetos que atuam com foco no desenvolvimento humano por meio do esporte.

Existe o reconhecimento de que diferentes PSE enfrentam desafios distintos e estão propensos a obter diferentes resultados; no entanto, é



importante endereçar os processos e os contextos<sup>8</sup> de uma iniciativa bem estabelecida, buscando indicativos que podem ser chave de compreensão sobre o potencial e os limites do uso do esporte para o desenvolvimento em outros contextos. (JANSEENS, 2004; COALTER, 2008a). É nesta direção que a justificativa social deste estudo está na possibilidade de que as análises e reflexões aqui apresentadas levistem problematizações sobre o setor de EDP e as implicações do discurso pautado no evangelismo esportivo, trazendo elementos interpretativos que sirvam de referência para outros projetos que buscam estruturar melhor as suas ações com o foco no desenvolvimento humano por meio do esporte.

### 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada no presente estudo consiste na identificação e análise dos mecanismos organizacionais e da estrutura conceitual do IC presentes no IC no Núcleo Central – Curitiba, considerando o contexto em que o programa é desenvolvido. Apesar dos estudos sobre gestão esportiva no Brasil, área em que a identificação e análise dos mecanismos organizacionais também se encontra, serem predominantemente quantitativos (ROCHA; BASTOS, 2011), o material de maior interesse para a compreensão das características institucionais e dos processos que são desenvolvidos não está na forma de números quantificáveis, mas sim na análise de opiniões e experiências das pessoas. (RINEHART, 2005; EDWARDS; SKINNER; CORBETT, 2015).

Desta forma, dada a natureza do problema de pesquisa, este estudo adota uma abordagem qualitativa na qual se busca descrever e interpretar os dados obtidos no trabalho de campo e na revisão da literatura. A análise está dividida em três capítulos que adotam métodos diferentes de captação e análise dos dados, mas que exercem complementaridade entre si.

8 Entende-se processo como um conjunto de ações coordenadas, orientadas para um fim específico, pautadas na estrutura conceitual do programa. O contexto envolve o perfil dos sujeitos envolvidos (professores, gestores, pais e alunos), da localização geográfica, das motivações dos frequentadores e a história do projeto, por exemplo.



O segundo capítulo tem por foco realizar a contextualização das duas discussões na qual o objeto de investigação desta dissertação se insere: 1) o setor de Esporte para o Desenvolvimento e a Paz (EDP) e 2) a avaliação de projetos sociais esportivos (PSE). Ao longo do primeiro subcapítulo, o setor de EDP é contextualizado a partir de uma recapitulação histórica, seguido da apresentação das principais organizações envolvidas e as tendências desse movimento em escala global. A discussão sobre a inclusão social por meio do esporte, a organização e a consolidação das organizações da sociedade civil abre esse subcapítulo.

Para Cardoso e Costa (2014) o contexto social de qualquer programa se refere às relações sociais sobre as quais o mesmo incide. Assim, a tarefa de avaliação aqui proposta passa pelo processo de identificação das relações sociais pré-existentes ao programa, entendendo como elas se articulam e influenciam a dinâmica social em voga. Apoiadas no pensamento de Revel (1998), essas autoras afirmam que a adoção de uma perspectiva de reconstrução histórica implica em reconhecer a pluralidade e o caráter heterogêneo do contexto como premissa para compreensão das tomadas de decisão que são objeto de uma pesquisa deste tipo. Ou seja, trata de reconhecer a necessidade de firmar um diálogo entre o local e o global através de uma contextualização múltipla.

É buscando compreender o arranjo em que se origina e se expande iniciativas como o IC que o setor de EDP é apresentado a partir de sua recapitulação e da apresentação das principais organizações e setores envolvidos. A discussão sobre a inclusão social por meio do esporte, a organização e consolidação das organizações da sociedade civil e a problematização das metas sustentadas em conceitos e categorias ambíguas é introduzida a partir da revisão de artigos, livros e relatórios produzidos ao redor dessa temática. Essa contextualização inicial visa situar o estudo de caso dentro de um movimento social mais amplo (KIDD, 2008), examinando as condições socioculturais que levam à expansão e à difusão, cada vez maior, de PSE, além de elucidar possíveis modelos de estado e de políticas públicas nos quais tais ações estão imbricadas.

No subcapítulo subsequente, os aspectos locais e suas particularidades são identificados no processo de desenvolvimento do setor de EDP no contexto

brasileiro. A partir da teoria da glocalização, busca-se visualizar a dinâmica de interpenetração do local e do global e a co-presença de processos de reprodução e distinção, reconhecendo a interação complexa entre os processos locais e globais na criação de organizações e iniciativas de EDP.

Em seguida, no item final desse capítulo, são apresentadas as diferentes abordagens avaliativas a partir de suas raízes epistemológicas (GULBA; LINCOLN, 2011; ALKIN, 2013), buscando evidenciar possíveis aproximações e distanciamentos entre o debate no campo de estudos sobre a avaliação de programas e os pontos críticos no processo de avaliação e monitoramento dos projetos sociais esportivos. As diferentes perspectivas de avaliação de projetos sociais esportivos são exploradas e discutidas à luz dos preceitos da avaliação do tipo caixa branca, a partir das contribuições de Chen (1990), Weiss (1995), Pawson (2006), Coalter (2007) e Donaldson (2007).

A expressão “avaliação do tipo caixa branca” é usada ao longo deste estudo como um sinônimo de avaliação baseada na teoria. Trata-se da estratégia de avaliação ou abordagem que explicitamente identifica os *stakeholders*<sup>9</sup> e faz uso da teoria social e/ou combina outros tipos de teorias na conceituação, concepção, realização, interpretação e aplicação de uma avaliação. (CORYN et al., 2010). Donaldson (2007) a descreve como uma proposta que combina tanto uma abordagem dedutiva (isto é, das teorias acadêmicas), como indutiva (a partir de teorias fundamentadas na observação do programa) e aponta quatro fontes potenciais para descrever ou elucidar a teoria conceitual do programa - teoria prévia e pesquisa, as concepções dos idealizadores do programa, observações do programa em operação e pesquisa exploratória para testar pressupostos críticos que dizem respeito à teoria declarada pelo programa. Essa abordagem é apresentada com mais detalhes no segundo capítulo e perpassa as análises realizadas no terceiro capítulo.

9 O *stakeholder* é qualquer indivíduo ou grupo que é interessado, afetado ou que pode influenciar decisões ou ações tomadas por uma organização, seja de forma direta ou indireta. Essas partes interessadas têm necessidades e expectativas que podem ser internas ou externas à organização. (GULBA; LINCOLN, 2011). O termo é por vezes utilizado para ilustrar processos de tomada de decisão coletiva e participativa, muito embora, na maioria das vezes, esses diferentes grupos interessados (o público alvo, suas famílias, a comunidade no entorno, os funcionários, os patrocinadores privados, o poder público, as agências internacionais de desenvolvimento, entre outros) apresentam necessidades e expectativas conflitantes, levantando dilemas de cunho político, administrativo e ético para a organização. (LEWIS, 2001).

No terceiro capítulo, o método de estudo de caso é utilizado pois favorece a leitura contextual à medida em que permite analisar um período de tempo específico do fenômeno investigado, envolvendo um pequeno número de participantes. (YIN, 2003). Para o autor:

a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso é que ele tenta iluminar sobre uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas foram tomadas, como foram implementadas, e qual foi o resultado. (YIN, 2003, p. 78).

A opção por este método se dá a partir do reconhecimento de que muitas questões e princípios a serem investigados dentro da gestão esportiva ocorrem em contextos da vida real; situações que, muitas das vezes, são bastante singulares em termos de problemas enfrentados, metas organizacionais e políticas, e das experiências/filosofia dos profissionais envolvidos. (EDWARDS; SKINNER; CORBETT, 2015). Ou seja, optou-se por uma abordagem de pesquisa que privilegia e aceita explicitamente a singularidade de cada caso individual e procura usar métodos e análise adequados para essa situação, o que contribui com a descrição do ambiente complexo dentro das organizações esportivas e favorece uma compreensão dos fenômenos sociais e eventos cotidianos que ocorrem.

Embora Yin (2011) não mencione estudo de caso do tipo avaliativo, ele afirma o valor e local de estudo de caso nas avaliações, em razão da possibilidade de se explicar, descrever, explorar e formar julgamentos sobre um programa, evento ou intervenção.

Yin (2003) destaca a importância de algumas etapas na elaboração destes estudos, sendo elas: 1) o desenvolvimento de uma teoria da literatura revisada; 2) a definição das unidades de análise; e 3) a seleção dos critérios de interpretação dos resultados. A partir disto, como um primeiro objetivo específico desta dissertação, foi realizada uma revisão da literatura sobre a avaliação de PSE.

Para o segundo objetivo específico, houve a inserção no campo para realizar a análise documental, observação e as entrevistas com os colaboradores deste estudo. A opção de se utilizar de diferentes tipos de fontes para esta etapa vai ao encontro da proposta de triangulação dos dados proposta por Yin (2003). A análise documental consistiu na consulta aos: 1)

documentos administrativos referentes às reformulações das perspectivas de atendimento; 2) as avaliações institucionais; e 3) os panfletos informativos. A observação direta das atividades e eventos foi realizada de modo concomitante à análise dos dados, tendo por objetivo o estabelecimento de vínculos com os sujeitos envolvidos no projeto, visando minimizar os possíveis efeitos de reatividade e também a geração de subsídios para a elaboração de questões para as entrevistas que foram realizadas em um segundo momento. Este período de observação também importou para a seleção dos entrevistados.

Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (parecer nº 2.106.792, ver anexo 1), os participantes em potencial foram contatados. Ao todo, foram entrevistados 3 professores, 3 gestores e um ex-gestor. Dois gestores foram entrevistados duas vezes, totalizando nove entrevistas. A duração média das entrevistas foi de 59 minutos. Os colaboradores entrevistados foram selecionados com base no interesse e disponibilidade dos mesmos em participar do estudo. O critério de variação máxima de Patton (2001) foi adotado para a seleção dos participantes tendo como parâmetro a diversidade de gênero, o tempo de atuação e a especialidade na área em que atua (gestão ou docência). A vantagem desta estratégia é que ela possibilita compilar informações a partir de perspectivas diferenciadas. O anonimato dos participantes será preservado conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 3).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Os locais de entrevista foram escolhidos pelos participantes. Três entrevistas foram realizadas via videoconferência e as demais foram realizadas na sede administrativa do IC, no Núcleo Central, na casa de um dos colaboradores, no campus central da Universidade Federal Tecnológica do Paraná e em um café, todos estes na cidade de Curitiba. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois elas permitem que os colaboradores do estudo se expressem mais livremente e forneçam mais informações sobre eventos. (EDWARDS; SKINNER; CORBETT, 2015). Essas entrevistas foram conduzidas a partir de unidades temáticas distintas direcionadas aos gestores e professores (anexo 2). As categorias elegidas para o modelo lógico não foram diretamente abordadas pelas perguntas norteadoras. Em lugar disso, os

temas das entrevistas foram orientados por categorias gerais de avaliação, mudanças ao longo do programa e elementos fundamentadores das atividades.

Com os gestores, a ênfase das entrevistas foi o processo de criação e desenvolvimento do IC. Entre os professores, foram abordados aspectos ligados à metodologia do PSE. As perguntas das entrevistas foram destinadas a obter a descrição dos colaboradores da pesquisa sobre metas e objetivos do programa.

Buscou-se valorizar os elementos da história singular e as questões ligadas à identidade e memória dos colaboradores do estudo, reconhecendo que as diferentes narrativas podem coexistir e dizer “verdades” diferentes sobre um mesmo tema. Assim, partindo da compreensão das narrativas orais como “história viva e dinâmica” (POLLOCK, 2005, p.1), buscou-se destacar o seu caráter situacional e localizado, a partir do qual se busca fazer história em diálogo.

A análise da estrutura conceitual do IC avança para além da sua descrição, implicando na busca pela compreensão da relação existente entre diferentes aspectos, pessoas, funções, acontecimentos e outros elementos com a teoria conceitual que se buscou estruturar. (DONALDSON, 2007). Este aspecto relacional é desenvolvido ao longo do quarto capítulo por meio de uma abordagem dedutiva a partir dos pressupostos teóricos elaborados por Norbert Elias (1994; 2005) na análise das redes de interdependências funcionais estabelecidas a nível organizacional.

O conceito projetado pelo autor para promover a reflexão sociológica processual que é utilizado ao longo deste estudo é o de desenvolvimento, relacionado às leituras da sociologia figuracional sobre redes de interdependência funcional e a teoria do processo civilizacional. Elias utiliza o conceito de desenvolvimento no lugar do termo mudança porque este capta mais adequadamente a complexidade das figurações em fluxo. A abordagem do desenvolvimento possibilita capturar ambos os processos que envolvem movimentos para níveis mais altos ou mais baixos de diferenciação e integração e as conexões entre estágios em tais processos.

Aqui, o uso deste conceito abre espaço de investigação sobre o ponto que é essencial na sociologia figuracional: o do rastreamento dos movimentos

ao longo do tempo que expliquem como determinados arranjos surgem a partir de estágios anteriores.

Como Elias (2006, p. 197) sintetiza:

A tarefa de uma teoria dos processos sociais consiste no diagnóstico e na explicação das tendências de longo prazo e não planejadas. [...] A recepção de uma tal abordagem teórica vem sendo dificultada pela autocompreensão da sociologia contemporânea como uma disciplina primordialmente orientada para o presente, que investiga as transformações e as relações de curto prazo no interior de sistemas sociais dados. Essa autocompreensão é uma consequência da divisão acadêmica entre história e sociologia, mas também da proximidade crescente da sociologia com a prática, ou seja, sua inclusão em projetos de planejamento burocraticamente controlados. Com isso, acaba-se por não compreender o processo de desenvolvimento não-planejado e de longo prazo, que produziu as condições para a prática de planejamento de nossos dias e ao qual todo desenvolvimento social planejado continua intrinsecamente ligado.

O ponto que se busca atingir por meio da incorporação da abordagem dedutiva como viés analítico desse trabalho é a captura da dinâmica das relações num contexto globalizado e o desencadeamento de processos não planejados nos níveis nacional e organizacional. Ademais, a partir dos pressupostos teórico metodológicos desenvolvidos pelo autor busca-se dialogar com temáticas próprias do contexto corporativo globalizado, como a governança corporativa, responsabilidade social corporativa, cultura e clima organizacional.

Além disso, a sequência de construção dos capítulos tem inspiração nos aspectos metodológicos salientados pela sociologia figuracional referentes à recapitulação histórica destacando o caráter processual das mudanças e as interdependências estabelecidas entre indivíduos e/ou grupos. (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Finalizando o trabalho, são apresentadas as considerações finais com uma revisão dos principais aspectos abordados ao longo da investigação, os principais achados da pesquisa, bem como os limites deste trabalho e as novas possibilidades de investigação em torno da temática.

## 2 ESPORTE, DESENVOLVIMENTO E IMPACTO SOCIAL

A crescente produção de estudos sobre o fenômeno esportivo em sua vertente física e cultural tem cada vez mais abarcado as relações com o contexto no qual essas diferentes práticas se desenvolvem. Diferentes leituras são produzidas a partir do rompimento de fronteiras disciplinares tradicionais, de modo que os contornos históricos e sociopolíticos que influenciaram a constituição do campo esportivo na contemporaneidade passam a ser objetos de análise nos dias atuais.

Não obstante, o termo "esporte" tem sido interpretado de diferentes maneiras. Evidentemente, os elementos físicos, competitivos e também seus determinantes culturais são privilegiadamente enfatizados. (GUTTMANN, 1978). Além disso, faz-se referência à institucionalização das manifestações esportivas e ao crescente significado das recompensas (em grande parte financeiras) que vão além da satisfação pessoal, como um dos fatores que definem o cenário esportivo atual. (MAGUIRE, 2011). A pluralidade de leituras notabiliza o caráter flutuante dos sentidos e significados atribuídos às manifestações esportivas a partir da relação entre o uso e o significado social das mesmas.

Por conseguinte, o reconhecimento do caráter polissêmico do esporte e a refutação da possibilidade de se estruturar um conceito essencialista do termo, sob o risco de uma simplificação do extenso espectro do movimento esportivo, focaliza nosso encaminhamento teórico em direção ao par dialógico esporte/sociedade. (STEENBERGEN, 2001).

Alguns autores refletiram sobre o quanto as construções sociais e culturais no contexto do mundo globalizado continuam a reproduzir as características das sociedades nas quais estão situados (GIULIANOTTI; ROBERTSON, 2007) ou reduzir-se a traços mais homogêneos a partir dos processos de colonização, pós-colonialismo e globalização. (MAGUIRE, 1999). Essas análises conectam-se com um debate mais amplo sobre até que ponto o esporte pode ser usado como uma ferramenta para a mudança, no lugar de meramente refletir as mudanças sociais e culturais mais amplas. Tal debate tem implicações para a forma como interpretamos o impacto das intervenções com o esporte para o desenvolvimento.



Se por um lado o esporte no final do século XX já se constituía como um dos maiores fenômenos socioculturais existentes, a inclusão social por meio das manifestações esportivas é um objetivo relativamente novo e surge como um dos principais desafios da área da educação física para o século XXI. (GOMES; CONSTATINO, 2005; COALTER, 2007). Efetivamente, as manifestações esportivas modernas têm sido ligadas, desde o seu início nas escolas inglesas, a objetivos ligados ao desenvolvimento de alguma maneira. (BOURDIEU, 1983). Seja em termos de aquisição de habilidades individuais e melhoria de desempenho esportivo ou, como esse capítulo visa destacar, para o desenvolvimento social, educacional e cultural.

Em DaCosta (2009) temos um panorama da tradição filosófica-pedagógica ligada aos exercícios físicos e, posteriormente, às práticas esportivas, atribuindo-lhes importância enquanto “intermediários da formação educacional” (p. 19). Guedes *et al.* (2006, p.2), ao referir-se ao esporte como uma prática físico-moral, compartilha da mesma asserção reconhecendo que “a dimensão pedagógica é, de certa forma, inerente à atividade esportiva” e que nas atividades dos PES está implícita uma naturalização do valor pedagógico do esporte. Para Stigger e Thomassim (2013) essa dimensão pedagógica supervalorizada nos PES se desenvolve à sombra do valor social atribuído à educação no decorrer do século XX, como a grande esperança para os problemas sociais.

Além disso, é importante localizar o papel do Movimento Olímpico na Modernidade no sentido da elaboração de uma narrativa sobre o esporte relacionada a orientações claras em valores. (TAVARES, 2008). Este esquema da pedagogia esportiva que o Barão de Pierre de Coubertin propunha foi gradativamente dissolvendo-se diante dos métodos nacionais de educação física, claramente orientados por uma vertente cientificista e militarista para a promoção da aptidão física. (DACOSTA, 2009).

Nos termos de Steenbergen e Tamboer (1998), essa transição refere-se a uma ênfase no valor extrínseco do esporte em detrimento de seu valor intrínseco. Ou seja, dentro de uma tradição filosófica-pedagógica, as práticas esportivas são promovidas enquanto uma atividade autotélica, que tem propósito e objetivo nela mesma; logo, o processo de aprendizagem esportiva,



a participação em eventos e a apreciação dos valores do esporte são o foco das intervenções.

Por outro lado, uma ênfase no valor extrínseco do esporte implica em oferecê-lo como uma ferramenta para se alcançar outros fins, como por exemplo, “saúde, status, dinheiro, integração de grupos minoritários ou comercialização” (STEENBERGEN; TAMBOER, 1998, p.44). Essas diferentes visões sobre o esporte e a coexistência das mesmas constitui o que os autores vão denominar de “duplo caráter do esporte” (Ibid.,1998, p. 35). Considerar essas mudanças no domínio do esporte formativo implica em reconhecer os limites das ideias de Coubertin para responder às questões em voga nos dias atuais. (MULLER, 2009).

Para DaCosta (2009, p. 25), fica evidente que a promoção de valores por meio do esporte tem ganhado “mais legitimidade por atuar nas relações sociais externas à escola”. Ademais, é também nos contextos extraescolares que tanto a ênfase ao uso instrumental do esporte quanto a propagação de discursos essencialistas sobre os valores intrínsecos e inerentes a este tomam força.

No tocante à perspectiva de desenvolvimento e suas relações com o campo esportivo, três terminologias têm sido adotadas: 1) desenvolvimento do esporte; 2) desenvolvimento através do esporte e 3) desenvolvimento ao redor do esporte. Houlihan e White (2002) delimitaram a distinção entre os dois primeiros termos no âmbito das políticas de desenvolvimento esportivo. Para os autores, o primeiro refere-se à atividade destinada a reforçar a participação e o desempenho esportivo como um fim em si, enquanto o desenvolvimento através do esporte é a atividade projetada para o uso do esporte como um veículo para alcançar uma série de outros objetivos sociais, econômicos e políticos. O desenvolvimento ao redor do esporte refere-se ao conjunto de discussões sobre os legados dos grandes eventos esportivos em termos estruturais, econômicos e sociais. (RICHARDS; BRITO; WILKS, 2013).

A discussão sobre o desenvolvimento ao redor do esporte dentro do setor EDP ainda é incipiente, sendo possível identificar a predominância da discussão sobre o desenvolvimento do esporte e o desenvolvimento através do esporte. Coalter (2007) diferenciou as abordagens que lançam mão da pedagogia esportiva e enfatizam prioritariamente os objetivos ligados à

aprendizagem e desenvolvimento das habilidades esportivas (*sport plus*) daquelas em que a aprendizagem da modalidade fica em segundo plano em relação aos objetivos de se promover a inclusão social e, ainda, os valores extrínsecos ao esporte (*plus sport*). Para o autor, a tipologia de Houlihan e White (2002) também é válida no contexto do EDP, pois as iniciativas também têm se dividido entre projetos de desenvolvimento do esporte dentro de comunidades específicas e o desenvolvimento de comunidades através do esporte. É bem sabido que características dessas diferentes categorizações podem coexistir em um mesmo programa, em um *continuum*, não havendo divisões absolutas entre elas. Evidentemente, a pendência para uma ou outra direção implica, por exemplo, no espaço que o esporte passa a ocupar dentro de um programa (central ou secundário). O quadro que segue busca sintetizar essas categorias.

QUADRO 1 – MODELO ANALÍTICO DOS PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS

Esporte	<i>Sport Plus</i>	<i>Plus Sport</i>	Sem Esporte
<b>Desenvolvimento do Esporte</b>	<b>Desenvolvimento através do esporte/EDP</b>		<b>Paz e Desenvolvimento</b>
Foco em objetivos Esportivos:	Foco nos possíveis benefícios da participação esportiva para o desenvolvimento humano:	Utiliza o esporte somente como um atrativo/veículo para promoção da paz e do desenvolvimento	Outras atividades e abordagens para a promoção da paz e do desenvolvimento que não envolvem esporte
Aprendizagem motora Competição	<i>Estilo de vida ativo</i>	<i>Ações educativas integradas</i> <i>Mudança social</i>	<i>Ações educativas específicas</i>

FONTE: Elaboração própria a partir de COALTER (2002).

Se por um lado as mudanças no campo das políticas sociais<sup>10</sup> explicam parcialmente o fomento de iniciativas em prol da inclusão social, as implicações disso no campo esportivo ainda mantêm veladas as articulações entre diferentes atores no contexto da sociedade global.

10 No campo da política social contemporânea, alguns dos debates que se estabelece é marcado pelo conflito ideológico e a polarização no que diz respeito às interpretações sobre o bem-estar social e ao papel do Estado na promoção de políticas sociais. Nesse cenário, as perspectivas sobre o esporte também passam a evidenciar as disputas entre os que defendem o direito e o acesso à prática esportiva *como* bem-estar social e aqueles que defendem o uso do esporte *para* o bem-estar social, por exemplo. (SPAIIJ, 2014).

Até o século XIX, no entanto, a inclusão social nada tinha a ver com desenvolvimento econômico. Falava-se apenas de progresso, referindo-se à esperança de civilização oferecida a europeus e a norte-americanos. À América Latina restava, no máximo, a esperança de construir um sistema de desenvolvimento que deveria basear-se na educação, ou seja, na promoção do capital humano na perspectiva do modelo de civilização europeu. Como Hermet (2002) explica, a influência europeia, por via do positivismo, veio sustentar em muitos dos intelectuais latino-americanos uma visão de sociedade preocupada com a produção da riqueza material e pouco centrada na participação e inclusão da população que resultasse na formação da cidadania.

Cardoso e Costa (2014) apontam o período pós Segunda Guerra Mundial, mais precisamente com o Plano Marshall, como o marco para que a cooperação internacional começasse a tomar forma por meio do processo de reconstrução das nações atingidas pela guerra e da difusão da ajuda humanitária a países e populações que viviam em condições de extrema pobreza. Sobre esse período, as autoras afirmam que

Na medida em que as economias europeias se recuperam (em alguns casos, mesmo antes), grupos vinculados a instituições religiosas e filantrópicas organizam-se para promover ajuda a populações em situação de pobreza e em desastres, através de contribuições individuais de cidadãos europeus que se identificavam com as causas defendidas. Posteriormente, as fundações ligadas a empresas, estimuladas pelos incentivos fiscais, se expandiram sob a égide da “responsabilidade social”, como parte de suas estratégias de marketing. O discurso do desenvolvimento, como analisa Arturo Escobar (2005, p. 19), embora possua raízes mais profundas na modernidade e no capitalismo, engendrou a concepção de Terceiro Mundo, referindo-se a países da Ásia, África e América Latina. Um amplo aparato institucional transformou o discurso do desenvolvimento em uma efetiva força social, política e econômica. (CARDOSO; COSTA, 2014, p. 123-124)

Até recentemente, o discurso dominante sobre o desenvolvimento social e econômico estava intrinsecamente associado à ideia de modernização através de processos ligados à industrialização e ao crescimento econômico. (LEVERMORE; BEACOM, 2009). Por intermédio de políticas públicas nacionais, iniciativas da sociedade civil organizada e mobilizações de agências de cooperação internacional, gradativamente, o termo “desenvolvimento humano” passa a ser empregado de modo mais recorrente como uma designação abrangente para iniciativas de diversas naturezas voltadas para a

ampliação das possibilidades de escolha – incluindo as ações por meio do esporte. (PNUD, 2016).

Como Black (2010) aponta, o conceito de desenvolvimento como um todo é paradoxal, incerto e contestável até mesmo entre os teóricos da temática. Conquanto, tendo em vista a busca por uma orientação que objetiva o alinhamento de esforços e a criação de critérios relativamente estáveis para o acompanhamento do desempenho, as ações das agências de cooperação internacional em prol da sistematização dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) chamam a atenção pelas suas implicações no setor de EDP.

Os relatórios anuais produzidos pelo PNUD e o Banco Mundial (BM) ilustram a tentativa de classificar os países a partir de diferentes indicadores de desenvolvimento e bem-estar. Não é incomum que os resultados positivos apontados por estes levantamentos sejam atribuídos à intervenções políticas específicas. Outrossim, os resultados insatisfatórios são frequentemente atrelados à ausência de políticas públicas apropriadas ou à presença de políticas inadequadas – ou ainda ambas.

Embora seja possível questionar se tal ranqueamento é pertinente<sup>11</sup>, os IDH alcançados pelos países ainda são vistos como ferramentas importantes a serem usadas na concepção e avaliação de políticas tanto a níveis locais como internacionais. Além de ser um dado utilizado para mensurar o progresso em relação a parâmetros e metas estabelecidas pela comunidade internacional, os IDH implicam na criação de acordos. Os acordos de escopo internacional impactam a lógica da cooperação não apenas entre governos nacionais e organizações internacionais, mas também na lógica operacional de organizações da sociedade civil. Estas, por sua vez, também definem novas agendas na medida em que ganham espaço na arena política internacional.

O exemplo mais recente é a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, composta por um total de 17 objetivos e 169 metas a serem

<sup>11</sup>Tendo em conta o equívoco de se desconsiderar fatores específicos de cada país, o Relatório de Desenvolvimento Humano Regional da América Latina e Caribe de 2016 intitulado “Progresso Multidimensional: o bem-estar para além da renda” inaugurou um processo participativo consultando governos e instituições nacionais para a construção de indicadores sobre as particularidades que influenciam o desenvolvimento humano. Uma das implicações dessa estratégia metodológica foi a exclusão do ranqueamento entre países e uma maior visibilidade sobre as necessidades locais. (PNUD, 2016).

priorizadas nas ações dos países membros da ONU na qual o esporte<sup>12</sup> figura como uma importante ferramenta para promoção do desenvolvimento. (DUDFIELD; DINGWALL-SMITH, 2015).

Uma vez que o atrelamento do esporte às discussões recentes sobre o desenvolvimento humano em escala global se dá a partir da eclosão do movimento do EDP (KIDD, 2008; LEVERMORE, 2008), entendemos que a análise desse setor pode nos fornecer dados importantes sobre o contexto global e estender nossa discussão a temas, ambientes e contextos específicos na esfera brasileira. Além disso, o setor de EDP permite investigar a pluralidade das diferentes iniciativas, uma vez que ele engloba projetos esportivos concebidos para fins sociais, culturais, educativos, de saúde, de desenvolvimento econômico, bem como iniciativas para a reconciliação e a paz. (SDP IWG, 2007).

Todavia, apesar desses diferentes campos de análise e do embricamento dos mesmos às políticas públicas, os destaques teóricos e analíticos dessa dissertação se apoiam nos estudos sobre a avaliação de programas sociais e nos pressupostos da sociologia figuracional. Por essa razão, diferentes nuances do desenvolvimento do setor de EDP no Brasil e no mundo serão apresentadas de forma sumária, uma vez que permitem aprofundamentos teóricos que extrapolam a delimitação dessa dissertação.<sup>13</sup>

No tocante às possibilidades de teorização do setor de EDP, duas teorias particulares são pertinentes: a sociedade civil global e a glocalização. (SCHULENKORF; ADAIR, 2014). Para esses autores, a primeira delas permite uma exploração crítica das relações de poder entre e dentro do setor de EDP. A teoria da glocalização, por outro lado, permite situar o estudo de caso dessa dissertação, pois possibilita examinar em uma escala mais localizada os aspectos culturais dos projetos e das organizações dentro do setor de EDP, em especial os modos em que se estruturam a implementação de PSE no contexto brasileiro. Em termos gerais, ambas as teorias podem ser entendidas como

12 No item 37 lê-se: O esporte também é um importante facilitador do desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a contribuição crescente do esporte para a realização do desenvolvimento e da paz”, na sua promoção da tolerância e do respeito e das contribuições que faz para o empoderamento das mulheres e dos jovens, indivíduos e comunidades, bem como para os objetivos de saúde, educação e inclusão social” (ONU, 2014, tradução nossa).

13 Ao longo do texto foram incluídas notas de rodapé que remetem a autores e a obras que realizam a aproximação da temática com a área de políticas públicas.

derivadas do campo mais amplo da teoria da globalização. (GIULIANOTTI; BROWNELL, 2012).

## 2.1 UM EMPREENDIMENTO SOCIAL EM ESCALA GLOBAL

A ligação entre colonialismo e desenvolvimento é um tema extensamente debatido na literatura. (GEMS; 2006; MANGAN, 2006). No contexto do esporte, a ideia de fomentar o desenvolvimento foi articulada através de diversas investidas, como por exemplo nas tentativas de substituir os costumes locais "bárbaros" a partir da influência civilizadora de determinadas manifestações esportivas. (MANGAN, 2006; SCHANTZ, 2008). Não obstante, ideia de que o esporte é potencialmente capaz de civilizar não se limita ao colonialismo do século XIX. Guttmann (1992), por exemplo, referiu-se a tentativas de exportar características associadas à antiga cultura helênica durante os primeiros Jogos Olímpicos. No entanto, é com o avanço colonial do império inglês no final do século XVIII e a difusão das práticas esportivas modernas que o potencial do esporte para contribuir com o processo civilizacional se estabelece. (ELIAS; DUNNING, 1992; MANGAN, 2006).

Naquele período, o desenvolvimento e a difusão do esporte moderno no território inglês estava atrelado não só ao imperialismo colonial, como também ao militarismo, ao cristianismo e à construção de um ideal particular de masculinidade. (GIULIANOTTI; ARMSTRONG, 2011; GIULIANOTTI, 2012; SHIELDS; BREDEMEIER, 2016). A campanha de civilização e colonização desta primeira fase se estendeu até meados do século XX, quando o nacionalismo e os conflitos armados se acentuaram por todo o mundo<sup>14</sup>.

Apesar da falta de consenso entre os comentaristas sobre em que medida a difusão do esporte contribuiu para um certo grau de hegemonia cultural, é reconhecida a existência de ações com cunho assistencial e desenvolvimentista por meio do esporte para o gerenciamento das relações imperiais durante esse período. Deve-se notar que dentro da Inglaterra e em outros países europeus, temas como o valor social, físico e cultural do esporte

<sup>14</sup> Mangan (2000) é quem realiza uma análise aprofundada sobre a relação entre a ideologia militar, o esporte e a educação na imposição cultural, a partir de uma historiografia dos internatos ingleses nesse período.

continuaram a sustentar os apelos pelo envolvimento com as práticas esportivas no cenário de desenvolvimento nacional. (MANGAN, 2006).

A segunda fase, que durou entre os anos de 1940 e 1990, ficou marcada pelo uso do esporte pelos regimes autoritários e populistas, em prol de ideologias étnico-nacionais e étnico-religiosas na América Latina e no continente africano. O nacionalismo, o paramilitarismo e a luta ideológica foram evidenciados em diferentes episódios envolvendo o esporte no cenário mundial, especialmente na ocasião da realização de eventos esportivos internacionais. Ao longo desta fase, a ligação entre o esporte e o militarismo continuou a ser, em grande parte, orientada por meio do exercício e da ameaça de violência em alguns países. (GIRGINOV, 2003). Giulianotti (2012) indica que, mesmo nas décadas seguintes, a influência militar continuou associada à crescente utilização do esporte como uma ferramenta de intervenção para pacificação e promoção do desenvolvimento. Com efeito, essas fases preliminares propiciaram um pano de fundo histórico importante para a cristalização e expansão do setor de EDP, desde os meados da década de 1990 até o momento atual.

A terceira fase inaugura o que Kidd (2008, p. 1, tradução nossa) interpreta como um “novo movimento social”. O setor de EDP caracteriza-se pelo surgimento e expansão de um uso peculiar do esporte para fins alternativos. Um exemplo disso é a mudança substancial no papel dos militares em áreas pós-conflito, com o uso cada vez mais intensificado de tropas militares internacionais como agentes de pacificação no contexto internacional ao longo das últimas duas décadas. (GIULIANOTTI; ARMSTRONG, 2011). Adicionalmente, observa-se a ampliação da expectativa sobre as áreas em que o esporte pode ser utilizado em prol do desenvolvimento humano.

Ainda assim, as origens das iniciativas contemporâneas que se dedicam à utilização do esporte como um canal para o desenvolvimento permanecem dentro do marco de referência estabelecido durante o período em que as práticas esportivas passavam pelo processo de transmissão e tradução internacional. Isto ainda é sustentado por um viés analítico no campo da sociologia que investiga o lugar do esporte no processo civilizador. (MANGAN, 2000).



A crença de que o esporte pode ter uma influência civilizadora nas sociedades, tanto em termos de canalização dos impulsos e da violência (ELIAS; DUNNING, 1992) como em termos de uma transferência mais ampla de valores culturais, tem proporcionado um amplo debate que problematiza a forma como o esporte se relaciona com o desenvolvimento social e pode promover a paz. Nota-se, por exemplo, a recorrência do discurso pautado na ideia de que o esporte exerce um efeito compensatório, que dá vazão às tensões do cotidiano, nas interpretações sobre o uso do esporte nos projetos sociais de cunho esportivo. (GONÇALVES, 2003; MEZZARROBA, 2008; ZALUAR, 2012).

Inspirados na obra de Elias e Dunning (1992), os autores supracitados consideram o controle das emoções por meio da excitação a níveis socialmente aceitáveis como o elemento-chave para que os participantes desses projetos exerçam um controle mais rigoroso sobre seu comportamento na sociedade. No limite, trata-se de uma interpretação simplista e evocativa do uso paliativo do esporte, pois identificam um efeito catártico e moderador que este promove sem qualquer embasamento em elementos advindos de alguma pesquisa de campo que dê suporte à essas conclusões.

Uma segunda observação a ser feita é que o argumento sobre o efeito canalizador do esporte tem seus alicerces nas supostas características universais e intrínsecas do fenômeno esportivo e dos processos de apropriação pelos participantes. (STIGGER, 2002).

Numa perspectiva histórica contempla-se um alinhamento entre a expansão colonialista, a influência civilizadora e a promoção do desenvolvimento humano, o que leva alguns autores a inferir que as relações de poder no campo esportivo são reproduzidas dentro do setor de EDP, de modo que as potências mundiais ocidentais são dominantes. (DONNELLY et al., 2011; JESUS, 2011; 2014; DARNELL; HAYHURST, 2012; SOUZA, 2014). Contudo, a propagação do setor de EDP acontece tanto nos chamados “países em desenvolvimento” quanto nos “países desenvolvidos”, o que parece ser prolífico para uma investigação que ponha à vista tanto os elementos que contribuem para essa expansão em escala global, quanto as particularidades locais.



Lindsey e Grattan (2012) reconhecem que setor de EDP é mais difuso do que os críticos do caráter neocolonialista dessas iniciativas sugerem, uma vez que grande parte dos PSE sequer contam com ajuda internacional e algumas iniciativas locais, auto organizadas, não se encaixam nas críticas que o movimento recebe. Para esses autores, a área carece de estudos que tragam diferentes perspectivas geopolíticas dentro de análises comparativas. É nesta direção que reconhecemos a possibilidade de investigar os paralelos entre o EDP e o contexto de desenvolvimento dos projetos esportivos no Brasil.

Mesmo durante a emergência do setor de EDP nos anos 90, o papel do esporte nas ações de desenvolvimento era majoritariamente marginal. De uma maneira geral, a tendência das políticas públicas (defendidas fortemente pelas democracias liberais ocidentais na era do pós-guerra) era de enfatizar o cenário econômico e não o social. No entanto, por diferentes razões essas iniciativas não conseguiram melhorar o padrão de vida, pois mesmo a pobreza absoluta permanece endêmica em muitas partes do mundo. (LEVERMORE; BEACOM, 2009).

O papel fundamental na expansão e maior legitimação do setor de EDP tem sido desempenhado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Mais significativamente, com a ONU criando seu próprio Escritório de Esporte para o Desenvolvimento e a Paz (UNOSDP) em 2001, seguida da publicação do relatório intitulado "Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio" (ONU, 2003) e da escolha do ano de 2005 como o Ano Internacional do Esporte e da Educação Física. A partir desses pontos, o trabalho de desenvolvimento focado no esporte ganhou mais visibilidade dentro de setores mais diversos, permitindo o fomento e a ampliação de ações para esse fim. (ARMSTRONG; COLLISON, 2009). Concomitantemente, expandiram-se os estudos ligados ao desenvolvimento e ao esporte, adotando uma notável diversidade de referenciais metodológicos e epistemológicos. (KIDD, 2011).

Giddens (2007, p. 152) entende que "já existe governo global e já existe sociedade civil global". Ao mencionar a sociedade civil global, o autor refere-se a um processo de globalização das agendas de organizações internacionais e dos novos movimentos sociais por meio do crescente associativismo civil. A partir do aumento significativo do volume de atividades, do grau de legitimidade

pública e relevância política e social alcançados, essas organizações passaram a exercer influência em decisões políticas e nas ações de instituições intergovernamentais, além de movimentar quantidades crescentes de investimentos. (TREVISOL, 2003). Essa terminologia tem sido utilizada para compreender os arranjos políticos e sociais em torno da globalização, especialmente à forma como as questões de desenvolvimento humano, interdependência transnacional, paz, sustentabilidade ambiental e justiça social são debatidas e solucionadas.

De forma ampliada, a sociedade civil global constitui-se como um universo de organizações de natureza não-estatal. No entanto, inferir que as ONGs são contrárias ou totalmente independentes do governo é simplório, dada a intrincada rede de relações estabelecidas entre as ONGs e os governos no cenário atual. Ademais, presumir que as ONGs necessariamente trabalham em uma perspectiva filantrópica recai no mesmo equívoco, dado o franco processo de profissionalização e o marketing social praticado pelas grandes organizações. (MARTINES, 2009; LIMA NETO, 2013).

A sociedade civil global não é uma ideia livre de contestações. (KALDOR, 2003). Trata-se de uma plataforma política em que vários grupos sociais discutem, cooperam e disputam entre si os arranjos que moldam os desenvolvimentos globais. Adotando essa abordagem, a sociedade civil global pode ser entendida como um campo de disputas. (BOURDIEU, 1990). Isso significa dizer que o setor de EDP é constituído por diferentes agentes de força institucional e política, incluindo estados nacionais, agências de cooperação internacional, ONGs, novos movimentos sociais e corporações nacionais e transnacionais.

Reconhecer esse campo como um espaço de luta significa assumir que diversas forças institucionais e políticas tentam moldá-lo de acordo com seus interesses e ideologias. (KALDOR, 2003). Por exemplo, a atuação de agências de cooperação internacionais como a ONU favorece cenário em que as ONGs altamente pragmáticas e capazes de sistematizar dados quantitativos sobre o impacto social que exercem possam competir entre si para obter investimentos que subsidiem seus trabalhos em prol do desenvolvimento.

Tal dependência do investimento privado constitui um arranjo que pode ser considerado neoliberal ao produzir uma estrutura de mercado entre as

ONGs, permitindo que agências mais poderosas demarquem a agenda do setor de EDP. Como Lima Neto (2013) problematiza, a parceria com o setor público é um dos maiores desafios enfrentados pelas ONGs em virtude das frequentes discontinuidades dos convênios em momentos de troca de gestão e reorganização do orçamento. O autor reconhece que a saída frente à essa dificuldade de estabelecer e garantir a manutenção de parcerias duradouras com o poder público tem sido a busca cada vez maior por fontes de financiamento e parcerias junto ao setor privado.

Além disso, por meio da relação do tipo principal-agente, na qual os fundadores/idealizadores (principal) do projeto não assumem a função de gestão da organização, atende-se a uma demanda pela crescente profissionalização das ONGs e ao aumento da rigidez na prestação de contas aos principais e, principalmente, para os parceiros e doadores. (MENDONÇA; MACHADO FILHO, 2004). Como sinalizam esses autores, a relação entre principal e agente é marcada pelos tensionamentos provenientes das diferentes perspectivas e objetivos que orientam cada uma dessas partes.

No contexto das ONGs, o movimento de profissionalização frente à necessidade de sofisticação dos processos organizacionais e financeiros ocorre em paralelo à uma importação de conceitos do contexto empresarial, o que levanta preocupações sobre o risco de transferência da visão de mercado para contextos em que o lucro em questão não é de ordem financeira. (ROCHA; FEITOSA, 2013). No entanto, especialmente no caso das ONGs em que a relação principal-agente se faz presente, observa-se a crescente incorporação dos aspectos de Governança Corporativa (GC)<sup>15</sup> por meio de procedimentos que visam garantir que os interesses dos principais, do setor público e da sociedade sejam satisfeitos.

Para Mendonça e Machado Filho (2004) a GC em empresas com fins lucrativos pressupõe a necessidade de transparência e credibilidade nas ações e relatórios para ser competitiva no mercado de capitais. Nas ONGs esses investimentos vêm a partir do chamado mercado de doações, que passa pelos

15 As chamadas boas práticas de GC referem-se às tentativas de alinhamento dos interesses dos principais e do agente com a finalidade de reorganizar e otimizar a estrutura administrativa e financeira, inspirando confiabilidade na organização e, com isso, atraindo maiores investimentos. (ROCHA; FEITOSA, 2013).

mesmos mecanismos de busca por um posicionamento privilegiado que permita competir por recursos no mercado de doadores. Uma vez que essas organizações são de caráter autônomo e não distribuidoras de lucro, o aumento no potencial de poder e relativa autonomia dentro da figuração do setor de EDP é condicionado à otimização do gerenciamento das receitas, visando a sustentabilidade dessas iniciativas.

A busca pela boa reputação e pelo grau de legitimidade impõe a necessidade de se prover indicativos de eficiência e bons resultados o que normalmente envolve a priorização de projetos que se concentram principalmente em atender às necessidades humanas básicas (como o combate a fome e a reconciliação em áreas de pós conflito), sem abordar as causas mais fundamentais de tais problemas (por exemplo, as injustiças sociais e a exploração no trabalho).

Em contraste substancial, encontram-se os novos movimentos sociais que favorecem uma sociedade civil global mais politicamente ativa, comprometida com causas que buscam justiça social, como direitos humanos, igualdade de gênero e relações trabalhistas justas em países em desenvolvimento. (GIULIANOTTI, 2011).

Um ponto importante que é preciso ressaltar aqui é que, embora essas organizações estejam dentro de um campo competitivo, há inevitavelmente níveis significativos de cooperação entre elas, particularmente quando estas possuem visões e estratégias relativamente similares sobre o EDP ou sobre a sociedade civil global em geral.

Os críticos da sociedade civil global no esporte ressaltam as ligações do setor de EDP com o projeto político da Terceira Via e o pensamento Social-Democrata (COALTER, 2007; MELO, 2007a; SPAAIJ, 2014; SOUZA, 2014), por meio dos discursos em prol das saídas coletivas para o desenvolvimento internacional, formação para a cidadania e interdependência universal. O idealismo presente na ideia de que o esporte coloca as semelhanças humanas acima das diferenças culturais é também um dos principais pontos criticados por esses autores.

Giddens (2007) define a Terceira Via como uma prática política de reestruturação das doutrinas esquerdistas em contrapartida à polarização do pensamento político entre as vias socialistas e neoliberais pós Segunda Guerra

Mundial. Essa abordagem defende a mistura entre as ações do setor público e privado, de forma sinérgica. Portanto, centra-se na colaboração por meio de parcerias público-privadas, havendo uma tendência em se fomentar iniciativas de criação e distribuição do investimento social a partir do trabalho conjunto do Estado com agências comerciais, voluntárias e informais. De fato, o termo "parceria" tornou-se um chavão da perspectiva de Terceira Via e é entendido como um modo de convergir todos os interesses comuns e resolver os clássicos problemas de implementação de programas. (HILL, 2003).

Indo em uma direção semelhante, a perspectiva social-democrata caracteriza-se pela busca por integração do bem-estar social e do desenvolvimento econômico através do uso eficaz da política econômica. Por meio da promoção de estratégias de investimento social que incentivam a participação na economia produtiva, os agentes do setor de desenvolvimento social procuram argumentar que o bem-estar social não é contrário ao progresso econômico, mas que ambos são interdependentes. (MIDGLEY, 2009). Parte-se do entendimento de que a participação econômica é o principal meio pelo qual as pessoas podem satisfazer suas demandas sociais; logo, o investimento público deveria buscar garantir que as pessoas tivessem habilidades, conhecimentos, recursos e oportunidades para participar efetivamente no mundo produtivo, em particular, através do reforço do capital humano e social a nível individual e comunitário. (WOOLCOCK; NARAYAN, 2000).

Desde o começo do segundo milênio a perspectiva do Desenvolvimento Social tem sido cada vez mais proeminente no movimento EDP em países menos favorecidos do Hemisfério Sul por meio dos projetos esportivos. (LEVERMORE; BEACOM, 2009). Como uma das implicações, observa-se a mudança do paradigma de valorização da igualdade de resultados para um foco em igualdade de oportunidades e a crescente utilização dos termos inclusão e de exclusão social no lugar do termo pobreza, indicando uma ênfase no trabalho remunerado e na educação como os principais mecanismos de inclusão. (SPAAIJ, 2014).

A preocupação com a participação cívica inadequada e falta de integração social e coesão comunitária é a razão para a promoção de diversos discursos de responsabilização individual pelas questões públicas, como a

ênfase na participação cívica e vida associativa em ambientes esportivos, por exemplo. (COALTER, 2007; BLOYCE; SMITH, 2010; SPAAIJ, 2013). Todavia, o conceito de inclusão social tem seus críticos. Primeiramente, por estar associado a uma grande variedade de objetivos sociais, que vão desde o desemprego até a integração social e a participação cívica, o que em termos de conceituação o torna bastante vago e impreciso. Além disso, a crítica pós-moderna argumenta que além de ultrapassadas, as ações que buscam promover a inclusão social através do esporte refletem anseios institucionais para o exercício do controle e imposição da ordem social. (HYLTON; TOTTEN, 2008; STIGGER; THOMASSIM, 2013).

Outros ressaltam que, do modo pelo qual se busca vincular o esporte à inclusão social, desconsidera-se que a situação de pobreza e status socioeconômico (em conjunto com outras formas de desigualdade social) estão no cerne da exclusão social. (COLLINS; KAY, 2003; BAILEY, 2005; BLOYCE; SMITH, 2010). A atuação das agências financeiras, como o BM, em conjunto com demais grupos-chaves<sup>16</sup> têm destaque neste contexto de integração da política econômica e social. (HALL; MIDGLEY, 2004).

A partir da ideia da sociedade civil global, essa conjuntura é alvo de críticas contra o modelo neoliberal de intervenção, uma vez que o poder público se abstém parcialmente do controle sobre o atendimento das demandas sociais, repassa a responsabilidade para as organizações da sociedade civil e, em alguns casos, financia estes programas juntamente com a iniciativa privada. Como Melo (2007a, p.54) pondera, “longe de retirar-se, o Estado, mediante uma série de incentivos legais, como financiamento direto ou isenções fiscais, é partícipe de todo o processo” e deve ser objeto de nossas análises.

De fato, é pertinente a crítica ao modelo neoliberal; porém interpretar a proliferação dos PSE como o mero desdobramento das relações políticas e econômicas dominantes parece não ser suficiente para inferir o sentido que

16 Ao longo desse trabalho adota-se a terminologia grupos-chave para se referir 1) às ONGs; 2) aos órgãos governamentais e intergovernamentais do esporte, tais como a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) e o Comitê Olímpico Internacional (COI); 3) ao setor privado, representado por doadores individuais e também empresas através de programas de responsabilidade social corporativa (RSC); e 4) às ONGs mais radicais e movimentos sociais de justiça e direito através do esporte como o Comitê Popular da Copa e das Olimpíadas do Rio de Janeiro ou campanhas como *Children Win*, organizada pela *Terre des Hommes*.

estas ações adquirem em diferentes realidades. O espaço e as dinâmicas específicas nas quais as relações sociais se desenvolvem e a diversidade de agentes envolvidos no campo da sociedade civil demandam construções analíticas relacionais. (SILVA, 2006; STIGGER; THOMASSIM, 2013). Isto porque, ao restringir a leitura à dimensão econômica, “perde-se a oportunidade de buscar elementos nas relações humanas construídas a partir da elaboração e implementação de políticas públicas, que expliquem o resultado a partir de um processo cego” (STAREPRAVO; SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2012, p. 661).

Como contraponto, por meio de uma leitura sociológica dos processos (ELIAS, 1992), é possível lançar luz sobre os mecanismos de disputas, interesses e estratégias, ocorrendo por vezes de modo não planejado, que envolvem estes diferentes agentes e definem seus papéis dentro do jogo da inclusão social. Para Elias (2005), essas questões não podem ser compreendidas se as dicotomias estiverem mantidas. Assim, desenvolvendo uma forma alternativa de pensar as relações humanas, o autor lança a ideia dos modelos de jogos competitivos.

Para ele, compreender o modo como as ações e as experiências se interpenetram dentro das redes de interdependências funcionais traz à tona o caráter processual das relações sociais. Essas sequências de interdependências não acontecem sem razão, mas há, no lugar disso, um padrão estruturado para estes processos. Embora a ocorrência desta mudança estruturada seja inevitável em virtude do dinamismo das relações sociais, não há nada de inevitável a respeito do curso específico tomado por qualquer sequência figuracional.

Como Elias (2005) explica, essas figurações são marcadas por uma série de tensionamentos que conferem o caráter dinâmico das relações. Essas tensões, ou as relações de poder, são uma característica estrutural de todas as interdependências humanas. Entendido neste sentido, o poder é apresentado pelo autor como um fenômeno relacional e dinâmico nas redes, que por sua vez são um espaço marcado por uma série de equilíbrios de poder que contêm, ao mesmo tempo, elementos de cooperação e conflito. A ambivalência resultante do dinamismo da balança de poder é uma característica cara ao setor de EDP e pode ser parcialmente compreendido a partir do hibridismo, ou seja, das características múltiplas e ambíguas que os



grupos-chave apresentam, favorecendo com que alguns destes grupos acumulem um elevado potencial de poder.

Nomeadamente, órgãos governamentais do esporte como a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) e o Comitê Olímpico Internacional (COI) podem por um lado ser classificados como ONGs e, ao mesmo tempo, como empresas transnacionais bilionárias que operam sob lógicas de intervenção semelhantes ao setor privado. Similarmente, o Grupo Votorantim e a Vale no Brasil são grandes corporações que também possuem, respectivamente, um instituto e uma fundação específica para gerenciar os investimentos sociais em áreas como a educação, a cultura e o esporte. Nesses casos, o lucro adquirido por meio de convênios, patrocínios, venda de direitos de imagem, produtos, serviços e outras fontes deve, em teoria, ser gerenciado de modo que o excedente seja investido integralmente na manutenção dos objetivos destas organizações, sendo isentos de reverter valores em forma de tributos e impostos sobre lucratividade aos governos.

Em termos cooperativos, as ONGs, as organizações governamentais do esporte e o setor privado estabelecem um tipo de aproximação orientada para o planejamento, financiamento e implementação de projetos EDP por meio de parcerias estratégicas. Ressalta-se que diferentes tipos de parcerias e trabalhos surgem dependendo de como o projeto é financiado, havendo a possibilidade de que ONGs mais progressistas encontrem nos doadores individuais maiores chances de financiamento quando os projetos são inovadores e com resultados potencialmente incertos. (WEBB, RICHELIEU, 2016). Em contraste, as empresas tendem a procurar retornos mensuráveis ou demonstráveis em seus investimentos, o que significa pouca oportunidade aos projetos que têm dificuldade de demonstrar sistematicamente o impacto social de suas ações, seja por falta de recursos ou pela natureza da intervenção.

## 2.2 O ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ NO BRASIL

A teoria da glocalização tem sido empregada na exploração de diferentes vertentes sociais e culturais de fenômenos e processos identificáveis em escala global. Especificamente, o uso sociológico da glocalização destaca a presença simultânea de tendências universalizantes e particularizadoras na

globalização. Ou seja, processos comumente interligados de homogeneização e heterogeneização. (GIULIANOTTI; ROBERTSON, 2012). Os teóricos da glocalização questionam a tese de que os processos de globalização sempre colocam em risco os aspectos locais, destacando como as culturas locais podem adaptar-se criticamente e até mesmo resistir a tais “fenômenos globais”, ao apontarem como a própria criação da noção de localismo é um componente indispensável da globalização.

No contexto do esporte, a teoria da glocalização também fez parte do escopo analítico de alguns trabalhos que se dedicaram a interpretar o desenvolvimento do futebol. (GIULIANOTTI; ROBERTSON, 2004; 2007). Em termos gerais, esse viés analítico permite refletir sobre como os indivíduos e os grupos sociais traduzem e recontextualizam os processos globais em diálogo com as culturas locais. É dessa forma que a glocalização capta a interpenetração do local e do global, e a co-presença de processos de reprodução e distinção, favorecendo a compreensão da interação complexa entre os processos locais e globais na criação de organizações e iniciativas de EDP. (SCHULENKORF; ADAIR, 2014).

Conforme desenvolvido no subcapítulo anterior, o setor de EDP ganha força como um movimento global impulsionado por grandes organizações globais como a ONU e suas agências, ONGs internacionais e multinacionais. Concomitantemente, este movimento aparece e se difunde em diferentes contextos culturais, através de agências nacionais, locais e até governamentais que apoiam projetos com diferentes frentes de ação. Uma questão-chave que está enraizada no emprego da teoria da glocalização neste estudo é: em que medida e de que maneira os PSE no Brasil são capazes de se adaptar ou moldar o movimento global EDP de acordo com as necessidades e características locais? Para isso, parece ser particularmente importante descrever o cenário de implementação e consolidação dos PSE no contexto cultural brasileiro e evidenciar as relações de poder que se estabelecem, buscando efetivar o registro das formas com que indivíduos, grupos e instituições exercem autonomia e articulam-se dentro do setor.

Tipicamente, há algum tipo de equilíbrio que é atingido a níveis locais entre processos de reprodução e distinção. Ou seja, entre a convergência e a divergência com o movimento ou modelo global do EDP. Assim, por um lado,

buscando facilitar a reprodução ou “uniformidade global”, podemos identificar ações como a das ONGs internacionais que disponibilizam manuais que indicam como os PSE podem ser implementados usando atividades esportivas específicas em qualquer local no mundo como o Try Rugby SP<sup>17</sup>. Por outro lado, promovendo a diferença a nível local, pode ser apontado o exemplo das ONGs mais criativas que usarão estes manuais de forma seletiva e crítica, adaptando os seus conteúdos de acordo com as necessidades e os contextos locais.

A fragilidade teórico-conceitual dos PSE cria demanda para o exercício de reconstrução das origens e das definições locais para os mesmos. (DACOSTA; MIRAGAYA, 2002). Isso significa dizer que, ainda que os grupos-chave no setor de EDP compartilhem as mesmas metas e objetivos básicos (como a promoção da cultura de paz e a transmissão de valores, por exemplo), as culturas cotidianas dessas organizações podem variar consideravelmente em termos de práticas e necessidades. (TRINDADE, 2015).

Thomassim e Stigger (2009, p. 5) identificam essa diversidade de iniciativas e tecem críticas às formas discursivas que constroem uma formulação genérica da configuração social específica dos inúmeros PSE no contexto nacional. Para esses autores, a tentativa de

Igualar as motivações destas ações e entendê-las como meros desdobramentos dos discursos dominantes ou apenas como processos de subjetivação neoliberal pode sugerir uma homogeneidade que, além de irreal, acaba por proclamar um consenso em torno da “questão social” que serve mais ao poder estabelecido do que para a sua crítica (Ibidem, p. 17)

Como Martines (2009) discute, os limites da homogeneização podem ser identificados na própria adoção de terminologias como ONGs, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)<sup>18</sup> e Terceiro Setor, pois elas trazem consigo um generalismo que pouco fala da pluralidade dessas diversas organizações sociais sem fins lucrativos no território nacional. Na mesma

<sup>17</sup> O Try Rugby SP é um projeto socioeducativo para jovens com parceria entre o *British Council, Premiership Rugby* e SESI-SP. (COUNCIL, 2017).

<sup>18</sup> A Lei 9.790/1999 regulamenta a qualificação de ONGs como OSCIPs. Essa certificação habilita a instituição a firmar parceria e receber verbas do governo (federal, estadual ou municipal) por meio do Termo de Parceria. (MARTINES, 2009).

direção, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) reconhece os limites de tais conceitos homogeneizadores ao reconhecer que a terminologia

“[...] terceiro setor” tem sido constantemente utilizada para referir-se às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos de uma forma geral, abrangendo segmentos com identidades diversas, como entidades filantrópicas, institutos empresariais e até ONGs. [...] A expressão terceiro setor nos traz uma ideia de indiferenciação, unidade, convergência, consenso. Contudo, sabemos que, na realidade, a sociedade civil organizada no Brasil é extremamente diversa, plural e heterogênea, construída ao longo de séculos e marcada por processos brutais de exclusão, concentração de renda e violação de direitos. As organizações naturalmente expressam os conflitos e contradições existentes em nossa sociedade.

Sem embargo, num primeiro momento, a mobilização da sociedade civil pode ter compartilhado conceitos e causas com forte significado na luta política. No entanto, como Melo (2007a) critica, a tentativa de alinhar as causas assistencialistas, filantrópicas, ações de responsabilidade social corporativa e demais projetos de sociedade implica no apagamento de divergências e disputas significativas. Apesar de conceitos como cidadania, formação humana, trabalho, sociedade civil, e Estado estarem presentes no glossário do chamado terceiro setor, o sentido e o projeto de sociedade velado por detrás de cada um dos termos têm sido alvo de contestação, sem que com isso deixem de aparecer de modo indiscriminado na arena política. Essa disputa semântica é particularmente complexa no contexto brasileiro, pois a ideia de sociedade civil é facilmente travestida pelo ideal de espaço próprio, autônomo e de democratização como foi há quatro décadas atrás.

Propondo um resgate histórico do termo, Hall (1994) indica que a “invenção” do *nonprofit sector* (setor sem fins lucrativos) nos Estados Unidos no final dos anos de 1970 foi o ponto de partida para a criação do que se convencionou nomear de terceiro setor. Além da presença do associativismo e do voluntariado como marcas nos valores presentes na tradição norte-americana (PUTNAM, 2000), a absorção da responsabilidade sobre o desenvolvimento social pela população é o que caracteriza o modelo democrático nesse país. E é esse o modelo que se difundiu a nível transnacional.

No Brasil, Thiesena (2009) identifica que desde a década de 1970 a sociedade civil organizada se mobilizava contra o regime militar, sendo a conquista da democracia a causa comum aos diferentes movimentos populares sociais até os meados da década de 80. Com a redemocratização do país no final dos anos de 1980, abriu-se espaço para diversos segmentos sociais organizados que traziam consigo interesses distintos, implicando na crescente demanda por mudanças substanciais no ordenamento jurídico, político e social do país. Esse processo de individualização dos anseios de cada grupo social desencadeou na multiplicação de organizações da sociedade civil, abrangendo os mais variados nichos de atuação.

Nesse período, as iniciativas com o esporte em sua vertente social eram pontuais, pois não representavam uma demanda social prioritária ou importante. (THOMASSIM, 2013). Ainda assim, no período em que os PSE estavam longe de ser um modelo estabelecido dentro da política social brasileira, a obra seminal da antropóloga Alba Zaluar (1994) transmitia o otimismo sobre o uso do esporte para a prevenção da violência e promoção da cultura de paz. A autora pautou-se em seu trabalho de campo, no qual investigou projetos esportivos de caráter social que surgiam como respostas à problemas sociais interpenetrados como a crise econômica, os problemas na política educacional e o aumento do envolvimento de jovens com a criminalidade que se intensificavam neste período.

No âmbito das discussões na área acadêmico-profissional da educação física, ocorria um apelo à superação do modelo tecnicista e a hegemonia do conteúdo esportivo à luz da pedagogia crítica. (CASTELLANI, 1988). Esse movimento teve prosseguimento na década seguinte com a emergência do paradigma da Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 1992) que, entre outras mudanças no modelo de intervenção da área, propunha a formação de uma cidadania crítica pautada no engajamento na transformação social.

A conjuntura política que se formou a partir desse período passou a voltar-se ao modelo gerencial de cunho neoliberal, adotando mudanças jurídico-administrativas que culminaram em uma onda de privatizações, liberalização comercial, desregulamentação e terceirizações. (FALCONER, 1999; MONTAÑO, 2003). Essas medidas passaram a ser adotadas pelo Estado sob a justificativa de redução de gastos públicos e da crescente necessidade

de um modelo gerencial de recursos que fosse mais eficiente. (COELHO, 2002).

É, portanto, a partir da atuação dos movimentos sociais no decorrer dos anos de 1970 e 1980 em prol da conquista da democracia e das reformas macroestruturais conduzidas pelos ideais neoliberais na década de 1990 que a relação entre o poder público e a sociedade civil organizada se estreita. (DRAIBE, 2003; LOPES, 2004; THIESENA, 2009). É também nesse momento que o termo terceiro setor é utilizado pela primeira vez no Brasil na tese de Leilah Landim (1993), que tece duras críticas à importação do modelo estadunidense em território nacional.

Como Falconer (1999) apresenta, por mais que a filantropia e as obras assistencialistas se fizessem presentes no país desde o período colonial, a dinâmica que se construía a partir dos anos de 1990 diferenciava-se consideravelmente do que havia anteriormente, inclusive em termos de movimentos sociais, já que o setor não advinha da indignação social diante do descaso do poder público em relação às demandas sociais. O argumento central desse autor, é de que a emergência da sociedade civil organizada brasileira foi, antes de mais nada, fruto do investimento de organismos internacionais (notadamente o BM) na política dos países em desenvolvimento. Além do BM, o Estado teve influência fundamental por meio das reformas gerenciais que foram desenvolvidas no período em consonância com acordos internacionais como o Consenso de Washington. (MONTAÑO, 2003; FALCONER, 2009; THIESENA, 2009).

É dessa forma que Falconer (2009) enfatiza o caráter singular do “nascimento” do chamado terceiro setor no Brasil a partir de uma diferenciação com o que ocorreu no contexto estadunidense. Enquanto lá o associativismo marcou uma diferenciação e independência entre o setor público e privado, no Brasil a principal característica foi a aproximação desses dois setores através das chamadas parcerias. Esta característica é o que limita a adoção do modelo tri-setorial para descrever as organizações administrativas em nosso país.

Durante os dois mandatos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o enaltecimento do setor privado e a expansão de um modelo de intervenção voltado para o estabelecimento de parcerias público-privadas tornou-se um terreno fértil para o crescente surgimento de iniciativas

provenientes da sociedade civil organizada e da prestação dos mais diferentes serviços de cunho social. (DRAIBE, 2003; LOPES, 2004; THIESENA, 2009, CALEGARE; JÚNIOR, 2009). É em função desse embricamento entre o setor público e privado que marcou a década de 1990 que os autores supracitados demonstram ceticismo sobre o pretenso caráter social das organizações surgidas nesse período intensamente marcado por interesses e disputas políticas e econômicas.

Essas organizações tornaram-se politicamente relevantes, pois passaram a reforçar o discurso de que o Estado sozinho não era capaz de atender a todas as demandas sociais. Assim, por intervir de forma subsidiária e complementar na prestação de serviços sociais básicos à grupos determinados, as ONGs lograram um período de valorização. (THIESENA, 2009). Entre os diversos problemas que emanam desse novo arranjo, a desconstrução do caráter universal das políticas sociais e a criação de um mercado social entre o poder público e a iniciativa privada têm destaque. É nesse cenário que “aquelas atividades ou serviços sociais ou funções assistenciais que não representem um lucro interessante para a ‘iniciativa privada’ serão mantidas no Estado, serão transferidas para o “terceiro setor” ou diretamente eliminadas” (MONTAÑO, 2003, p. 190).

Como Elias (2005) salienta, num contexto de interdependência, o conflito e a colaboração ocorrem de forma simultânea em um espaço intermediário entre os interesses particulares e coletivos. De um lado, a relação entre esses dois setores pode ser colaborativa e simbiótica, na qual um compensa a insuficiência do outro e, não obstante, podem operar juntos na mediação de problemas sociais. Esse seria um cenário de convergência entre os interesses públicos (coletivos) e privados (individuais). Por outro, o conflito resultante do interesse das ONGs em influir na formulação das políticas públicas e marcos regulatórios para o setor, além da busca pela garantia de fontes de financiamento público para o desenvolvimento de suas ações surge de um interesse individual (particular) nos interesses coletivos (públicos).

No que se refere aos PSE, é possível que sua origem seja mapeada a partir de diferentes movimentos legais, políticos e sociais. Gomes e Constantino (2005) apontam para o papel da legislação no reconhecimento das manifestações esportivas de cunho participativo e educativo no ensino formal



e não-formal (BRASIL, 1996; 1997), em especial a Constituição Federal (BRASIL, 1988) com as mudanças no sistema de proteção social brasileiro.

No campo das políticas públicas, a descentralização das políticas sociais a partir de programas que, paulatinamente, transferem a gestão para os níveis estadual e municipal de governo (CALEGARE; JÚNIOR, 2009) e o reconhecimento da necessidade de implementação de ações focalizadas na proteção da infância, da adolescência e da juventude, priorizando a oferta de programas de inclusão social para esses grupos marca a expansão dos PES. (PEREZ; PASSONE, 2010).

Sem embargo, o foco nesse grupo etário é fruto da influência de ações da sociedade civil global através de seus acordos internacionais, da criação de agências e departamentos especiais e das diferentes reformas legais que emergem ao redor de uma representação universal e idealizada da infância, carregada de positivities e o almejo de resguardar esse grupo dos problemas da vida adulta. (THOMASSIM, 2013).

Em termos de consolidação dos PSE, a criação de identidades comuns e de espaços para a afirmação da crescente institucionalização no transcorrer da década de 1990 e início dos anos 2000 conferiu prestígio e representatividade institucional às ONGs e seus agentes. (MARTINES, 2009). O papel das parcerias com o setor empresarial, como no caso mais recente com a REMS, é fruto de um padrão de organização e operacionalização mais diretivo que busca fortalecer a esfera de atuação desses projetos ao conferir-lhes mais representatividade e credibilidade.

Apesar do setor esportivo não figurar entre as prioridades governamentais no setor de assistência social (LINHALES, 1996; SILVA; ROMERA; BORGES, 2014), no decorrer dos dois mandatos do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010) foi possível observar uma mobilização diferente em relação ao período anterior. Kravchychyn (2014) sinaliza que, a partir do segundo milênio, a criação do Ministério do Esporte (ME) e a maior destinação de recursos para as políticas públicas de esporte e lazer possibilitaram o aumento significativo de PSE ofertados pelo poder público. Sem embargo, “há muito tempo, mesmo em função de sua significação sociopolítica, o esporte é alvo de atenção e intervenção do Estado” (BRACHT, 2005, p.82), sendo possível apontar diferentes fatores motivadores no decurso da história do país.



Sob a bandeira de enfrentamento da pobreza absoluta, o governo Lula foi marcado pela criação de programas sociais de distribuição de renda que não vieram acompanhados de políticas de combate à concentração de riqueza. (MELO, HUNGARO, ATHAYDE, 2015). O reposicionamento político do Brasil no cenário internacional, por meio da participação mais efetiva em acordos e organismos internacionais, foi também uma das frentes de atuação deste governo. (JESUS, 2011; 2014; SOUZA, 2014).

No que se refere à estruturação do ME, a presença das três manifestações esportivas reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 apontava para o fomento das diferentes manifestações esportivas e beneficiar toda a parcela da população, “em especial, àqueles social e economicamente excluídos” (BRASIL, 2003, p. 1). Na apresentação do documento intitulado “Uma Política Nacional de Esporte”, há um claro indicativo do alinhamento com o setor de EDP que havia sido criado naquele mesmo ano pela ONU. Assim, era “impressionante ver a sintonia que existe entre o que já estamos fazendo aqui no Brasil e o que propõe a ONU” (BRASIL, 2003, p.1).

A partir desse ponto, fica clara a influência das diretrizes da ONU nas ações subsequentes do ME, como a criação do primeiro programa de abrangência nacional do ministério: o Programa Segundo Tempo (PST). (MELO, HUNGARO, ATHAYDE, 2015). O papel estratégico do PST em sua vertente social direcionou a própria estruturação da então Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED), hoje nominada Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS) “De fato, apesar do movimento atual de ampliação de seu projeto inicial, a SNEED nasceu e se estruturou em torno do Programa Segundo Tempo” (BRASIL, 2009, p. 35).

Para Melo, Hungaro e Athayde (2015), os contornos das Conferências Nacionais do Esporte ao redor da temática do esporte para o desenvolvimento e de iniciativas em parceria com o setor privado, como a Ação Projetos Esportivos Sociais, são exemplos da adoção e promoção do discurso evangelista do esporte por parte das ações do Estado.

Se para alguns a expansão dos PSE pelo país nesse período representa uma conquista em termos ampliação da oferta de atividades de cunho sócio educacional (KRAVCHYCHYN, 2014), o que parece não ser considerado em tais posicionamentos é que a maior parcela da distribuição de recursos públicos

federais continuou sendo direcionada à esfera do esporte de alto rendimento durante todo esse período. (ALMEIDA, 2010). Ou seja, o poder público teve sua principal atuação criando a plataforma para a diversificação das fontes de financiamento dos PSE junto à iniciativa privada, o que se tornou um terreno fértil para a intensificação das atividades de responsabilidade social corporativa preconizadas pelas agências de desenvolvimento internacional. (MELO, HUNGARO, ATHAYDE, 2015).

Melo (2007b) aponta que o viés da inclusão social passou a figurar o objetivo final das políticas federais de esporte e lazer no período. No entanto, apesar do foco na investigação de demandas sociais para implantação de projetos e programas sociais de esporte e lazer e assessoramento na implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação (eixo 3) e o reconhecimento de programas de inclusão social em primeiro lugar na escala de prioridades para destinação de recursos federais, estaduais e municipais nas diferentes dimensões de esporte e lazer (eixo 4) nos eixos norteadores do ME (BRASIL, 2009a), o papel do poder público se efetivou muito mais na condição gerencial. (MONTAÑO, 2003; MELO, 2007a; MELO, HUNGARO, ATHAYDE, 2015).

Adicionalmente, por meio da ideia de “esporte social”, Melo (2007b) identifica o enfraquecimento da noção de esporte enquanto um direito social e também do dever do Estado em provê-lo de forma prioritária por meio de programas e projetos para todos. O paradoxo que se instaura a partir dessa configuração é que de um lado o poder público continua sendo o principal “patrocinador” das ONGs, que por sua vez passam a desempenhar certos serviços necessários à população, mas que são negligenciados pelo governo. (THIESENA, 2009).

Além das fontes de financiamento, uma segunda particularidade no caso brasileiro é a dificuldade em mapear os PSE em atuação. As tentativas de identificar e caracterizar o perfil dessas organizações revelaram-se como uma tarefa pouco viável em virtude dos limites das análises oficiais e dos estudos acadêmicos em gerar dados objetivos sobre o número e a natureza dos PSE. (GUEDES et al., 2006; MARTINES, 2009; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015). Um dos possíveis fatores impeditivos é a própria diversidade de subáreas de

atuação desses projetos, que incluem desde o esporte e a educação até áreas como a saúde e a formação profissional. (MARTINES, 2009).

Trindade (2015) exemplifica o caráter multifacetado dos PSE a partir das inserções dos mesmos em diferentes conselhos municipais, o que implica em uma dificuldade de caracterização do foco das atividades desenvolvidas nesses projetos. Com efeito, dentro das lógicas de funcionamento do jogo da inclusão social, a busca por espaço de legitimidade requer significativa diversificação das atividades dos PSE para além da oferta da prática esportiva.

Reconhecendo as singularidades desse arranjo e buscando tratar especificamente de organizações da sociedade civil que ofertam atividades esportivas de caráter contínuo e sistematizado sob a perspectiva de desenvolvimento humano e inclusão social, os PSE brasileiros serão delimitados a partir dos mesmos critérios elencados por Martines (2009, p. 88 e 89):

1. Estar devidamente registrado como uma pessoa jurídica de direito privado, ou seja, não pertencer ao Estado (conforme estabelece o Art. 40 do Código Civil Brasileiro);
2. Ser legalmente instituído como associação ou fundação (conforme estabelece o Art. 44 do Código Civil Brasileiro);
3. Não ter fins lucrativos, isto é, não existir em função da geração de lucros (conforme estabelece a Lei n. 9.532, Art.12 § 3º, alterado pela Lei n. 9.718, Art. 10 e Lei Complementar n. 104);
4. Ter o esporte como principal área de atuação;
5. Ser constituído com o objetivo de realizar atividades esportivas com indivíduos que não sejam seus fundadores e/ou associados;
6. Realizar programas e projetos esportivos que busquem promover a inclusão social, a educação, a profissionalização, a saúde, entre outros objetivos que tenham a finalidade de auxiliar o desenvolvimento social, humano e cultural de seus beneficiários.

A adoção desses critérios visa prevenir-se de se conceber uma gama muito extensa de iniciativas que não necessariamente dialogam com as formulações mais recentes dos PSE. O trabalho de Nogueira et al. (2005), por exemplo, identifica experiências envolvendo o uso do esporte para a inclusão social no país desde a década de 1920, na cidade de Porto Alegre. O que está implícito na constatação dos autores é uma visão ampliada sobre os PSE, incluindo desde as obras de caridade com caráter recreativo realizadas por instituições religiosas existentes no país desde o século XVIII até as iniciativas mais recentes, resultantes do esforço de ordenação jurídica das instituições privadas no país.

Uma segunda diferenciação é em relação às iniciativas governamentais de massificação da prática esportiva visando, em graus diferentes, a sociabilização e o desenvolvimento da aptidão física dos praticantes. Apesar de representarem políticas importantes de promoção de atividades de esporte e lazer para o cidadão comum e apresentarem aspectos norteadores que também se fazem presentes nos atuais PSE, elas não são iniciativas da sociedade civil.

Entre os trabalhos de pesquisadores brasileiros que partiram de critérios de seleção semelhantes para definir o lócus de análise, observa-se uma crítica direcionada ao controle social do tempo livre como uma plataforma comum de atuação dos PSE. (GUEDES et al., 2006; STIGGER; THOMASSIM, 2013). Esses autores apontam para a presença de uma uniformidade discursiva nos problemas subjacentes aos objetivos dos PSE, pois fundamentam-se na ocupação do tempo livre dos participantes como uma espécie de solução aos problemas relacionados à violência, criminalidade, uso de drogas, dentre outros.

A preocupação com a ausência do protagonismo juvenil nas estratégias didático-pedagógicas adotadas no cotidiano dos PSE brasileiros é fruto do reconhecimento de que, em muitos dos casos, reproduz-se o padrão pedagógico predominante na educação formal e/ou as abordagens da educação física escolar, da qual esses projetos são pensados como complementares. (GUEDES *et al.*, 2006; MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009; VIANNA; LOVISOLO, 2009; MELLO et al., 2011; CECCHETTO; CORRÊA; FARIAS, 2016; LUGUETTI et al., 2017). A idealização do termo educativo e a aproximação com o universo escolar é para Stigger e Thomassim (2013) um reforço da perspectiva essencialista do esporte, como se esta fosse uma prática social naturalmente relacionada à ampliação da visão de mundo das pessoas envolvidas nesses PSE.

A população em idade escolar das escolas públicas e comunidades carentes das zonas urbanas brasileiras é genericamente nominada como o grupo em situação de risco social que se deseja atingir por meio dessas ações. (CORREIA, 2008; LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010). Isto porque os PSE brasileiros vêm, desde sua origem até o período mais recente de consolidação, se estabelecendo sob uma base empírica comum,

fundamentada na situação hipotética do cotidiano das favelas. (CARDOSO; COSTA, 2014). Nesse sentido, Zaluar (2012) alerta sobre o perigo de entender as classes populares como um grupo homogêneo, ou mesmo a experiência esportiva dentro dos PSE como única e/ou previsível. (MELLO, 2007; STIGGER; THOMASSIM, 2013).

Para a antropóloga brasileira, um dos primeiros equívocos é desconsiderar que o contexto de desigualdades sociais que atinge a juventude brasileira há muito tempo se estende para além das favelas do Rio de Janeiro. Além disso, mesmo no contexto das favelas, fatores como a diversidade religiosa, o papel dos processos migratórios brasileiros e os diferentes níveis de presença do crime organizado nesses locais tornam esse espaço significativamente plural e complexo, para além da questionável uniformidade dessa população em termos socioeconômicos. (ZALUAR, 2012).

Entre as problematizações mais recentes acerca da oferta desses PSE em comunidades carentes, observa-se o papel negativo das narrativas sobre o esporte social no contexto nacional de avaliação e monitoramento do impacto dos PSE. (CORREIA, 2008). Ainda que os aspectos gerenciais tenham sido focalizados por diferentes autores, o que a revisão sistemática realizada por Kravchychyn e Oliveira (2015) aponta é para uma predominância da avaliação de processo, que dizem respeito à eficiência operativa do projeto, em detrimento da avaliação de impacto desses PSE. Assim, são preconizados temas como a implementação de projetos (SOUZA et al., 2010; SOUZA; CASTRO; MEZZADRI, 2012), a rotatividade e a evasão de participantes e colaboradores (VIANNA; LOVISOLO, 2009; 2011) e aspectos ligados à falta de metodologia específica nessas iniciativas. (MELLO, 2007; MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009; MELLO et al., 2011; MELLO; VOTRE; LOVISOLO, 2011; LUGUETTI, 2014).

A carência de estudos longitudinais de caráter avaliativo, focados no embricamento dos aspectos administrativos e pedagógicos buscando acessar os limites e as possibilidades das concepções que favorecem a multiplicação de PSE no contexto brasileiro, leva-nos a inferir que as análises sobre a intervenção destes projetos no endereçamento dos problemas sociais que se propõem a atender são tão incipientes no Brasil quanto em outros contextos. (COALTER, 2007). Diante disso, o subcapítulo seguinte busca visitar o

campo de estudos sobre a avaliação, dialogando com as atividades avaliativas no contexto de programas e projetos sociais.

### 2.3 AS TENDÊNCIAS AVALIATIVAS E OS PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS

Desde os meados dos anos de 1960, o campo de pesquisa e intervenção avaliativa se organizou dentro de determinadas tendências metodológicas. Entre as avaliações experimentais e, mais recentemente, as chamadas avaliações construtivistas é possível elencar aspectos predominantes e ainda apontar para algumas das "caixas pretas" que os avaliadores têm procurado evitar.

À vista disso, o panorama dos diferentes paradigmas avaliativos retrata um paradoxo. A diversidade metodológica deu início às disputas paradigmáticas e às múltiplas tentativas de negação das perspectivas divergentes, a fim de promover um determinado conjunto de princípios válidos para os percursos avaliativos. Mais recentemente, a crítica construtivista passou a dominar diferentes espaços no meio acadêmico, apontando as falhas metodológicas e a ambição dos métodos experimentais. No entanto, num contexto de disputas como este, a notabilização de uma ou outra vertente representa muito mais o silenciamento das divergências epistemológicas do que a superação das mesmas.

Alguns autores apontam a entrada do segundo milênio como o momento em que a busca pelo aprimoramento baseado em evidências tornou-se ainda mais reconhecido, em especial com a sofisticação dos métodos de processamento de informações, monitoramento e gerenciamento de dados. (DONALDSON; LIPSEY, 2006). A obsessão pela tomada de decisão orientada tornou axiomática a tarefa avaliativa. Por outro lado, e paradoxalmente, vivemos numa era de relativismo cultural e rumores sobre o fim da certeza em uma cultura pós-moderna. A ascensão de um multiculturalismo global e a fragmentação na subcultura local tem produzido uma multiplicidade de vozes e interpretações. Assim, questiona-se cada vez mais a possibilidade de se reivindicar uma prescrição privilegiada de como um mundo de múltiplas construções sociais deve operar. (ALKIN, 2013).

Com a crítica pluralista passamos a reconhecer que a realidade que se busca explorar por meio de um processo avaliativo é estratificada. Assim, os programas sociais envolvem a complexa interação do indivíduo com a instituição, e da estrutura com a agência. Por essa razão, eles envolvem desacordos e jogos de poder, de modo que nenhum programa está isento das disputas e das pendências de poder que são características estruturais das relações humanas. (ELIAS, 2005). A interação social cria interdependências e essas interdependências se desenvolvem em costumes e práticas do mundo real, muitas vezes bastante independentes de como as pessoas gostariam que fossem.

Tais processos emergentes são as realidades que os programas sociais procuram mudar, de modo que o processo avaliativo pautado nessas premissas se inicia com uma tentativa de chegar a uma compreensão sociológica do equilíbrio de recursos e escolhas disponíveis para todos os participantes envolvidos em um programa ou projeto social.

Todavia, a questão do contexto em que a avaliação de projetos sociais se insere não é um consenso dentro da pesquisa avaliativa. Ainda que em diferentes áreas das ciências sociais o debate entre positivismo versus fenomenologia esteja superado, no campo de pesquisa sobre a avaliação ainda vigoram muitos nichos fundamentalistas. (DONALDSON; LIPSEY, 2006). As disputas epistemológicas se exacerbam ainda mais quando se considera o objeto a ser avaliado. Por essa razão, busca-se desenvolver ao longo deste subcapítulo um panorama dos principais paradigmas avaliativos, indicando os pressupostos teóricos de uma abordagem do tipo “caixa branca” que buscamos endereçar com a avaliação baseada na teoria.

A chamada primeira geração de avaliação é descrita por Gulba e Lincoln (2011) como uma fase que preconizou a mensuração. Essa geração esteve intimamente ligada à avaliação educacional, pois buscou mensurar diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar na virada do século XIX para o século XX. Naquele momento, o principal objetivo da escola era ensinar as crianças o que se reconhecia como certo. Logo, para demonstrar o domínio, os alunos deveriam colocar os “fatos” aprendidos nas aulas em exames (essencialmente testes de memória).



Similarmente, a chamada “abordagem científica” nas ciências sociais partiu de um reconhecimento da ausência de uma base sistemática para as pesquisas, o que demandava adequações a partir do paradigma positivista que se instaurava. A psicologia foi intensamente influenciada pela onda positivista das ciências físicas na entrada do século XX, seguida de áreas como a administração, com o surgimento da chamada administração científica. Na área da educação, o número de testes para avaliar (quantificar) o aluno cresceu substancialmente no decorrer deste período e o papel do avaliador era, em essência, dominar os instrumentos para que as variáveis pudessem ser mensuradas. (ALKIN, 2013).

Mais tarde, já no período pós-guerra, iniciou-se um movimento de reformulação dos currículos do sistema de educação americano, o que exigiu que se invocassem novas estratégias avaliativas. Gulba e Lincoln (2011) reconhecem esse período como uma segunda geração de avaliação e atribuem a Ralph Tyler os créditos pela criação da chamada avaliação por objetivos dentro do sistema universitário dos Estados Unidos. Esse sistema buscou aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando através de avaliações formativas. Até então, só era possível obter o resultado depois do processo; ou seja, o produto final era a descrição dos pontos fortes e fracos de determinados objetivos estabelecidos anteriormente. Esse período foi caracterizado pelos autores como a geração da descrição, pois a mensuração que marcou o período anterior foi redefinida a partir dos vários instrumentos mobilizados para a avaliação descritiva que se originou nesse processo.

A década de 1960 é reconhecida como o período em que a área da avaliação de programas de fato se estabeleceu por meio da avaliação dos grandes programas sociais dos Estados Unidos. Alkin (2013) apresenta que diante da necessidade de se realizar a avaliação dos programas de ensino de ciências no contexto da Guerra Fria, os idealizadores dessas iniciativas tinham como demanda um método avaliativo que produzisse resultados enquanto os programas estavam sendo desenvolvidos. Naquele período, o alto custo dos programas federais em diferentes áreas despertou a preocupação de diferentes grupos. Assim, o que começou como uma pesquisa social visando correções específicas nas políticas educacionais logo se tornou um movimento de



avaliação que varreu todo o espectro de relações sociais. (SHADISH; COOK; LEVITON, 1991).

Foi nessa geração que se falou pela primeira vez sobre a necessidade da incorporação do juízo de valor na avaliação, exigindo que se reconsiderasse todo o processo avaliativo em voga até aquele momento. Através dessa contingência, os objetivos, o desenvolvimento e o desempenho das atividades passaram a ser submetidos à avaliação. A grande diferença em relação ao que era realizado anteriormente é que o avaliador passou a assumir o papel de julgador, de emissor de juízo de valor, passando então a ser recrutado precisamente pela qualidade de sua especialidade ou crivo.

A expectativa inicial foi por um avanço no campo das políticas públicas através da tomada de decisão orientada pela pesquisa. No entanto, como todas as políticas eram consideradas passíveis de avaliação, aquelas que apresentaram falhas eram eliminadas por meio das evidências desse processo e aquelas que se mostraram efetivas eram refinadas como parte de um processo contínuo e progressivo de pesquisa. O caráter político do processo avaliativo foi intensamente evidenciado dentro desse movimento.

A tendência ao generalismo nas duas primeiras gerações de avaliação é apontada como o aspecto crítico. (MADAUS; STUFFLEBEAM; SCRIVEN, 1983; GULBA; LINCOLN, 2011; ALKIN; 2013). O segundo aspecto problematizado na literatura é a ingênua impressão de que vivemos num contexto de compartilhamento de valores e que o posicionamento do avaliador como juiz na terceira geração de avaliação pode estar desconectado dos balanços de poder e das teias de interdependência em que os programas se inserem. (WEISS, 1987). Gulba e Lincoln (2011) salientam que as avaliações possuem um caráter eminentemente reformista e buscam desenvolver iniciativas que contribuam para a resolução de problemas sociais. Todavia, para esses autores os pontos de vista sobre o que é considerado um problema social são politicamente determinados.

Desde os anos de 1970, a ideia de pluralismo de valores passou a contrapor a noção de compartilhamento de valores pois, além das rivalidades tradicionais entre partidos políticos, os conflitos étnicos, de gênero e até de gerações pareciam não ter solução. (ALKIN, 2013). Essa conjuntura coincidiu com o momento em que se exigiu dos avaliadores a posição de julgador. O

tensionamento sobre quais valores (de quem) deveriam predominar e de que forma as diferenças valorativas poderiam ser negociadas passaram então a fazer parte dos debates.

Este novo tensionamento está ainda longe de ser dissolvido, pois o que vigorou por muito tempo foi a crença de que era possível confiar nos resultados de uma avaliação porque a metodologia empregada era científica e a ciência era comprovadamente isenta de valores. (GULBA, LINCOLN, 2011). Essa afirmação de isenção de valores em relação às avaliações é completamente evocativa da tendência generalista, indicando que se os valores não fazem nenhuma diferença, os resultados de uma avaliação representam então as circunstâncias tal como de fato elas são; logo, elas devem ser aceitas como verdades objetivas.

No domínio das ciências sociais, o desejo dos avaliadores de tornarem-se cada vez mais racionais e sistemáticos esteve ligado à necessidade de obter legitimidade enquanto profissionais desse ramo (PAWSON, 2006), o que os direcionou para a adoção de modelos de avaliação ligados ao paradigma científico em seu trabalho metodológico em diferentes momentos. Entretanto, essa extrema dependência em relação aos métodos das ciências exatas produziu resultados lastimáveis.

Em primeiro lugar, ela deu lugar à “descontextualização” em nome de um maior controle. Isto é, programas sociais passaram a ser avaliados como se eles não existissem em um dado contexto. Essas condições foram instituídas na expectativa de que fatores locais poderiam ser desprezados e fatores generalizáveis poderiam ser obtidos como resultado da utilização de critérios “neutros”. (GULBA; LINCOLN, 2011).

Em segundo lugar, o comprometimento com o paradigma científico parece ter sido responsável por gerar uma exagerada dependência em relação à mensuração quantitativa formal. Com a promessa de que os métodos das ciências exatas forneceriam informações sobre o modo como as coisas realmente são, criou-se um pretexto de confiabilidade difícil de resistir.

No entanto, um terceiro ponto é que a utilização do método experimental obstou formas alternativas de pensar sobre o objeto da avaliação. Visto que o positivismo busca revelar a verdade sobre as coisas, qualquer outra alternativa é tida como inadequada ou pouco confiável.

Por último, pelo fato de a ciência ser presumidamente isenta de valores, a adesão ao paradigma científico exime o avaliador de qualquer responsabilidade moral por suas ações. O avaliador (mensageiro), fazendo uso de sua *expertise*, não pode ser culpabilizado por resultados (mensagens) que simplesmente reflitam o que existe na natureza.

Em meio à busca por métodos cada vez mais adequados para a coleta e a análise de informações sobre os programas de cunho social, o calcanhar de Aquiles dos avaliadores tem sido a chamada cadeia de resultados. Ou seja, a relação estabelecida dentro de uma determinada iniciativa, estipulando a sequência necessária para se alcançar determinados resultados, os recursos empregados, o processo envolvido nas atividades, os resultados intermediários e, finalmente, os impactos são dificilmente evidenciados, sendo, portanto, a “caixa preta” inacessada nessas avaliações. (PAWSON, 2006).

Esse modo particular de pensar a causalidade a partir dos efeitos mensuráveis de um programa é conhecido na literatura epistemológica como uma compreensão sucessionista da causalidade. (SAYER, 2000). A crítica que se constrói sobre ela se dá pelo fato de não ser possível observar a causalidade entre os objetivos e os resultados de um programa social dada a complexidade de se inferir sobre ações que dificilmente se repetem em forma e efeito. A tentativa de excluir toda variável interveniente é também impraticável, tornando ainda mais discrepante a natureza dos trabalhos de laboratório e de campo. Ainda assim, a adaptação de modelos experimentais para avaliação de programas sociais tem sido uma prática legitimada pelas agências de desenvolvimento na busca pelo chamado impacto social dessas iniciativas. (KUSEK; RIST, 2004).

Na década de 1970, muitas disciplinas de ciências sociais foram afetadas pelo debate sobre o positivismo e testemunharam a ascensão de perspectivas de oposição conhecidas como abordagem interpretativa, fenomenológica, hermenêutica e naturalista. A emergência dessas novas abordagens está intimamente ligada ao paradigma construtivista e o deslocamento do foco organizacional para a avaliação interpretativa, e da agenda política para a social. (ALKIN, 2013).

A ideia central do paradigma construtivista é a de que os programas sociais são constituídos em processos complexos de compreensão e interação

humanas. A principal reivindicação é que, qualquer que seja o programa, sob quaisquer circunstâncias, ele irá operar através de um processo de mudança, influência, negociação, conflito de interesses e persuasão.

Guba e Lincoln (2011) são os principais interlocutores desse paradigma avaliativo e por meio da avaliação naturalista (também denominada de avaliação de quarta geração pelos autores) oferecem uma resposta ao que eles acreditam ser as inadequações das metodologias anteriores. As queixas específicas dos autores incluem o viés político que marcou o financiamento das gerações de avaliação precedentes, a incapacidade de se reconhecer o pluralismo nas perspectivas dos diferentes grupos de envolvidos/interessados em um programa, bem como o excesso de confiança e a ênfase nos métodos quantitativos de pesquisa.

A chamada avaliação de quarta geração pauta-se no entendimento de que os limites, os interesses e os parâmetros em um processo avaliativo são gerados pelos próprios participantes através de um processo de negociação. Essa é, portanto, uma proposta de mediação, pois o papel do avaliador passa de "juiz" para "mediador", na medida em que facilita "a prestação de julgamentos, conclusões e recomendações por parte dos participantes e das partes interessadas". (GULBA, LINCOLN, 2011, p. 260).

Em essência, esse paradigma avaliativo defendido pelos autores objetiva fornecer um processo de negociação construtivista entre as partes interessadas que, em teoria: 1) tenta ajudá-las a chegar a um consenso sobre sua realidade e/ou a reconhecer as discrepâncias; 2) fornece às partes interessadas a oportunidade de incorporar as perspectivas dos outros na construção de seus posicionamentos; e 3) é construído sobre as negociações firmadas pelas partes interessadas na avaliação. O processo básico inclui 1) identificar as partes interessadas; 2) examinar suas reivindicações (observações favoráveis), questões (áreas de possível desacordo) e preocupações (observações desfavoráveis); e 3) buscar o consenso entre as partes interessadas através de discussão, negociação e intercâmbio. A meta final nesse modelo é a construção de consensos entre os diferentes grupos.

Um dos pontos fortes do método avaliativo de Gulba e Lincoln é que ele reúne um grupo diversificado de partes interessadas para examinar uma questão de preocupação. Ela é também uma abordagem dialógica, pois

fornece uma oportunidade para que as partes interessadas compreendam como os outros consideram determinado aspecto em discussão. Todavia, a lógica interna da avaliação construtivista pode ser contestada por meio da mesma crítica direcionada ao imperativo metodológico das outras gerações, e que nesse caso é considerado classicamente como o oposto da busca experimentalista de leis causais. O construtivismo sempre estipulou que a busca pela compreensão do significado humano é a característica definidora da investigação social. (GULBA; LINCOLN, 2011). A mesma ênfase no significado se aplica no âmago da avaliação, tanto no que se refere ao desenvolvimento dos programas como ao ato de pesquisa. O motor do método é, portanto, uma troca de significado entre o pesquisador e os participantes do programa. (MELLO et al., 2016).

Os principais aspectos desse paradigma avaliativo é o caráter social do conhecimento e a chegada a um consenso sobre o que o programa deve buscar atender. Esta linguagem, no entanto, é apenas uma indicação de uma perspectiva sobre as avaliações enquanto processos de negociações. No entanto, essa concepção desconsidera as assimetrias de poder existentes e que permanecem intocadas na maioria das iniciativas políticas. (STAREPRAVO; MARCHI JUNIOR, 2016).

No limite, podemos dizer que a quarta geração de avaliação trouxe os diferentes sentidos e significados de volta para a pesquisa de avaliação e assim provou ser um contraponto valioso para as perspectivas que estavam obscurecidas com a busca por resultados comportamentais nos participantes desses programas. Como acontece frequentemente nas guerras de paradigma, no entanto, o balanço do pêndulo foi muito acentuado e outros itens vitais foram perdidos na agenda construtivista.

O construtivismo sofre da incapacidade de compreender os aspectos estruturais e institucionais da sociedade que, em alguns aspectos, são independentes da racionalização e dos desejos dos indivíduos. O mundo social (e, portanto, as políticas e os programas) consiste em mais do que a soma das crenças, esperanças e expectativas das pessoas. (STAREPRAVO; MARCHI JUNIOR, 2016). A paridade conceitual à qual Guba e Lincoln (2011) aspiram não reconhece as assimetrias de poder que permitem que algumas pessoas promovam suas ideias, enquanto outras tenham as suas opções tolhidas.

O que poderia ser um ponto de partida possível, no entanto, é iniciar a avaliação com a expectativa de que haverá disparidade no conhecimento e controle sobre qualquer programa, e esta será uma condição permanente se for levada em consideração o que Giddens (1984) denomina de dualidade de estrutura e agência. É sempre provável que haja um desvio de resultados dentro de um programa a partir das intenções das pessoas para esse programa. Isso pode levar a uma variedade de produtos finais, muito diferente da visão de Guba e Lincoln de iluminação para todos.

Pode ser, por exemplo, que os programas trabalhem com os sujeitos que não estão cientes das intenções por trás de uma iniciativa (como, por exemplo, com a introdução de novos métodos de iniciação esportiva). Do mesmo modo, é provável que um programa falhe porque os sujeitos estão bastante informados sobre as intenções do programa (como, talvez, nos programas de redução da criminalidade). Evidentemente, estabelecer proposições como essas, exige que o pesquisador estabeleça meios de fazer julgamentos independentes sobre a estrutura institucional e as relações de poder dentro de um programa, e esse é um papel que o construtivismo não pode contemplar.

Se considerarmos a renovação do interesse pela avaliação de impacto de programas e projetos sociais nas últimas três décadas, especialmente entre as agências internacionais de desenvolvimento e financiadores de programas de cunho social (CEPAL, 1997; KUSEK; RIST, 2004; IEG WB, 2008; LEEUW; VAESSEN, 2009), faremos ressurgir a crítica construtivista diante dos contornos utilitarista que essas atividades vêm assumindo. Como Mendonça e Machado Filho (2004) descrevem, o processo de profissionalização das atividades dos avaliadores desde o século XIX até os dias mais atuais tem direcionado a tarefa avaliativa para processos cada vez mais rigorosos e sofisticados de acompanhamento, mensuração e apresentação de resultados. A adoção de um perfil mais pragmático e “rigoroso” na condução das análises sobre o impacto social dos programas e projetos sociais é uma tendência que tem sido alvo de críticas por parte de alguns estudiosos da temática do desenvolvimento. (CARDOSO; COSTA, 2014).

Com efeito, o apelo pela avaliação de projetos e programas sociais dentro de uma perspectiva de impacto social tem diferentes apoiadores. (CHIANCA; MARINO; SHIESARI, 2001; ROCHE, 2002; MARINO, 2003;

COHEN; FRANCO, 2008). Todavia, em se tratando de projetos em que a questão social norteia o encaminhamento das atividades, jargões clássicos no glossário dos avaliadores, como eficiência e eficácia, marcam um processo de substituição do espontaneismo típico das ONGs amadoras por processos mais sofisticados que visam a efetividade das ações dentro cenário de emergência dos chamados “negócios sociais”. (CARDOSO; COSTA, 2014).

Diante da exigência para que os projetos sociais operem cada vez mais dentro de parâmetros de efetividade, testemunhamos a transição ideológica da gestão social para a gestão estratégica, que visa unificar os objetivos e procedimentos desenvolvidos pelas ONGs a partir da aproximação do ideário neoliberal com a perspectiva desenvolvimentista. De acordo com Cardoso e Costa (2014), ainda que as agências de desenvolvimento não estabeleçam um diálogo direto com a maior parte das ONGs, o efeito mais imediato do discurso sobre o desenvolvimento, independentemente de suas diferentes interpretações e disputas conceituais, é a influência na atuação das organizações privadas e governamentais.

Essa influência atravessa o universo do financiamento e operação dessas organizações, incluindo as atividades de monitoramento e a avaliação de projetos. A essa altura, é importante apontar que as atividades de monitoramento e avaliação são práticas implementadas em PSE que contam com o investimento privado, não sendo parte da realidade das ONGs que dependem exclusivamente dos recursos públicos municipais. (TRINDADE, 2015).

Nas ONGs onde parte do financiamento é feito pela iniciativa privada e da doação de pessoas físicas, a avaliação está estreitamente relacionada com a transparência na prestação de contas e apresentação de resultados, explicitando a destinação dos recursos e o cumprimento das metas e objetivos para o período. No que se refere à prestação de contas dos recursos advindos do setor público, o monitoramento e a avaliação visam identificar a relação custo-benefício dos recursos empregados, em especial por meio do crescente aumento no número de atendimentos. (CARDOSO; COSTA, 2014).

Em ambos os casos, o papel que a avaliação desempenha nessas organizações é de organizar processos gerenciais que garantam a eficácia,



eficiência e efetividade das ações<sup>19</sup>, a partir de análises quantitativas e com a prioridade de realizar a prestação de contas em detrimento do processo avaliativo para a implementação de mudanças na condução do projeto. (BOSCHETTI, 2009). Nesse sentido, Diniz e Mattos (2002) apontam para a necessidade de se construir referenciais teóricos organizacionais próprios para as ONGs, evitando assim a adoção quase que desesperada dos princípios de gestão e planejamento estratégico do setor privado.

De modo semelhante, Cardoso e Costa (2014) denunciam os efeitos da visão desenvolvimentista sobre as atividades de monitoramento e avaliação dos programas e projetos desenvolvidos pelas ONGs. As autoras entendem que as métricas que se busca atender são construídas a partir de indicadores que podem demonstrar a eficácia e eficiência dos projetos. No entanto, nestas análises de caráter eminentemente quantitativo, é possível apenas construir uma visão fragmentada do processo social, impedindo uma leitura sistêmica, contextualizada e processual da realidade sobre a qual os projetos incidem e atuam. Para as autoras, é preocupante a predileção por esse tipo de metodologia. Especialmente na sociedade brasileira, marcada por intensa desigualdade econômica e social, esse modelo de análise fornece pouca informação sobre o alcance dos processos de mudança social, dada a complexidade dos mesmos.

Com a racionalização da atividade avaliativa, orientando-a exclusivamente sob o viés da efetividade das ações, testemunhamos a dissolução da especificidade dos projetos de caráter social e das mudanças de uma determinada realidade que se busca promover em nome do planejamento institucional estratégico.

Em virtude da necessidade de problematizar os principais referenciais teórico metodológicos das atividades avaliativas em projetos sociais esportivos,

19 No campo semântico da cooperação internacional, a eficiência tem sido ligada à capacidade de produção resultados com gasto mínimo de recursos e esforços; a eficiência à capacidade de alcançar os objetivos e metas definidos em determinado projeto ou programa; e a efetividade aos efeitos dos resultados alcançados por um programa a médio e longo prazo. (COHEN; FRANCO, 2009). Essas definições modificam-se de acordo com os parâmetros das agências financiadoras, se governamentais ou não governamentais. No caso do governo brasileiro, uma das principais referências é o Manual de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União. (BRASIL, 2010).



no subcapítulo seguinte discutiremos a presença e a difusão da avaliação baseada em teoria no contexto internacional e as implicações práticas da adoção desse referencial no contexto dos PSE desenvolvidos por ONGs brasileiras.

### 2.3.1 Avaliação do tipo caixa branca: implicações práticas

Recentemente, as abordagens avaliativas com maior receptividade no campo dos programas sociais e do setor de esporte para o desenvolvimento e a paz estão ligadas ao que se convencionou chamar de avaliação baseada na teoria. (COJOCARU, 2009). Buscando identificar e compreender a teoria que fundamenta a oferta e a operação dos projetos e programas sociais, essa perspectiva avaliativa tem sido empregada na avaliação de projetos sociais esportivos por meio de suas principais vertentes: a Teoria da Mudança (PATTON, 1986; CHEN, 1990; CHEN; ROSSI, 1992; WEISS, 1995) e a Avaliação Realista. (PAWSON; TILLEY, 1997; PAWSON, 2006).

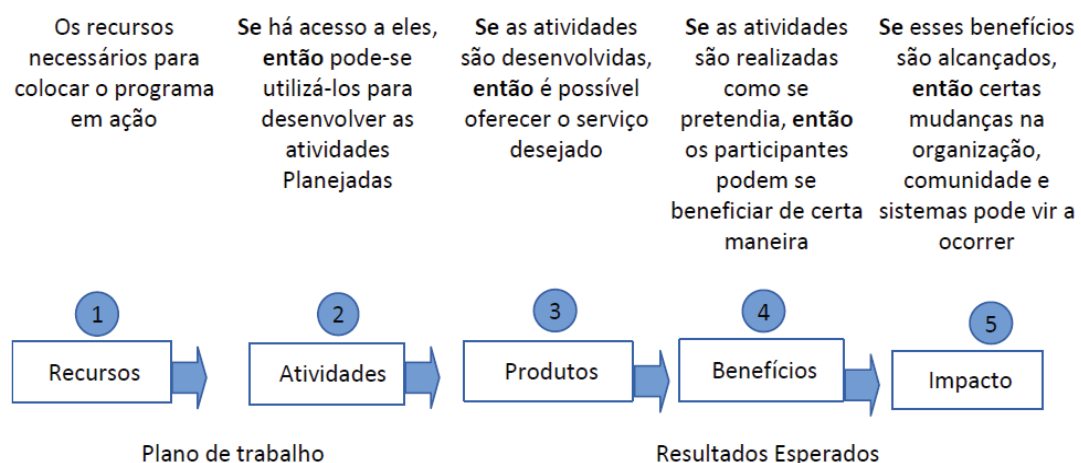
A avaliação baseada na teoria foi criada como uma resposta aos problemas das abordagens avaliativas que se limitam em demonstrar os resultados de antes e depois na avaliação de programas. (CHEN, 1990). A teoria que se busca evidenciar por meio dessa vertente é o conjunto, muitas vezes implícito, de suposições que orientam as escolhas e o desenvolvimento de um projeto. Torná-las explícitas permite-nos entender o que está sendo implementado e por que, abrindo assim a “caixa preta” entre a intervenção e o resultado. Portanto, a teoria do programa pode representar uma hipótese que pode ser testada e refinada dentro de um processo avaliativo.

Ao longo desse subcapítulo, busca-se abordar as semelhanças e divergências entre a Teoria da Mudança e a Avaliação Realista. Para tal, discutiremos como essas abordagens enfatizam a importância do contexto do programa na interpretação dos resultados de uma iniciativa e como cada uma delas interpreta o que pode ser considerado teoria. Por fim, os aspectos críticos ligados à avaliação dos projetos sociais esportivos são introduzidos, apresentando o percurso metodológico que se opta por seguir dentro da avaliação baseada na teoria, ou seja, uma avaliação do tipo caixa branca.

De acordo com Cardoso e Costa (2014), as propostas avaliativas mais difundidas no Brasil baseiam-se na chamada Teoria da Mudança. (PATTON, 1986; CHEN, 1990; CHEN; ROSSI, 1992; WEISS, 1995). Carol Weiss (1995) a define sinteticamente como a teoria sobre o como e o porquê um programa funciona. Para isso, neste referencial utiliza-se como método a confecção do modelo lógico, também chamado de marco ou quadro lógico. Este processo busca organizar um quadro com os principais aspectos do projeto ligados à sua implementação e operação. Para isso, elenca-se desde os objetivos gerais até os resultados esperados e suas respectivas fontes de verificação. Dessa forma, o modelo busca dar forma a uma matriz que sintetiza e associa as principais dimensões do projeto, fornecendo uma referência visual da teoria sobre como um projeto deve operar e comunicando a relação que se estabelece entre as metas, as atividades e os resultados finais.

Dentro desta perspectiva, os principais encaminhamentos analíticos vão em direção à elucidação e interpretação dos processos pelos quais as mudanças que se busca através do projeto ocorrem e do conjunto de ações mobilizadas para que essas mudanças sejam estimuladas. Tal análise é geralmente desenvolvida por meio de abordagens dedutivas (baseadas em categorias e conceitos existentes ou pesquisas anteriores, por exemplo) e indutivas (a partir de observações, entrevistas ou análise documental, por exemplo).

QUADRO 2 – MODELO LÓGICO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS



FONTE: Elaboração própria a partir de SILVERMAN et al. (2009).

O processo de confecção de um modelo lógico pode incluir um diagnóstico inicial do contexto no qual o projeto busca atuar de modo mais direto; entretanto, a construção de parâmetros para a comparação do antes e o depois do programa nem sempre é uma realidade, como apontam Cardoso e Costa (2014). A adoção cada vez maior desse viés metodológico por algumas ONGs desde o início dos anos 2000 tem por objetivo aproximar os termos utilizados pelo financiador na hora de formular uma situação problema na qual o projeto busca intervir e também as concepções sobre os objetivos e resultados esperados.

Essa aproximação com a “lógica de pensamento” (CARDOSO; COSTA, 2014, p. 121) dos agentes financiadores traduz-se no referencial estruturante de todo o processo de monitoramento e avaliação, pois, uma vez organizado, o modelo lógico constitui-se como o principal instrumento teórico para o acompanhamento de um projeto. O problema da adesão aos parâmetros de eficiência, efetividade e eficácia estabelecidos pelos financiadores é que isto exige uma redução significativa no tempo de duração do processo de avaliação com prejuízo ao aprofundamento das análises interpretativas.

No que diz respeito ao percurso metodológico da avaliação, um problema-chave na literatura sobre a avaliação baseada na teoria como um todo é a falta de consistência na maneira como diferentes conceitos são descritos, o que dificulta a execução de algumas etapas do processo avaliativo. O termo “teoria”, por exemplo, é usado de várias formas nas diferentes abordagens teóricas dessa vertente. (STAME, 2004). Diferentes termos, por exemplo, são usados para descrever o mesmo tipo de teoria e rótulos semelhantes são dados a tipos epistemologicamente distintos de teoria.

Existem pelo menos duas maneiras de conceituar “teoria” que são relevantes para esta discussão. A primeira delas relaciona-se com as ligações mais pragmáticas entre as atividades de um programa e os resultados esperados. Tendo como referência o quadro 2, esse entendimento estaria relacionado ao modo como se fundamenta o uso de um determinado conjunto de atividades e metodologias (número 2) para se gerar um dado impacto (número 5). Weiss (1995) chama isso de “teoria da implementação”. Ela afirma, por exemplo, que a teoria de implementação é “o que é necessário para traduzir os objetivos em prestação de serviços e operação do programa” (WEISS, 1995,

p. 58, tradução nossa). Chen (1990), em por outro lado, chama esse tipo de hipótese de "teoria prescritiva". A literatura de gestão de desempenho (DONALDSON, 2007) usa o termo "teoria do programa" para se referir a esta mesma ligação. Para efeitos de padronização, adotaremos o termo usado por Carol Weiss.

Uma segunda interpretação do que seria a "teoria" refere-se à hipótese causal entre os mecanismos gerados por uma intervenção e os seus possíveis resultados. Por exemplo, os níveis esperados de adesão ao projeto e os fatores motivacionais que podem ser estimulados por meio das atividades desenvolvidas em um projeto social esportivo. Weiss (1995) refere-se à reflexão sobre as respostas do público-alvo às atividades do programa como "teoria do programa", enquanto Chen (1990) chama isso de "teoria descritiva". Há ainda uma outra terminologia na literatura, cunhada por Pawson (2006) como "teoria de médio alcance". Novamente, usaremos o termo "teoria do programa" de Weiss para se referir a este tipo de categorização.

É marcante o uso indistinto dos termos pelos principais interlocutores desse viés avaliativo. É provável que este cenário contribua para a dificuldade de se utilizar os modelos lógicos para além da descrição (BIRCKMAYER; WEISS, 2000), bem como de compreender se a Teoria da Mudança e a Avaliação Realista se sobrepõem ou se diferem na prática avaliativa.

Tanto a Teoria da Mudança quanto a da Avaliação Realista ocupam-se com a compreensão da teoria fundamentadora de uma iniciativa. Estas duas abordagens exigem a utilização de um viés teórico analítico para informar o objetivo, o foco da avaliação e, conseqüentemente, a formulação de perguntas que se buscará abordar. A teoria deve também conduzir a seleção dos métodos. Até este ponto, ambas as abordagens tentam necessariamente descobrir elementos da "teoria da implementação" e da "teoria do programa". (STAME, 2004). No entanto, um olhar mais detalhado sobre a literatura dá indicativos de que cada uma dessas abordagens pode ser mais ou menos adequada dependendo do tipo de teoria que se busca evidenciar durante a avaliação.

A Teoria da Mudança reconhece explicitamente a importância da "teoria da implementação" e da necessidade de integrar esses achados à avaliação final. Weiss (1995), por exemplo, sugere que no âmbito dessa abordagem, os

profissionais de avaliação têm se ocupado predominantemente com a explicação da “teoria da implementação”, pois para ela a “teoria do programa” é por vezes mais inspiradora do que prática. Uma vez definidos os contornos da intervenção, o foco do avaliador passa para os fundamentos do programa e, a partir deles, estabelece os critérios de plausibilidade, habilidade e testabilidade das ligações entre a atividade do programa e os resultados esperados. Quando são estabelecidas as justificativas, as perguntas norteadoras da avaliação e os resultados esperados (que muitas vezes envolvem melhoria nos níveis de conhecimento e/ou habilidades, mudança de atitudes ou comportamentos de indivíduos ou grupos), a Teoria da Mudança começa a adentrar nos domínios da “teoria do programa”. (STAME, 2004).

No entanto, há uma escassez de exemplos publicados sobre o uso dessa abordagem para além da etapa mais descritiva de construção da “teoria da implementação”. Isso pode ser em parte devido à forte ênfase que a literatura da Teoria da Mudança coloca nos procedimentos metodológicos para a confecção dos modelos lógicos como o principal produto final do processo avaliativo. (COALTER, 2006; FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009; CASSIOLATO; GUERESI, 2010; CARDOSO; COSTA, 2014).

Ao contrário da Teoria da Mudança, a Avaliação Realista tem por prioridade compreender a “teoria do programa”. Ao invés de ocupar-se com os pormenores dos programas e as possíveis ligações entre cada um de seus aspectos operacionais em particular, essa vertente lança um olhar mais atento às respostas psicológicas e motivacionais que conduzem a uma mudança de comportamento, por exemplo. A terminologia da Avaliação Realista, portanto, é de contexto, mecanismos e configuração de resultados, buscando levantar os fatores situacionais desencadeantes de mudanças no comportamento ou de outras respostas dos participantes às intervenções.

Para Pawson (2003), a definição de quais aspectos serão privilegiados nessa perspectiva não deve caber exclusivamente ao avaliador. Ao contrário, ela demanda que uma rede de colaboradores seja mobilizada para que as diferentes expectativas e aspectos da intervenção sejam trazidos à discussão. Esta abordagem assemelha-se com aspectos das abordagens pluralistas, como o compromisso de gerar o engajamento comunitário, a capacitação e apropriação, e da visão da avaliação como um meio de desenvolver e aprimorar

programas. (GULBA: LINCOLN, 2011). No entanto, Cardoso e Costa (2014) argumentaram que, no Brasil, a construção da teoria de um programa e o ideal de apropriação comunitária são raramente alcançados. Na prática, o que se observa é que o avaliador articula a teoria através de conversas gerais e entrevistas com uma seleção mais limitada e intencional de *stakeholders*. (PAWSON, 2006).

Esta abordagem de Avaliação Realista não depende da existência de planos de ação diligentemente articulados, bem especificados e consensuais. Nesse sentido, as teorias geradas, embora em parte emergentes das discussões com as partes interessadas, podem ser especificadas e determinadas pelo avaliador ao invés de aprovadas pelos colaboradores do processo de avaliação. Da mesma forma, é o avaliador que prioriza as configurações do contexto e os mecanismos que merecem uma pesquisa mais aprofundada e que se tornam os focos da avaliação.

Nesta perspectiva avaliativa, há também um forte apelo pela revisão da literatura e pela apropriação de discussões de outras disciplinas acadêmicas. Isto porque na Avaliação Realista busca-se responder como determinados mecanismos são desencadeados, em que circunstâncias e para quais indivíduos. Na prática isso significa que o avaliador se baseia no que já se sabe ou no que já foi discutido na literatura sobre as circunstâncias em que diferentes estratégias funcionam. Assim, cada avaliação deve começar com a teoria e finalizar com proposições mais refinadas para futuros estudos com o objetivo de se desenvolver um processo analítico e reflexivo sobre uma determinada proposição. Esta noção de geração de conhecimento está no cerne da proposta de Pawson (2002a; 2002b; 2003; 2006), buscando rever as evidências para uma maior compreensão do contexto, mecanismo e do resultado de um projeto.

Independentemente de como se produz conhecimento sobre o programa e o contexto em torno do programa, ambas as abordagens teóricas buscam determinar os aspectos de uma intervenção e seus impactos sobre um dado público-alvo, fazendo, portanto, alegações do tipo causa e efeito. A grande discussão na área da avaliação, no entanto, é que a atribuição de resultados não pode ser feita sem critérios e na ausência de parâmetros comparativos. Dentro da Teoria da Mudança argumenta-se que este problema pode ser resolvido de duas formas. Inicialmente por meio da adoção de

métodos quase experimentais ou, parcialmente, através do processo de construção de consenso sobre a teoria de implementação entre o grupo de colaboradores da avaliação (por exemplo, financiadores, gestores, professores e participantes) e, em seguida, testar a exequibilidade das ações, dos cronogramas e dos resultados.

Pawson (2003; 2006) contrapõe, pois entende que essa crítica se fundamenta na crença de que o consenso pode ser alcançado de forma significativa entre os colaboradores mesmo quando o poder é distribuído de forma desigual. A abordagem da Avaliação Realista também tem uma visão diferente e, em particular, é epistemologicamente antagonista ao uso de experimentos controlados. (PAWSON; TILLEY, 1997; PAWSON, 2006). Seu argumento é que o método experimental se pauta numa visão sucessionista da causalidade, buscando simular um contexto e sistematizar uma cadeia de resultados que automaticamente atribui o resultado obtido à intervenção.

A partir desses apontamentos, é possível identificar que cada uma dessas abordagens se mostra mais adequada frente à diferentes necessidades dentro de uma avaliação. A Teoria da Mudança, tem um enfoque no mapeamento geral do programa e dos resultados pretendidos através dele. Para isso, busca pelas sinergias entre as várias vertentes de uma intervenção. Portanto ele ajuda a fornecer uma perspectiva estratégica sobre um programa complexo e equivale ao que Pawson (2006) descreve como uma complexidade fixa. A desvantagem, no entanto, é que as teorias “descobertas” são relativamente superficiais e concentram-se mais no estágio de implementação de um projeto.

A avaliação realista, por outro lado, preocupa-se menos com a visão global do programa, dando maior atenção às configurações de contexto e mecanismo que se mostram mais promissoras para fomentar resultados. Pawson (2002a; 2003; 2006) refere-se a isso como um processo de canalização da atenção. Nesse sentido, essa abordagem demonstra-se mais precisa e substantiva, porém traz menos informações sobre os programas mais complexos em que se buscam múltiplos resultados.

Uma implicação do nível em que as duas abordagens operam é que não há nenhuma razão específica para acreditar que a Teoria da Mudança e a Avaliação Realista não podem coexistir como referenciais de avaliação para



um programa. Stame (2004), no entanto, identificou que a falta de clareza conceitual e as consequentes falhas de implementação que afetam muitos programas complexos pode impedir que os programas cheguem ao estágio no qual os mecanismos de mudança possam ser realisticamente acessados. Uma tentativa explícita de aproximar as duas abordagens, no entanto, pode resultar em um processo analítico que integra uma leitura do contexto geral de implementação e das especificidades de um programa em operação.

Todavia, reconhecendo o conjunto de implicações práticas da utilização dessas abordagens teóricas, é justo afirmar que tanto a Teoria da Mudança quanto a Avaliação Realista consomem mais tempo do que abordagens mais tradicionais. A abordagem da Teoria da Mudança, em particular, requer tempo considerável para acessar e trabalhar com a ampla gama de colaboradores envolvidos na geração da teoria de implementação. A necessidade de se estabelecer um consenso e a especificidade necessária para analisar se os dados obtidos são plausíveis requer o desenvolvimento de um processo que é interativo e demorado. (MACKENZIE; BLAMEY, 2005).

O foco em intervenções altamente complexas requer medição em múltiplos níveis (individual, grupal, organizacional), tornando os processos repletos de dificuldades práticas e conceituais. (BARNES; SULLIVAN; MATKA, 2003). Além disso, o compromisso da abordagem em melhorar a execução do programa e integrar o resultado do processo avaliativo ao programa através de sugestões e mudanças requer um considerável período de acompanhamento.

A avaliação Realista pode ser menos demorada, uma vez que coloca uma menor ênfase na construção de um consenso entre as partes interessadas sobre a teoria do programa e as prioridades da avaliação. Por outro lado, é necessário um tempo adicional para que os avaliadores identifiquem, priorizem e explorem as conexões entre contexto e mecanismo que se mostram mais relevantes para o processo avaliativo.

O uso conjunto da Teoria da Mudança com a Avaliação Realista foi notadamente promovido dentro do trabalho seminal de Fred Coalter no setor EDP. Coalter desenvolveu uma extensa avaliação dos projetos *Mathare Youth Sport Association* (Nairóbi, Quênia), *Go Sisters* (Lusaka, Zâmbia), *Youth Education Through Sport* (Harare, Zimbábue) e *Magic Bus* (Mumbai, Índia). (COALTER, 2008). Durante o desenvolvimento dessas atividades, a adoção do

modelo lógico foi apontada pelo autor como o principal ponto de partida para a utilização da avaliação baseada na teoria no contexto dos PSE, servindo como referência para o processo reflexivo na pesquisa qualitativa.

Coalter (2007, p. 34, tradução nossa) sintetiza a problemática que a abordagem busca responder no contexto dos PSE por meio da seguinte questão genérica: “quais esportes ou quais processos esportivos produzem quais resultados, em quais participantes e sob que circunstâncias?”. Como conclusão das avaliações que desenvolveu nos quatro projetos listados acima, Coalter (2008b) defendeu a sistematização desse referencial teórico metodológico em virtude da sua potencialidade de apontar barreiras, levantar questões e estratégias de intervenção, superando a visão simplista de que a mera oferta de PSE é suficiente para promover mudanças sociais.

No Brasil, o relatório produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada sob a autoria de Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009) é a referência que utilizou dos pressupostos da avaliação baseada na teoria para desenvolver a avaliação no contexto do EDP. Este trabalho piloto de avaliação dos programas federais buscou, por meio da Teoria da Mudança, visualizar o problema, os objetivos e o encadeamento lógico do Programa Segundo Tempo (PST). Além da construção do modelo lógico (quadro 1), a elucidação do fluxograma dos convênios e da implementação dos projetos permitiu mapear as principais barreiras, dirigir questões a serem consideradas pelos órgãos competentes e sugerir adaptações no programa.

A adoção da categoria de risco social como critério para implementação das ações do PST e a definição do público alvo foram apontados como os principais problemas teóricos do PST. (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009). Para os autores, apesar de ser concebido como um programa multissetorial, em termos operacionais, o PST desenvolve atividades muito específicas e que não necessariamente estão direcionadas à redução da exposição de seu público alvo às situações de risco social. Novamente, a fragilidade teórica apontada debruça-se na adoção de conceitos e das narrativas pautadas no evangelismo esportivo.

As problematizações feitas ao longo deste capítulo buscaram indicar os pontos críticos no processo de avaliação e monitoramento dos PSE. Quando se fala em avaliação destes projetos, a busca por maior responsabilidade no

uso de recursos públicos e financiamentos e a atração de novos parceiros surgem como principais objetivos. Apesar da tendência de aumento do monitoramento e avaliação do desempenho e impacto desses PSE operados por organizações públicas e ONGs, o desafio que se impõe é responder a essas demandas garantindo que a avaliação de fato permita que os PSE se desenvolvam de maneira mais coerente, alinhada e efetiva, contribuindo para transformar a realidade na qual se inserem.

O processo de avaliação baseada na teoria não substitui a implementação de programas de qualidade e nem sempre fornece informações definitivas sobre os impactos de um programa. O que a avaliação do tipo “caixa branca” pode fazer é, no limite, fornecer informações sobre os méritos, limites e resultados de projetos que operam dentro de circunstâncias específicas.

Deste modo, por meio de um estudo de caso do Instituto Compartilhar (IC), busca-se esclarecer, a partir de seu modelo lógico, seus objetivos, ações desenvolvidas, resultados esperados e as relações causais assumidas por seus idealizadores. Entendemos que essa etapa é especialmente importante para entender o contexto em que as atividades são desenvolvidas e as características de tais ações, já que elas não são apresentadas na avaliação institucional da organização. A opção por esse caminho metodológico dá-se em virtude da potencialidade de atender simultaneamente a dois propósitos, igualmente importantes: a construção de referências personalizadas para a avaliação de programas e a viabilização do uso de avaliações que buscam acessar a especificidades dos PSE.

Ao longo do próximo capítulo, o histórico do Instituto Compartilhar e a estrutura conceitual do *design* do programa socioesportivo serão discutidos à luz da caracterização da dinâmica organizacional do programa. Por meio da adoção do Modelo Lógico delineado por Coalter (2008b), busca-se explicar o problema e as referências básicas do programa bem como identificar os seus fatores contextuais.

### 3 O INSTITUTO COMPARTILHAR: UM ESTUDO DE CASO

Ao sumarizar o conjunto de discussões e evidências dentro da literatura sobre o setor EDP, Sugden (2006) sintetiza esses achados pontuando que "o esporte não é essencialmente bom, nem ruim. Ele é uma construção social e o seu papel e função depende em grande parte do que fazemos e de como ele é consumido" (p.251, tradução nossa). Donnelly *et al.* (2011) corroboram com essa conclusão acrescentando que, quando "o esporte é estruturado de forma efetiva" (p. 591, tradução nossa), ele pode ter uma função pedagógica para crianças e jovens em situação de risco, fornecendo modelos, estimulando a resolução de conflitos, a diversidade cultural e a tolerância.

É nesse sentido que ao longo desse capítulo busca-se abordar uma lacuna na literatura atual a qual Coalter (2007) e Lyras e Hums (2009) interpretam como uma falta de visão sobre as condições, as boas práticas e os processos necessários para se alcançar resultados positivos através de PSE para o desenvolvimento e a paz. Sobre essa lacuna, Luguetti (2014) posicionou-se em relação ao caso brasileiro apontando para a ausência de modelos pedagógicos específicos de intervenção nos PSE. Tal constatação pode ser confirmada tendo como referencial PSE que operam com modelos de gestão pouco especializados, por exemplo. Todavia, essa observação pode ser reinterpretada a partir de um exame do conjunto de práticas pedagógicas com o esporte que diversas organizações vêm estruturando pelo país.

Isso é particularmente significativo tomando como exemplo as 86 instituições que atualmente integram a Rede Esporte pela Mudança Social (REMS) e que se articulam, tanto por meio de intercâmbios entre as instituições, como em ações e debates que envolvem o setor público, organismos de cooperação internacional e a iniciativa privada, em seus diferentes níveis de atuação<sup>20</sup>. O que essas diferentes organizações

<sup>20</sup> No ano de 2016, a REMS atuou em diferentes frentes, incluindo desde a mobilização em favor da manutenção das legislações que beneficiam o financiamento das ONGs nos estados do Rio de Janeiro e em São Paulo, até a organização de eventos internacionais em parceria com a *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), o PNUD e a Cooperação Alemã, além da realização de encontros entre seus membros. Um dos objetivos da ação dessa organização é dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por seus membros participantes através da mídia impressa, televisiva e digital, buscando com isso demonstrar "o impacto social e o poder transformador do esporte, que inspira pessoas, instituições e governos para promoção de saúde, desenvolvimento humano, ética e cidadania". (REMS, 2017).

apresentam em comum é uma tendência para a intervenção estratégica dentro do setor EDP brasileiro. Tais organizações respondem à necessidade de especialização de seus serviços por meio de propostas pedagógicas elaboradas a partir da promoção de suas ações dentro de um setor que se mostra cada vez mais competitivo.

No trabalho de Lavalle e Bueno (2011) esse processo de crescimento e profissionalização das ONGs na América Latina é evocado. Os autores contra argumentam as críticas sobre o processo de especialização dessas organizações e o possível distanciamento das agendas de mudança e mobilização social. Para esses autores, tal crítica ignora a mobilização de diferentes repertórios de estratégias e habilidades propositalmente desenvolvidas para influenciar as políticas públicas, por exemplo. Nesse sentido, a criação e o fortalecimento de organizações como a REMS são emblemáticas porque indica uma articulação inédita dentro da agenda social do esporte no Brasil.

Cornelissen (2011) refere-se ao conjunto dessas organizações como uma indústria em crescimento. Compreendendo as especificidades referentes ao financiamento das operações e dos serviços prestados por meio desses PSE, parece inevitável que essas organizações tenham cada vez mais dificuldades de garantir uma parcela entre os raros recursos financeiros disponíveis. (WILSON, 2012). Esse arranjo levanta a importante questão sobre como essas ONGs atraem e retêm seus financiadores. Cornelissen (2011) sugere que a capacidade de evidenciar impacto social é o ponto central nas decisões dos financiadores. No entanto, mesmo que o impacto do setor EDP possa influenciar as decisões de financiamento, a falta de informações sobre os processos gerenciais e pedagógicos, o contexto de mudanças e as teorias fundamentadoras dessas intervenções recebe pouca atenção dos avaliadores.

Entendendo que são esses fatores que podem ser apropriados de forma mais orgânica no setor EDP, tanto do ponto de vista teórico conceitual quanto em relação à *praxis* pedagógica de seus atores, esse capítulo pretende abordar essas lacunas através da avaliação da teoria, também denominada de avaliação do tipo caixa branca, a partir da narrativa sobre o caso do Núcleo Central do Instituto Compartilhar na cidade de Curitiba.

Como descrito ao longo do capítulo anterior, as reivindicações em prol

do aprimoramento das ferramentas e metodologias de avaliação sobre o impacto dessas iniciativas, bem como ao uso de abordagens interdisciplinares para o desenvolvimento de evidências e boas práticas, têm sido a tônica que rege a busca pela sustentabilidade desses projetos a nível global. Propor uma avaliação baseada na teoria do IC significa que o conjunto de indicadores elencados será sempre relativo e não dependerá apenas da relação que se busca analisar nesse caso, mas também sobre qual ponto de vista se escolheu para examinar esse relacionamento. (GULBA; LINCON, 2011). Isso implica pontuar que ao longo desse trabalho busca-se compreender como e o porquê as atividades são desenvolvidas, incluindo as atividades de monitoramento e avaliação desse programa, pautando-se na perspectiva do Instituto Compartilhar, a partir de seus documentos oficiais e dos relatos de alguns de seus artífices, colaboradores desse estudo.

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos, sendo o primeiro deles uma reconstrução do contexto de criação do IC a partir da descrição de seus antecedentes históricos. Para esta sessão a opção foi por utilizar trechos mais extensos das entrevistas com os colaboradores, a partir da perspectiva das narrativas pessoais. Nesse tipo de metodologia, o objetivo é compreender a partir “do ponto de vista dos participantes ou das histórias dos outros para melhor compreender a atitude, o contexto e os valores dentro de uma determinada configuração ou configurações”. (RINEHART, 2005, p. 498, tradução nossa). Dessa maneira, buscou-se integrar os diferentes recortes sobre os acontecimentos presentes nas entrevistas realizadas.

O subcapítulo seguinte foi organizado a partir dos pontos críticos da avaliação baseada na teoria do programa. Para isso, os principais componentes da teoria de implementação do programa tiveram destaque, incluindo: 1) missão, os objetivos e o público alvo; 2) as adaptações e a progressão didática do mini vôlei; 3) os fundamentos teórico práticos da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol; e 4) os mecanismos organizacionais de avaliação e acompanhamento. Por fim, o modelo lógico do programa é ilustrado por meio das representações gráficas, em conjunto com o esquema da teoria de implementação do programa e os fatores de contexto.

### 3.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

*“O pai nasce depois do filho. O filho é o projeto e o pai vem depois, que é o Instituto”  
(Colaborador 2)*

Ao final dos Jogos Olímpicos de Atlanta, em 1996, o terceiro lugar inédito da equipe feminina de voleibol era uma entre as quinze medalhas que o Brasil conquistava naquela edição. Sob o comando do técnico Bernardo Rocha de Resende, conhecido como Bernardinho, a equipe conquistou o bronze ficando atrás da Rússia e de Cuba. O trabalho do treinador no comando da seleção feminina já havia rendido a primeira colocação em dois Grand Prix de Voleibol (1994 e 1996), no Campeonato Sul-Americano de Voleibol Feminino (1995) e em duas edições do *Montreux Volley Masters* (1994 e 1995). Além disso, em 1994 a seleção havia conquistado o segundo lugar no Mundial de Voleibol Feminino. Apesar da boa campanha à frente da equipe, algumas jogadoras encontravam-se desempregadas e o desejo de se formar uma equipe era latente. Atraiu-se à esses fatores uma conjuntura que favorecia a idealização de uma iniciativa pioneira. Sobre isso, um dos entrevistados sintetiza o contexto oportuno para a criação do projeto que seria desenvolvido em torno de uma equipe profissional feminina e um programa de iniciação ao voleibol.

O Bernardo naquele meio de Olimpíada, mais uma crise de dinheiro de vôlei e as jogadoras, tinha sei lá, umas 4 jogadoras que estavam desempregadas e ele [Bernardo] começou a querer montar uma equipe feminina de vôlei. Acabou a Olimpíada, eles foram a primeira medalha olímpica do Brasil de bronze e eles resolveram correr atrás. Bernardo com a comissão técnica para montar uma equipe. Como já era uma tendência vir para o Paraná porque o Bernardo queria montar uma equipe e o Governo do Paraná já tinha mostrado interesse de receber a equipe dando infraestrutura, e a Unilever tinha demonstrado interesse em bancar o projeto como um todo, juntou essas três vontades e o Bernardo me chamou. (COLABORADOR 1).

O trabalho de Martines (2009) discorre sobre o panorama político que viabilizou tal aproximação de interesses. Segundo a autora, a agenda política neoliberal em voga naquele momento prescrevia a criação e a manutenção de projetos de interesse público com o auxílio financeiro do setor privado. A iniciativa estadual para o setor esportivo era o projeto da Vila Olímpica, por meio da criação de Centros de Excelência do Esporte. O projeto buscava conciliar equipes para cada modalidade esportiva, atraindo potenciais



patrocinadores, com o desenvolvimento de projetos de iniciação esportiva nas escolas públicas estaduais. Nesta formatação, o objetivo do governo estadual paranaense era atuar oferecendo a infraestrutura, a manutenção das instalações esportivas e os recursos humanos para a viabilização do projeto.

Quanto à articulação do técnico da seleção brasileira, Castanheira (2008) aponta para a participação da Confederação Brasileira de Voleibol e de uma empresa de marketing esportivo durante esse processo inicial. Segundo ela, a ação em conjunto buscava identificar possíveis parceiros dentro do setor privado. Naquele mesmo ano, a marca Rexona havia realizado uma pesquisa de marketing através da qual buscava impulsionar a venda de seus produtos no cenário brasileiro. Segundo Vlastuin (2008) o objetivo era promover o rejuvenescimento da marca e o estreitamento da relação com o público consumidor. O marketing esportivo foi a estratégia utilizada pela empresa para impulsionar a ideia de performance, cuidado e máxima proteção.

A confluência dos interesses específicos de cada uma das partes viabilizou um cenário em que o setor público, a iniciativa privada e o desejo inicial de Bernardinho se encontravam em uma relação de amplos benefícios. Para o setor público, era a possibilidade de se iniciar um projeto de grande porte reduzindo significativamente os custos de implementação e manutenção. A atuação em parceria com a multinacional e com a *expertise* do técnico da seleção feminina de vôlei e sua equipe era promissora, pois poderia servir de exemplo para que as outras modalidades fossem desenvolvidas através de um processo semelhante.

Para a empresa Unilever, por meio da utilização da marca Rexona, atuar como a principal mantenedora desse projeto era uma oportunidade que se alinhava diretamente com o planejamento estratégico da empresa no país. Naquele momento, as ações de marketing que se estruturavam estavam orientadas para a consolidação do relacionamento entre a marca e o público consumidor (VLASTUIN, 2008). Logo, patrocinar o projeto que funcionaria simultaneamente com uma equipe de voleibol feminino de alto nível no Brasil e um projeto social de iniciação ao voleibol era um passo importante para a convergência dos interesses das áreas de marketing e Responsabilidade Social Corporativa (RSC) da multinacional.

Para o gerenciamento do projeto, foi criada uma entidade jurídica denominada Paraná Vôlei Clube e, com a efetivação das parcerias com o Governo Paranaense e a Unilever, dá-se o início à estruturação das atividades na cidade de Curitiba no ano de 1997. Entre as ambições iniciais sobre o projeto por parte de seus idealizadores, estava o desejo de promover uma cultura esportiva na cidade e a proposta de criar uma equipe para ser referência nacional.

O Bernardo sempre foi muito claro quando eles vieram para cá de *desenvolver ou massificar o esporte no estado*, com a nossa função... e da metodologia, de estar divulgando, de estar aumentando os núcleos. Ou seja, isso sempre nos foi passado. (COLABORADOR 2).

O objetivo maior nosso quando viemos para cá [...] *era efetivamente formar uma equipe de ponta, ou seja, uma equipe que brigasse pelo título*. (COLABORADOR 1).

A despeito da magnitude do processo de conveniamento, o ineditismo em torno da concepção do projeto levantava dúvidas sobre como as atividades de iniciação esportiva seriam desenvolvidas, levando em consideração a expectativa do setor público de desenvolver as atividades nas escolas.

Nas primeiras reuniões no Rio eu não conseguia descobrir certo, de fato, o que eles [Bernardo e comissão técnica] queriam fazer aqui. [...] Sempre foi a ideia do Bernardo treinar gente, mas ele queria sempre professores próprios e eu sempre batia que talvez isso não fosse sustentável a médio e longo prazo. E acabou que a gente fechou com a secretaria. O Tarumã como o primeiro polo grande, multiplicador, e os núcleos espalhados pelo estado nesse formato com o governo dando o professor e a escola. Mas não tinha metodologia claramente. Tinha uma metodologia de mini vôlei que é da Federação Internacional [de Vôlei], mas não tinha um detalhamento sobre algumas coisas do que se queria. Tudo isso foi se construindo ao longo do tempo. *Ele tinha obviamente uma tendência a ser muito mais de iniciação esportiva e vendo talentos naturais do que falar o seguinte: vamos aí fazer para todo mundo. A gente veio mudando isso ao longo do tempo*. (COLABORADOR 1).

Ao Governo coube eleger as escolas que receberiam o projeto e os professores da rede pública para realizarem a formação específica que seria oferecida pela equipe de trabalho do técnico Bernardinho. Martines (2009) ressalta a dimensão do investimento do Estado já que o contingente de professores de educação física disponibilizados para atuar com o projeto nas escolas e os custos envolvidos tornaram essa parceria singular. A esse

respeito, o colaborador 1 esclarece sobre os atrativos e peculiaridades do *design* inicial do projeto.

[...] a gente tinha o apoio muito grande do governo, não de dinheiro, porque ele não dava dinheiro, mas acreditando que aquilo ali poderia ser a alavanca de um projeto que eles tinham, de Vila Olímpica do Paraná, de tornar o Paraná uma referência esportiva mais clara, porque já era, como divulgadora de atletas. Aparece atleta por todo o que é lugar do Paraná, mas acaba que os atletas vão para São Paulo, estão no Rio de Janeiro, em Minas, Rio Grande do Sul, os atletas não competem pelo Paraná, porque não tem equipes competitivas de alto-nível. Então o governo acreditou que isso poderia ser uma oportunidade deles de dizer “nós vamos fazer vários centros de excelência”, que tinha esse lado da equipe e tinha o lado do projeto social, que também era um projeto diferenciado, por não trabalhar nenhuma equipe intermediária, como a gente chama, equipe de formação. Ele só tinha a equipe adulta e só tinha a escolinha. (COLABORADOR 1).

Definida as frentes de atuação, iniciou-se em fevereiro de 1997 o processo de recrutamento dos 600 participantes para o Núcleo Central (NC) do Centro Rexona de Excelência do Voleibol (CREV). O NC seria desenvolvido nas dependências do Ginásio do Tarumã, mesmo local onde a equipe profissional treinaria. Com a divulgação do projeto e do processo de seleção dos participantes nos canais de mídia impressa e televisiva, a resposta positiva no número de inscrições foi inesperada e excedia a capacidade organizativa da equipe do projeto naquele momento.

Eu me lembro que na primeira peneira foi feito todo o processo de organização no meu computador, dentro do hotel. Inclusive na hora de fazer a escolha dos que aprovaram foi papel para tudo que é lado no hotel e a gente pegando “Vai esse!”, “Esse aqui eu lembro!” Esse aqui, esse aqui”, vai juntando as coisas para pegar os 604 aprovados na primeira peneira. [...] foi interessante porque o governo tinha o interesse de bombar esse conceito de esporte e fez uma divulgação grande. Era novo, “Bernardinho e tudo”, então a Gazeta do Povo, a RPC, a Globo fizeram uma movimentação grande. Foi feito anúncio e obviamente que veio muito mais gente que esperava. [...] uma semana depois a gente fez a peneira no dia 1º de março, uma semana depois tinha que avaliar tudo. (COLABORADOR 1).

O processo de composição da equipe de professores para atuar no processo de detecção de participantes e na condução das atividades pedagógicas no projeto teve nesse primeiro momento um caráter contingencial, com destaque a contratação de acadêmicos e jovens profissionais que se desenvolveram juntamente com o próprio projeto.

Na realidade conhecia um, ou dois, ou três [professores], e um indicava o outro, que indicava o outro e assim foi feita a peneira e logo depois foi

formando o grupo de professores. [...] Então começou a vir gente que “Eu conheço porque eu joguei com ele, mas ele ainda não acabou Educação Física”. Mas tudo bem, a gente vai adaptando e assim foram as coisas acontecendo, foi construindo um grupo. Já tinha, obviamente, algumas pessoas. (COLABORADOR 1).

Eu entrei como acadêmico, mas me formei aqui e acho que no primeiro ano de faculdade já comecei a trabalhar aqui. Mas como estagiário, vamos dizer assim, mas depois logo fui efetivado. (COLABORADOR 3).

Na época que eu entrei lá eu era acadêmico também. Eu fui até convidado por uma professora [...] tava no primeiro ano da faculdade. (COLABORADOR 4).

Com a equipe docente composta por professores de educação física com envolvimento prévio com a modalidade e acadêmicos da área, deu-se início às atividades do projeto ao final do mês de abril daquele mesmo ano. Diante das escassas oportunidades de professores e acadêmicos vivenciarem o cotidiano de uma equipe de alto rendimento no país, dividir o ginásio com um técnico em ascensão no cenário esportivo mundial teve implicações diretas na prática pedagógica que se delineava dentro do Projeto REXONA de Excelência do Voleibol (PREV).

[...] *existia ali uma ligação muito grande entre escolinha e equipe*, até porque o Hélio [Griner] e o [Ricardo] Tabach, que eram assistentes [técnicos] do Bernardo, eram eles que controlavam o processo da escolinha. (COLABORADOR 2).

Na época os professores eram bem novos também e eu também, o que *na maioria das vezes reproduzia o que se via no treinamento*. Então traziam o que eles viram no processo de treinamento para dentro das aulas com as crianças. Algo bem normal, porque a grande maioria dos professores era acadêmico. [...] as aulas da escolinha, elas eram muito similares ao processo de treinamento, reduzindo-se algumas coisas. Sem muita preocupação com a parte de aprendizagem e sem muita preocupação necessariamente com a parte pedagógica, né? (COLABORADOR 4).

*Os [professores] mais novos literalmente no início copiavam o treino. [...] no primeiro momento foi bastante crítico porque eram mini treinamentos*. Ainda mais que eles tinham essa necessidade de saciar essa vontade de dirigir com clubes. Então teve uma época que praticamente todos eles trabalhavam em clubes. Eles [professores] trabalhavam com a gente e depois, de tarde ou de noite estavam dirigindo clubes. O que foi ótimo, porque eles saciaram a vontade de dirigir e não transferiram isso para as crianças. Mas eles começaram a brigar, entre aspas, pelos alunos bons dentro do próprio processo. Então, isso também não foi bom durante um tempo. (COLABORADOR 1).

A fala dos entrevistados explicita que o desenvolvimento das atividades da escolinha e da equipe profissional tinham formas de funcionamento e

finalidades indiferenciadas. Era, nesse certo sentido, a consagração do *modus operandi* do esporte de alto rendimento.

Eu confesso que naquela época a gente tinha um caráter muito menos social eu diria [...]. Existia uma mimesis mesmo entre a gente e com a equipe de alto nível. Então os professores gritavam realmente com as crianças porque o Bernardo gritava com adulto. É óbvio que a gente convivia com o Bernardo pessoalmente e o Bernardo não grita em treino. (COLABORADOR 4).

[...] *a gente era muito maluco antigamente... No sentido de reproduzir tudo o que via.* Antigamente a gente via o Bernardo em cima do caixote dando porrada em cima das meninas do adulto e a gente reproduzia para crianças achando que aquilo tava certo. Então depois de um determinado momento, quando a gente começou a estudar e entender essas coisas motoras com mais ênfase.... “Ah, não. Pára tudo, vocês estão loucos. Estão malucos, cara?” A gente mesmo, né? Fazendo a reflexão nós mesmos. (COLABORADOR 2).

Essa mesma dinâmica que marcava a intervenção dos professores na escolinha e a dinâmica de seleção dos alunos era também levada para o processo de credenciamento<sup>21</sup> dos professores da rede pública e para os cursos de formação oferecidos. O caráter esportivista se consolidou no desenrolar dos primeiros cinco anos de trabalho no Ginásio Tarumã, sendo esse o marco temporal para um primeiro processo de ruptura dentro da linha de ação do programa.

[...] *a gente dava cursos falando da nossa metodologia, mas falava, exatamente, 95%, da parte técnica.* Então a gente começou a ver onde mais a gente podia mexer, né? Contribuir com as crianças e a gente começou a enxergar o social e ver que a gente poderia ir por esse viés também, por ter um projeto estruturado. (COLABORADOR 3).

*As peneiras eram muito grandes e a gente selecionava.* [...] Isso continuou acontecendo por um certo tempo, porém em um período ali no início dos anos 2000, 2001, a equipe transicionou um pouquinho. A equipe principal transicionou, o Bernardo também transicionou, o Hélio [Griner] assumiu a equipe, algumas cobranças também começaram a ser feitas. Algumas cobranças a nível de instituto começaram a ser feitas também. (COLABORADOR 4).

<sup>21</sup> Credenciamento é o nome dado ao processo de formação inicial de novos professores para atuar no programa socioesportivo com a metodologia de mini vôlei desenvolvida pelo IC. Além do credenciamento, o IC também oferta Clínicas de Mini Vôlei, que são cursos sobre o método de iniciação ao voleibol destinados a acadêmicos e profissionais de Educação Física.

Até a entrada no segundo milênio, os resultados obtidos pela equipe profissional haviam voltado os olhares da mídia para o projeto. O investimento feito pelo marketing da Unilever tinha como objetivo promover a marca Rexona por meio do time de voleibol e o retorno alcançado no país, e em destaque na região Sul, foi positivamente significativo ao longo desses anos de parceria e manutenção da equipe na cidade. (VLASTUIN, 2008). No entanto, o processo de transição dentro da equipe profissional relatado na fala do entrevistado, trazia tensionamentos para esta relação interssetorial. O técnico da equipe anunciava naquele momento a sua saída para Rio de Janeiro, onde assumiria como treinador da seleção masculina de voleibol. Paralelamente, conviviam-se com a diminuição da cobertura midiática e visibilidade da equipe aliada à falta de atrativos vindo por parte da iniciativa pública. Esses fatores colocavam em risco a estabilidade da parceria, pois tocavam na estratégia mercadológica da principal mantenedora.

No segundo ano a gente estava navegando em águas calmas, porque a gente tinha ganho o 1º ano então estava tranquilo. Mas a gente foi vice, perdemos o campeonato. E aí no 3º ano teve a primeira crise que foram os resultados de imprensa e de divulgação pequenos. Quem naquela época fazia, no primeiro ano acho que era a Band que fez. A Globo deu bastante coisa. No 3º ano era CNT que fazia, ou seja, era traço<sup>22</sup>, e isso foi incomodando a Unilever. O Governo ao longo do tempo foi diminuindo seu envolvimento com o projeto. Então tudo que dava de problema, quem tinha que resolver éramos nós. Era o patrocinador. O secretário<sup>23</sup> tinha morrido, então a gente tinha perdido nosso elo de contato direto com o Governo do Paraná. E aí foi um desgaste até que, em uma situação, eu acho que interna da Unilever de “A gente não vai continuar” a pessoa que fazia o *link* com a equipe resolveu sei lá... [...] Ele disse “Olha, a equipe... Se continuar assim, com traço na CNT e sem o governo dar apoio, o projeto vai acabar.” Só que ele falou isso e aí os paranaenses se juntaram e foram para cima dele... (COLABORADOR 1).

Em meio à incerteza que marcou esse período, a decisão final da Unilever foi por transferir a equipe para a cidade do Rio de Janeiro. Entre as vantagens, estava a possibilidade de agregar a marca Ades ao projeto com a equipe feminina e promover o produto dentro de um contexto em que haveria mais possibilidades de expansão e identificação com o público consumidor. A manutenção do projeto com a escolinha de formação no Núcleo Central seria

<sup>22</sup> Traço na audiência da televisão aberta.

<sup>23</sup> Osvaldo Magalhães dos Santos faleceu no ano de 1998. Ele era Secretário de Esporte e Turismo do estado no período de implementação do projeto e apontado como um dos responsáveis pelo início e pela manutenção da iniciativa no Paraná.

mantida, mesmo com a transferência da equipe. No entanto, a tensão sobre a provável diminuição da representação da equipe no imaginário dos participantes com o tempo se desfez, quando a coordenação do PREV identificou que a proposta da escolinha, em si, se sustentava em função das características próprias com que esta vinha sendo desenvolvida.

*Quando a gente veio para cá a equipe de alto rendimento era para servir de exemplo para as crianças. Inspiração. [...] De fato, o que eu acho que mais pesou quando a equipe foi embora não foi as jogadoras treinarem ali, e sim a gente ter jogos permanentes no Tarumã em que as crianças vão ver os jogos e eles se motivam a continuar fazendo vôlei. [...] mas a gente viu que as jogadoras e o próprio Bernardo não eram a referência principal do dia-a-dia deles. Isso estava muito mais no professor do que na equipe. Ou seja, um professor motivado, buscando com carinho, ele tinha um impacto muito maior, a longo prazo, do que uma equipe, a Fernanda [Venturini] ou qualquer outra jogadora ali do lado. A gente perdeu muito pouco aluno quando a equipe saiu. (COLABORADOR 1).*

A partir desse primeiro processo de ruptura, com a saída do técnico Bernardinho e a opção da Unilever por transferir a equipe, passa-se a evidenciar a necessidade de implementação de mecanismos gerenciais que diminuíssem a vulnerabilidade do projeto de iniciação esportiva que vinha sendo desenvolvido conforme as decisões do patrocinador. A impotência da gestão no momento em que a empresa decidiu implementar a mudança trouxe a demanda pela criação de um instituto que pudesse abranger diferentes projetos em um programa socioesportivo mais ampliado. Isso abriria a possibilidade de diversificar as receitas e estender a rede de parceiros colaboradores para além do governo paranaense e a multinacional.

Desde 2002 a gente vinha falando para o Bernardo que valia a pena de repente montar um Instituto e ter mais autonomia ou menos dependência da própria Unilever. De um parceiro único. Então a gente acabou incentivando ele a fazer isso. Isso daria autonomia, a gente poderia criar situações novas e ele criou em 2003 o Instituto. [...] O recurso foi caindo ao longo do tempo de 2 milhões para cada hora menos. O que seria normal não tendo a equipe aqui. [...] Mas o formato dele [do projeto social] não mudou do que era de 1997 para o que é hoje. Na sua essência não mudou! A gente melhorou a metodologia, tudo isso, os processos, mas o conceito continua igual [...]. Então a gente mexeu pouco nos conceitos e nos princípios. Não abrir equipe de base, não criar relações com competições porque isso ia levar os professores a terem uma visão mais competitiva e ia deturpar o processo de iniciação que a gente queria. [...] A criação do Instituto é fruto da experiência positiva do projeto. Então na realidade o projeto estimulou a ser multiplicado em outros lugares através do Instituto. O Bernardo já fazia uma série de ações individuais, ajuda aqui, ajudava ali,



dava dinheiro aqui... [...] Então a gente veio juntando. O Vila Torres<sup>24</sup> era um projeto que ele já ajudava, sei lá, há 4 anos como voluntário. (COLABORADOR 1).

O depoimento do entrevistado ressalta a continuidade de um processo que já estava em andamento no PREV pelo IC. Ou seja, indica que a teoria de implementação era basicamente a mesma. No entanto, vale ressaltar que embora não houvesse uma escala de progressão entre a escolinha e a equipe profissional, os processos de recrutamento dos participantes e o encaminhamento das aulas primavam por um modelo de formação excludente e seletivo, típico do contexto de rendimento. A criação de uma nova pessoa jurídica dentro desse processo buscava desarticular o alto grau de dependência com a multinacional e viabilizar a implementação de uma estratégia de Governança Corporativa menos arbitrária, ou seja, que possibilitasse articular os interesses da gestão com um conjunto maior de parceiros financiadores. Com a criação do IC, se aprimoraria a relação do tipo principal-agente, na qual o fundador/idealizador (principal) do projeto não assumiria a função de gestão da organização, atendendo a demanda pela crescente profissionalização das ONGs e aumento da rigidez na prestação de contas aos principais, os novos parceiros e os doadores. (MENDONÇA; MACHADO FILHO, 2004). Como sinalizam esses autores, a relação entre principal e agente também é marcada pelos tensionamentos provenientes das diferentes perspectivas e objetivos que orientam cada uma dessas partes.

A diferença nesse caso era que o Paraná Vôlei Clube atuava com a tutela da concepção do projeto em parceria com o governo paranaense e a

<sup>24</sup> A Vila Torres é uma antiga área de ocupação irregular na cidade de Curitiba, tendo se formado a partir de fluxos migratórios dentro do estado do Paraná ainda na década de 1950. Apesar do processo de revitalização urbana realizado pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), a região ainda possui alto índice de problemas socioambientais. (SOUZA, 2016). Desde o ano de 1999 o projeto “Vôlei em Ação” era desenvolvido na região pela Fundação de Ação Social (FAS) e contava com o apoio financeiro do técnico Bernardo Resende. No ano de 2005, o Instituto Compartilhar assumiu o projeto, que passou então a ser chamado de “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres”, aumentando o número de atendimentos de 60 para 160 crianças e adolescentes. Por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da PMC, a FAS e o Estação Convention Center, a iniciativa inovava oferecendo, além do voleibol, aulas de futebol de areia e capoeira. (EIRAS, 2011). Com um público alvo advindo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do governo federal, o projeto estava engajado em uma estratégia multissetorial, onde, além do esporte, era oferecido apoio escolar, lanche e o acompanhamento psicossocial. O projeto teve suas atividades encerradas em dezembro de 2010. Para mais, ver a dissertação de Eiras (2011) que tratou dos sentidos e significados atribuídos a esse projeto na perspectiva dos participantes, seus responsáveis e os profissionais envolvidos.

garantia da execução das atividades passava pelos termos dessa parceria. A força da visão mercadológica da Unilever dentro dessa relação mostrou que não se podia contar com a esfera pública para equilibrar a balança de poder. O nível de engajamento do governo limitava-se ao cumprimento das demandas da parceria, enquanto a exigência era por um planejamento estratégico de médio e longo prazo.

Bastava que eles [governo] dessem um conceito, que era o conceito que eles [Unilever] queriam. “Agora nós queremos a parte social”. Perfeito! A gente já faz a parte social. Então vamos fortalecer a parceria nas escolas públicas, vamos tentar tornar isso uma referência para as outras modalidades, mas acima de tudo, vocês [governo] têm que querer. Não falar e nem querer que a gente entre com mais dinheiro.... Porque se vocês [governo] já não “botam” dinheiro (risos), ainda querem que a gente dê mais dinheiro, aí não dá... porque a gente não vende inscrição. A gente vende qualidade do produto para que a Unilever continue colocando em dinheiro, porque senão ela já tinha tirado antes. (COLABORADOR 1).

O movimento de profissionalização frente à necessidade de sofisticação dos processos organizacionais e financeiros das ONGs ocorre por meio da importação de conceitos do contexto empresarial. A articulação simultânea com o setor público e o privado evidencia o risco de transferência da visão de mercado para contextos em que o lucro em questão não é de ordem financeira. (LAVALLE; BUENO, 2011; ROCHA; FEITOSA, 2013). No entanto, especialmente no caso das ONGs como o IC, em que a relação principal-agente se faz presente, observa-se a crescente incorporação dos aspectos de governança corporativa através de procedimentos que visam garantir que os interesses dos principais, do setor público e do agente sejam harmonizados. As chamadas boas práticas de governança corporativa referem-se especificamente à essas tentativas de alinhamento dos interesses dos principais e do agente com a finalidade de reorganizar e otimizar a estrutura administrativa e financeira, inspirando confiabilidade na organização e, com isso, atrair mais investimentos.

Por essa razão, o processo de criação do IC foi uma articulação estratégica que buscou aproximar a preocupação pela manutenção e expansão dos projetos de iniciação esportiva por parte do governo estadual, com o desejo de ter autonomia financeira e controle sobre o programa por parte da equipe do técnico Bernardinho, e de satisfazer a demanda da Unilever, enquanto principal mantenedora, que desejava um projeto com características mais

sociais do que esportivas.

Essa reivindicação da Unilever por uma reestruturação das atividades e uma inclinação mais clara para a vertente social coincide com um período em que o IC fazia a absorção dos recursos humanos do PREV. O PREV continuava sendo patrocinado, mantendo a mesma coordenação do projeto. O IC passava a ser a organização maior que abarcava esse projeto financiado pela multinacional. Outras mudanças estavam sendo implementadas, como a forma de contratação dos professores e a redistribuição da equipe dentro da nova configuração de trabalho.

*[...] quando o Instituto começou a operar, e isso foi em 2001, ainda tinha uma... assim, foram alguns anos, uns 3 ou 4 anos, de uma separação grande entre o projeto Rexona na época e o Instituto. [...] Nessa época já não existia o Paraná Vôlei Clube. A pessoa jurídica que respondia era o Instituto Compartilhar, mas foi aquela coisa assim como que o pai nasceu depois do filho? (COLABORADOR 5).*

*A escolinha nunca teve muita crise porque ela sempre andou com suas próprias pernas. O valor que a gente tinha de patrocínio era muito alto proporcionalmente a um projeto social. A gente já chegou a ter um orçamento de 2 milhões para um projeto social. É muito dinheiro! Então a gente [no instituto] navegava também em águas tranquilas, porque não era problema o dinheiro. Então eu acho que a gente sofreu pouco a não ser o crescimento, o amadurecimento da própria metodologia, do grupo de professores, da forma de contratação. (COLABORADOR 1).*

A transição que vinha sendo feita para absorver o projeto do Rexona dentro do IC tinha como principal entrave a dificuldade de alinhamento entre a proposta emergente de crescimento que estava sendo desenhada e a cultura organizacional consolidada dentro do PREV, a qual o governo havia se familiarizado ao longo dos anos. Isso acontecia em função da diferença na receita do projeto e também no estilo de liderança das respectivas coordenações.

*[...] fazer uma coisa que fosse possível de ampliar sem tanta dependência de dinheiro. E aí a gente começou bem pequenininho com um processo muito claro de crescimento. Nenhum núcleo começava com mais de 100 crianças. [...] A gente veio aproveitando toda a experiência que a gente tinha no projeto Rexona para começar de uma forma mais organizada aqui, porque se começasse muito grande a gente não ia dar conta de tanta demanda com duas pessoas só [responsáveis pela gestão do IC]. [...] depois eu priorizei trazer uma pessoa de comunicação para também dar um alinhamento de comunicação, porque eu achava que isso era fundamental e a gente não conseguia ter lá no Rexona. [...] A gente trazendo uma pessoa [responsável pela comunicação] [...] veio facilitando com que algumas coisas tivessem muito mais facilidade quando tivessem grande. E a gente de fato colheu muito menos problema quando foi*

crescendo. E aí foi um crescimento orgânico como eu chamo. (COLABORADOR 1).

O planejamento estratégico nas etapas iniciais de estruturação das ações do IC teve como ponto preponderante o reconhecimento dos desafios próprios das organizações do terceiro setor no país. As atividades do PREV estavam alicerçadas em convênios que permitiam uma dinâmica muito mais estável, se comparada aos entraves ligados à captação de recursos e a forte dependência dos recursos públicos típico de muitas das ONGs em operação pelo Brasil. (GOUVEIA, 2007). O crescimento orgânico foi uma das prerrogativas para as diferentes medidas que visaram garantir a sustentabilidade do IC.

Para essa finalidade, o Sistema de Modulação do IC foi criado visando estipular “o número máximo de alunos atendidos em um núcleo de iniciação esportiva” (IC, 2006, p.5). Além da disponibilidade de profissionais, materiais e espaço para a condução das atividades, “o relacionamento com os parceiros e a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas” eram analisados (Ibidem, 2006, p.5). Trabalhar a partir de indicadores de desempenho que permitiam a avaliação da projeção de crescimento permitiu que o IC estipulasse metas dentro da realidade financeira e a capacidade administrativa naquele momento.

[...] A gente foi ao longo do tempo aumentando, até que a gente assumiu o projeto Rexona. No primeiro momento só juridicamente, ou seja, a gente transferiu a carteira deles do Paraná Vôlei Clube pro Instituto, mas isso me incomodava. A gente passou pelo menos dois anos e meio, três anos, numa batalha entre o primo rico, que a gente chamava o projeto [PREV] lá com o primo pobre que éramos nós aqui. *Lá com muito dinheiro, com muita gente e com muita coisa fazendo e a gente aqui trabalhando sempre num princípio muito de otimização de recursos, efetividade, ou seja, se a gente tem dinheiro a gente vai fazer só com isso.* [...] Até que veio um processo de crise, aí sim a diminuição de recursos de lá, a necessidade de realinhar porque as coisas não estavam andando para o mesmo lado. Eles andavam quase que paralelos. Projetos dentro do próprio Instituto, com autonomias, visando a mesma coisa, mas em vez de convergir e de certa forma juntar forças, eles trabalhavam com forças desalinhadas. Isso era um desgaste danado. Principalmente quando veio para dentro do Instituto a gestão disso. (COLABORADOR 1).

É a partir daí que surge um segundo período de crise e uma ruptura muito clara dentro do PREV. Os privilégios com o financiamento robusto da mantenedora são colocados à prova quando a Unilever contrata uma empresa

de consultoria para realizar a avaliação dos PSE que ela financiava no Brasil. Àquela altura, já havia uma tendência muito clara por parte da área de RSC da empresa de financiar PSE com uma proposta mais voltada para a vertente social. Além do PREV, a empresa financiava o projeto Esporte Cidadão, do Instituto Esporte e Educação<sup>25</sup> em São Paulo. A proposta desse projeto era atuar diretamente nas questões ligadas à agenda de desenvolvimento, sendo o esporte o meio que se utilizava para endereçar essas questões. Ou seja, dentro dos termos de Coalter (2007), a Unilever patrocinava de um lado um projeto do tipo *plus sport* (Projeto Esporte Cidadão), com uma intenção muito mais direcionada à promoção da inclusão social usando o esporte como pano de fundo para esses objetivos, e de outro um projeto com a vertente *sport plus* (PREV), com seus objetivos ligados à aprendizagem e desenvolvimento das habilidades esportivas do voleibol.

O Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária (IDECA), criado no ano de 1998, foi a empresa contratada pela Unilever para realizar a avaliação desses respectivos projetos. O ponto de tensão era em função da diferença no olhar para com cada um dos projetos dentro da consultoria. A proposta do tipo *sport plus* passou a ser questionada e a cobrança que se impôs foi em prol da incorporação de outros objetivos que extrapolassem o ensino da modalidade. Por mais que o processo de iniciação esportiva dentro da metodologia do mini vôlei no PREV trouxesse resultados dentro da esfera esportiva, a requisição da empresa era, novamente, imperativa.

Eu sei que assim, o IDECA veio com uma proposta muito forte, batendo na questão dos valores, mas praticamente esquecendo a parte técnica. Então pra eles a técnica, o ensinar o voleibol, não era importante. Aí, foi uma briga muito grande pra gente manter, *porque pra gente não "o voleibol é importante*

<sup>25</sup> O Instituto Esporte e Educação (IEE) foi criado em março de 2001, pela ex-atleta, medalhista olímpica em Atenas (1996), Ana Moser. Na página oficial do programa consta que foram atendidas “cerca de 3,1 milhões de crianças e jovens por todo o país”. O instituto atualmente coordena 15 núcleos de atendimento direto em regiões e comunidades que apresentam baixo nível socioeconômico, alto índice de vulnerabilidade e falta de estrutura em todas as regiões do Brasil, em parceria com entidades privadas, pública e sociais. Dentre os parceiros atuais do IEE estão Mondelēz Brasil, Fundação Mondelēz International, Itaú, Rede, Petrobras, NIKE, Nestlé, EDP, Instituto EDP, Monsanto, Cielo, Ultra, Verde Asset Management, Novelis, Dow, Instituto Votorantim, Banco Votorantim, Fábrica Carioca de Catalisadores, IBM, Roche, BTG Pactual, Correcta, Trench Rossi e Watanabe Advogados, Bridgestone, Vedacit, Instituto Vedacit, Desenvolve SP e Bloomberg. (IEE, 2017).

*sim, a gente não pode abrir mão disso, a gente só tem que agregar os valores” (COLABORADOR 5).*

Em 2002, eu acho, a Unilever traz pra dentro do projeto uma instituição que avalia projetos sociais chamado IDECA, de São Paulo. E esse grupo chega e faz todas essas observações, né? A Unilever mudando as suas características para um projeto social. Ela define as linhas dela e “olha, nós não queremos uma escolinha que revele talentos e campeões, nós queremos o contexto social. A transformação do cidadão através do esporte”. Opa, beleza... “nós fazemos isso?”, “nós fazemos”. “Opa, então mostra pra gente como que vocês fazem”. A gente não relatava nada, a gente não tinha intencionalidade nem nada, a gente ensinava voleibol. [...] *A gente brinca até hoje que os nossos alunos eles dão um bom dia e uma boa tarde maravilhosamente bem, né? Mas jogar vôlei que é bom, nada (risos). Mas tudo bem, o contexto passou para esse lado social, onde as nossas atitudes tiveram que mudar também.* [...] era um momento de mudança. “Ou vocês se adaptam a esse processo ou a gente vai buscar outras pessoas”. Eles não queriam deixar o projeto, mas o projeto precisava ter essa linha e esse olhar, e esse cuidado. *Daí junto com esse processo veio também a Ana Moser, que se incorpora à Unilever também e monta os projetos em São Paulo, aliada à esse grupo do IDECA. E assim, para nós eles vieram como uma consultoria, para eles era um apoio.* [...] A gente costurou por fora e foi, e estuda aqui, pensa ali, e fomos pra apresentar o que a gente ia fazer. Aí quando a gente chegou e disse “tá aqui... tá aqui nossa proposta, e pá”. Aí todo mundo parou “opa”. (COLABORADOR 2).

Dentro das especificidades do tipo de abordagem de PSE, o PREV havia consolidado ao longo desses primeiros anos uma linha pedagógica para o ensino do voleibol em que os processos didáticos de ensino dos fundamentos técnico táticos eram estruturados, sendo a principal ferramenta de intervenção dos professores. Como pano de fundo, havia um movimento de aprimoramento a partir de determinados princípios da pedagogia esportiva e de teorias de aprendizagem que já haviam sido iniciados.

*A gente começou esse processo trabalhando mesmo com a parte técnica, sempre preocupado com o processo e ao invés do resultado. Isso ajudou muito até, em termos de aprendizagem e para nós, a nível de como as coisas aconteciam. Até o pedagógico realmente, pensando em como ensinar para as crianças na melhor forma possível, de uma forma equilibrada e dessa preocupação. Ao mesmo tempo, como eu te falei, a Unilever começou a ter essas cobranças de ter uma resposta de cunho social do que a gente fazia, não apenas em termos numéricos dos atendimentos que a gente fazia, mas principalmente a nível de realmente proposta metodológica. E aí o que aconteceu... dentro de uns anos o IDECA foi dando algumas consultorias e algumas dicas sobre como isso deveria ser, né? [...] O Instituto da Ana [Moser] e o nosso, de certa forma, competiam por verba e por quem seria a menina dos olhos ali. [...] é interessante porque o IDECA veio no início por uma indicação da Ana Moser se eu não me engano, porque eles já trabalhavam com alguns outros projetos dela e algumas coisas.* (COLABORADOR 5).

Como a cobrança afetava indistintivamente a gestão e a equipe de professores, a saída era se adaptar à expectativa de incorporar algum trabalho



com valores para que o patrocínio fosse mantido. Para isso houve uma mobilização conjunta em prol da estruturação de processos pedagógicos que refletissem uma intervenção com intencionalidade no tocante às questões atitudinais.

Como o projeto foi gerado e literalmente foi um processo de construção dos professores e profissionais envolvidos, nós tínhamos muita parte dentro do processo. [...] O IDECA, de início, tinha algo de partidário referente à Ana Moser. Muito real e muito claro. A gente tem total liberdade para afirmar isso, até porque muitas pessoas que eram coordenadores do instituto da Ana Moser eram consultores desse instituto para outras vertentes que eles tinham. Então ficava um processo bem conflituoso. Mas era um processo conflituoso, porém, eu acredito, muito benéfico. [...] Foi mais ou menos disso, desses conflitos com o IDECA, que a gente começou a colocar os valores dentro de cada categoria. Por coincidência, ou talvez por isso já estar no nosso subconsciente por já termos lido em algum momento da faculdade, fica claro realmente que alguns valores são comuns, como respeito, cooperação, responsabilidade e autonomia. *O que nos dá uma base realmente de quando a gente pensa em psicologia desenvolvimentistas e essas bases realmente são essenciais.* Da cooperação, e do respeito ser a base de todas as coisas, a responsabilidade como essencial para se chegar num estado autônomo, de um cidadão autônomo ou dessas questões assim, o que tem muito a ver com as questões sociais. Na época a gente queria algo simples. (COLABORADOR 3).

Mas a gente precisou engolir, sacou? De porrada mesmo entre a gente. Não aquela coisa “se você não fizer isso, você tá fora”, muito pelo contrário. Cada um do seu jeito, mas tenta olhar de que forma você pode pensar em cooperação na sua aula. “Poxa, cara. Caramba, vamos criar uma logística de distribuição de material de bola, no horário da aula”. Ah, alternado. “Alternado ele coopera ou não coopera?”... e a gente foi criando e justificando. Então hoje a logística para cada categoria está ligada a um valor. [...] *E não deixamos de ensinar vôlei, porque era isso que incomodava a gente. Tá, “bom dia, seus olhos são lindos”. Tá, mas e o vôlei? Né? Então hoje tem tudo isso e mais o vôlei.* Então ele tem a perspectiva de responsabilidade e ele tem que chegar no horário, trazer a garrafinha dele, e a gente foi incorporando isso. Começamos a trazer os pais também pra dentro e reunião, aquela coisara toda para os pais entenderem também o processo da metodologia e avaliar o que que acontece com esse aluno que chega em casa. (COLABORADOR 2).

A partir desse segundo período de tensionamentos, quando foi apontada a necessidade de uma sistematização clara da proposta de educação por meio de valores, o PREV revive o cerceamento com as cobranças por parte de seu subsidiador. No entanto, o projeto se desvencilha da ameaça de perder a parceria apresentando um conjunto mais elaborado de procedimentos metodológicos e ferramentas de avaliação e controle das atividades. No que se referia à sustentação das características de um projeto *sport plus*, deram-se início nos anos seguintes às primeiras tentativas de documentação e de



fundamentação das atividades dentro de cada uma das categorias da metodologia.

Quando a gente terminou isso [sistematização da metodologia] a gente começou a trabalhar isso com mais ênfase e começamos a documentar isso, escrever e documentar, colocar mais intencionalidade. Na outra formação que a gente fez de professores [...] a gente começou a colocar isso para os professores e pedir para colocarem isso [os valores] dentro das modalidades e fazer isso com intencionalidade [...]. *Então a gente queria algo simples de ser feito realmente, algo que dentro da nossa cabeça não é todo mundo que vai ser 10, mas se todo mundo tirar 7, a gente pode começar a pensar numa tecnologia social<sup>26</sup>, a gente poderia dizer. Ou seja, algo que poderia ser replicado, né? E que tivesse um efeito real, realmente.* Da criança vivenciar aquilo e ter isso dentro da modalidade dentro das características que a gente tinha de número de quadras, possibilidades de bolas. Então a gente trabalhou esse processo de estruturação metodológica. Os valores a gente identificou ali e era tudo muito próximo do que a gente tinha trabalhado dentro das nossas práticas enquanto professores nas reuniões pedagógicas. (COLADORADOR 3).

A partir da contrapartida dada pela coordenação do PREV ao IDECA, deu-se início uma nova fase dentro do IC, conforme descreve o entrevistado. No entanto, o que havia sido apresentado em termos de proposta de sistematização de valores dentro das aulas naquele momento ainda era passível de um refinamento teórico semelhante ao que vinha sendo trabalhado dentro dos aspectos procedimentais do voleibol. Em 2009, o IC ainda não havia incorporado

O Núcleo Forte do Leme - Rio/RJ também optou por trabalhar os quatro valores adotados pelo [projeto] Esporte Cidadão, mas de outra forma. Cada valor foi focado em uma ação específica e relacionada ao tema meio ambiente. Assim, todos os valores foram aplicados no contexto da preservação ambiental. No Núcleo Vila Torres - Curitiba/PR, os valores escolhidos foram empatia, paz, responsabilidade, solidariedade, superação e tolerância. Para cada um deles os instrutores desenvolviam atividades pertinentes, como apresentar exemplos de atletas, elaborar jogos temáticos e outras. Também foi implantado o “dindim”, moeda fictícia que os alunos recebiam baseados em critérios de comportamento e assiduidade. Os “dindins” podiam ser acumulados e trocados por passeios e atividades especiais. Assim os alunos puderam compreender mais facilmente a importância do bom comportamento e da frequência em aula, situações que se tornaram foco em 2009. As diferentes formas de trabalho desenvolvidas a partir das realidades de cada um irão auxiliar no aprimoramento da metodologia e apontar caminhos a seguir. (IC, 2010, p. 14).

<sup>26</sup> O termo foi criado no Brasil por meio do trabalho pioneiro do professor Renato Dagnino na década de 1970. Ao longo dos anos ele aperfeiçoou o conceito por meio de diálogos interdisciplinares e de sua incursão no cenário acadêmico e sociopolítico em diferentes países da América Latina. Em termos gerais, a tecnologia social são produtos, técnicas ou metodologias passíveis de replicação que são desenvolvidas dentro de um processo colaborativo visando solucionar problemas sociais. Esse conceito será retomado mais adiante no texto com a discussão sobre o termo.

Conforme descrito no relatório anual de 2009, o trabalho com valores passou a ser desenvolvido a partir do intercâmbio entre os núcleos, gerando diferentes abordagens que incluíram temas transversais e estratégias de recompensa para as atitudes desejáveis. A definição dos quatro valores prioritários e a construção da fundamentação teórica foi descrita por um dos colaboradores desse estudo. O relato aponta o ponto em que foi necessária uma intervenção no sentido de unificar essas iniciativas e estruturar processos que poderiam ser desenvolvidos por todos os professores.

É que o [gestor do conhecimento]<sup>27</sup> que começou sistematizando esses quatro valores, mas de uma forma muito mais empírica do tipo “ah, o que os professores achavam que era correto”, baseado em alguma coisa de desenvolvimento que é a área dele. Então ele já tinha começado a sistematizar. Aí o [gerente executivo] falou “não, chega. Vamos começar a fazer uma coisa só. Vamos sentar e vamos estudar para fazer uma coisa só. Deixar essa de cada um faz de um jeito, cada professor dá uma ênfase. A [psicóloga do esporte]<sup>28</sup> [...] nos ajudou a embasar em algumas teorias de desenvolvimento psicológico de [Lawrence] Kohlberg, aliado com Piaget também, para dizer que “não, nessa faixa etária que vocês trabalham é adequado trazer esses valores”. Então ela nos deu isso e a gente foi olhar também na Carta Olímpica para dar uma solidez maior, conceitual mesmo, porque isso já acontecia, mas a partir de 2011 a gente tem essa sistematização final. (COLABORADOR 5).

O processo de fundamentação que se inicia na ocasião da consultoria realizada pelo IDECA deixou um legado positivo que influenciou a implementação de sistemas de tomada de decisão informada não só a nível de PREV, mas em toda a estrutura organizacional que se desenvolvia dentro dos primeiros anos de operação do IC. O esforço pela unificação dos diferentes aspectos e tendências didático pedagógicas exigiu processos cada vez mais direcionados à fundamentação teórica do que se tornaria a espinha dorsal da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol (MCIV). A partir da elaboração desse referencial norteador das ações, o IC passa por uma etapa de padronização dos procedimentos de uma forma mais concisa, que inclui

<sup>27</sup> O nome dos profissionais será mantido em anonimato ao longo de todo o trabalho, garantindo o anonimato dos mesmos. Ao invés de nomes fictícios, substituiremos com o respectivo cargo de atuação.

<sup>28</sup> A psicóloga é mestre em Psicologia da Atividade Física e do Esporte (2007) e doutora em Ciências do Comportamento (2015). Atuou no Instituto Compartilhar entre os anos de 2007 e 2010 com o desenvolvimento e gestão de metodologia aplicada ao desenvolvimento de valores através do esporte. Desenvolveu ainda atividades de pesquisa sobre a formação de valores sociais no esporte juvenil e a relação entre o clima motivacional criado por pais e professores e o sistema de valores apresentado pelos participantes do projeto.

desde a documentação da metodologia propriamente dita até a implementação de processos de monitoramento e avaliação por meio da coleta sistemática de dados e a produção de relatórios mensais de atividades pelos professores.

Por um período, havia por um lado a coordenação do PREV, portadora de um capital financeiro e simbólico diferenciado por ter atuado desde o início das atividades com muito apoio financeiro. De outro, coexistia a coordenação geral do IC, embora hierarquicamente responsável pela coordenação do PREV em esferas formais, era uma estrutura organizacional emergente que ainda buscava se consolidar no mercado das doações. (MENDONÇA; MACHADO FILHO, 2014). O IC, dentro de suas atribuições, apostou na manutenção da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol ao longo dos anos que se seguiram como uma forma de romper com o histórico de dependência da Unilever.

[Existia] uma dependência muito grande da Unilever ao longo dos 15 anos. Isso em alguma hora tinha que diminuir. [...] por mais que a gente quisesse mexer nesse processo [de patrocínio], não é simples de mexer porque a equipe está alavancada em cima dessa empresa. A gente não podia cantar de galo porque o problema não era a gente só aqui. A gente tinha uma equipe lá no Rio, o Bernardo ganhando um monte de campeonato. Não tinha como dizer “a gente quer outro patrocinador”. A gente tem que respeitar o ciclo. A gente não conseguiu se desvencilhar de algumas situações que poderiam nos ajudar a atrair novos parceiros. [...] *Mas até hoje a gente ainda tá trabalhando isso e é normal para quem trabalhou durante muito tempo só com uma empresa. Existe uma certa sensação de possessividade da empresa com relação ao projeto, ou seja, o projeto é dela!* A gente, ao longo do tempo, desde 2003 quando o Instituto foi fundado, o [...] nosso consultor jurídico, já vinha falando “a gente tem que criar procedimentos e alguns processos que ao longo do tempo vão nos dando muito mais consistências de que é nosso e do que é para eles. Sem querer brigar”. Ou seja, “se vocês têm a Metodologia Compartilhar, opa?! Isso não é deles, é do Compartilhar. E ao longo do tempo bate na Metodologia Compartilhar, vai ficando com ela mais forte e aí não é o logo que está na camisa que vai determinar quem tem aquilo ou não. É o que você fez ao longo do tempo para se constituir como proprietário disso aí”. *O proprietário disso aí não é o patrocinador. Foram os caras lá que criaram. Então isso a gente veio ao longo do tempo muito em função de ganhar espaço e não arrumar briga [com a Unilever]. Porque não adianta brigar.* (COLABORADOR 1).

Com essa proposta, dá-se início a um terceiro ciclo de ruptura. Dessa vez, as tensões se rompem internamente durante um processo de consolidação de uma nova frente de trabalho voltada para a vertente social, dentro das expectativas que anteriormente haviam sido pontuadas pelo patrocinador. Com o objetivo muito direcionado ao crescimento sustentável, adota-se um modelo de negócios a partir de uma concepção essencialista. Dito

de outra forma, inicia-se uma fase de superação das adversidades previamente enfrentadas com a eleição de um conjunto de princípios identitários para a organização que aliavam simplicidade, baixo custo e documentação das atividades. Buscava-se com isso garantir a replicabilidade e expansão do projeto e ainda a divulgação das ações e seus respectivos resultados. Nesse entremeio, há um movimento de promoção da causa social.

Esse trabalho social dentro do projeto é extremamente importante para que a gente consiga basear os nossos objetivos dentro do projeto. Porque ali o nosso objetivo dentro do projeto é a formação de cidadãos, né? Utilizar o esporte como ferramenta de formação humana. (COLABORADOR 6).

Entretanto, a tradição que o PREV tinha dentro das características próprias dos objetivos de sua concepção em 1997, estavam muito cristalizadas entre os professores do Núcleo Central que haviam vivenciado boa parte da trajetória profissional dentro do Centro Rexona de Referência do Voleibol. O relato do entrevistado trata das implicações desse período dentro da equipe de professores, ocasionando em mudanças significativas na gestão dos recursos humanos.

Uma grande maioria tinha o anseio de ser técnico ou era técnico fora. Então a mudança realmente de pensar em um esporte mais social ou em uma mudança de até aprender o que o esporte poderia agregar em paralelo com o resultado, ganhar e outras coisas, não foi um processo tão simples, eu diria, né? Muitos profissionais se desgastaram muito. Muitas pessoas deixaram de trabalhar com a gente até, né? [...] Então esse processo de mudança, Nadyne, eu diria que *foi um processo de desgastante e que não foi tão rápido assim. Eu diria que ele durou ali desde o início dessas questões, com esse trabalho, até uns 4 ou 5 anos. Eu diria de uma forma bem ferrenha, sabe? Porque muitos profissionais faziam sem necessariamente acreditar 100% que aquilo tinha um resultado [...]*. Uma boa parte desses professores acabou saindo realmente do projeto, por não estar ligado com o que acontecia ali e ter mais relação com essas questões de alto nível mesmo. Muitos continuaram, vamos dizer assim, híbridos dentro do processo (risos). Cuidavam disso, mas também cuidavam de treinamento. [...] então muitos profissionais sofreram muito com essa mudança eu diria. Saíram como “desse jeito eu não consigo trabalhar”. Outros permaneceram durante esse momento, muitos conseguiram transicionar, mas muitos também saíram. (COLABORADOR 3).

Era um momento crítico que aliava a virada dentro das concepções de oferta e operação dos projetos do IC e a dramática redução dos recursos financeiros disponíveis. Assim, foi necessária a viabilização de acordos para que houvesse de fato a mediação da crise e a abertura para novos rumos dentro da organização.

Todo corte é difícil. Cortar pessoas é difícil. A gente deu a possibilidade de cada um escolher, quem queria ficar e quem não queria. *Muitas pessoas queriam seguir novos caminho, então juntou a vontade de alguns que queriam abrir negócios, seguir outros caminhos [...]. Teve gente que acabou saindo sem querer muito, mas foi uma boa chacoalhada, entre aspas, dentro do processo, porque acho que a gente começou aí um novo desafio que era integrar o projeto de lá (PREV) aos princípios do Compartilhar.* Então aí veio um novo desafio que era como fazer as coisas irem ao longo do tempo se alinhando. (COLABORADOR 1).

[...] Dentre os profissionais, uma boa parte, eu diria mesmo que abandonou e saiu. Porque não conseguia se adequar ao padrão de trabalho mesmo e de se adequar àquela proposta e até a nível pedagógico mesmo. [...] *eu diria para você que perto de uns 50% dos profissionais não aguentou e uns mais novos que foram vendo esse processo de construção e que já foram se adequando e se construindo a partir disso já entraram com essa mentalidade, já vivenciaram.* O Vôlei em Rede, hoje ali, uma grande maioria foi aluno até, né? [...]. Uma boa parte dos mais velhos acabou sendo direcionado para a coordenação. [...] muitos [professores mais antigos do projeto] foram subindo sem necessariamente ter a capacidade para o cargo, né? Erros de gestão. Imaginávamos que alguém que era bom na quadra seria um bom gestor, né? Coordenador, enfim. Mas a coisa não era assim. *É diferente porque exigia cuidar de relatório e outras coisas, e foi nesse ponto que muitos foram saindo até. Porque dentro de uma metodologia em que tentava-se uma tecnologia social e tentava-se fazer algo bem replicável e bem documentado, ali exigia-se, e eu era bem rigoroso, de tentar colher o máximo de dados possível.* (COLABORADOR 3).

Essa ruptura interna inaugurou uma etapa de conscientização da equipe sobre a necessidade de racionalização dos recursos e da efetivação das ações pautadas no tripé efetividade, eficiência e eficácia. Ser capaz de otimizar os recursos disponíveis era mais um aspecto dentro da proposta de diminuição da dependência da organização em relação aos seus financiadores.

[...] naquela época [da avaliação do IDECA] era a verba direta. *Era ótimo, mas vivíamos sempre aquele fantasma “será que vamos existir no próximo ano”?* Existia esse medo geral da maioria das equipes e das coisas que aconteciam de quando em quando, todo final de ano. Então a gente procurou documentar o nosso trabalho, fazer isso da melhor forma possível, formar os professores dentro desse processo, estruturá-los dentro dessa forma. (COLABORADOR 3).

[...] ficou todo mundo muito ligado com novas perspectivas de “temos que produzir a mesma coisa com menos recurso”. *A gente tem que otimizar as coisas porque senão vai ter um novo ciclo que vai se encerrar daqui a três anos, quatro anos, e a gente não vai saber lidar com isso e vai morrer outra vez.* Vai ter mais gente indo para a rua. (COLABORADOR 1).

No depoimento dos professores e gestores que atravessaram essa fase mudanças dentro da equipe de trabalho e permaneceram no programa, destaca-se o desafio lançado por um processo de adaptação e os ajustes exigidos dentro da nova perspectiva de atendimento. Para os professores que

não conseguiram se conformar dentro da nova vertente de atuação que se exigia, a terceira ruptura significou seu distanciamento definitivo.

*Alguns viram a mudança como desafio e aí se divertiram, né? Eu fui um, outros viram a mudança como morte e acabaram morrendo mesmo, dentro ali. Mas essa foi a construção total dentro da essência... e que a gente tinha ali comunicado o que queria fazer. (COLABORADOR 3).*

*[...] pra mim foi fácil [passar por essa mudança], pra mim foi. Porque eu sempre fui um jogador ruim (risos), eu nunca joguei bem. Então a gente carregava aquela, não frustração, mas aquele desejo que as outras crianças não vivenciassem aquilo que você vivenciou [...]. Querendo ou não, esse cunho competitivo, de rendimento é muito mais forte para alguns. Então pra muitos professores foi difícil e muitos saíram do projeto. (COLABORADOR 4).*

O último momento que marca essa recapitulação dos pontos críticos dentro do desenvolvimento em torno da estruturação do IC é a fase de renovação natural da equipe de profissionais, posterior à saída de diversos professores que haviam atuado no PREV. A incorporação de ex-alunos no quadro da equipe de estagiários e professores é apontada como uma saída para a desarticulação que existia entre o que o projeto havia sido e o modelo que se vislumbrava instaurar.

*[...] quando foram saindo alguns mais velhos, alguns alunos já estavam voltando. [...] alguns [ex-alunos] foram se agregando, né? E foram entrando. Como eles já eram acadêmicos [de educação física] e estavam fazendo estágio [no projeto], já era mais fácil pra gente colocar algo da nossa proposta, né Nadyne? Porque eles não estavam envolvidos. Eles já eram atletas, mas já tinham passado pela nossa mão e nós tínhamos uma influência muito positiva sobre eles. Então essa adequação a nível metodológico veio fazendo muito mais sentido para eles do que para a gente. [...] como hoje eles [no instituto] trabalham com pessoas que passaram pelo processo metodológico, eu acredito que para eles é muito mais simples, mais fácil esse processo e eles passam sem forçar. Mas alguns profissionais mais velhos tiveram que passar por um processo mais doloroso. Então quanto mais anos de prática, mais difícil. (COLABORADOR 3).*

Para alguns dos entrevistados, alunos do programa entre os anos de 1999 e 2003 e hoje professores do Núcleo Central, apesar de eles não terem vivido a experiência do projeto com os valores incorporados na metodologia, faz-se presente as memórias das aulas com a estrutura e o material adaptado para cada categoria e a formação incidental em valores, como sugerem.

*[...] na minha época em que eu fui aluna já tinha essa coisa de valores. Não era com muita ênfase, mas eu lembro que já tinha essa formação também. (COLABORADOR 7).*



[...] *eu não tive valores quando eu era aluno. Ali não era um projeto social, era um centro de formação de atletas, então eu estava ali para aprender a jogar vôlei.* Eu tenho várias lembranças e lembro dessas situações de especificidade de jogo de cada categoria [...] a metodologia que a gente trabalha é muito padrão, né? Então eu lembro das redinhas, das quadrinhas, das bolas mais leves. A gente brinca até hoje lá no projeto que na minha época os pequeninhos jogavam com uma bola de dois gomos, não era nem a de três que a gente joga hoje, e era uma bola japonesa. E a gente amava jogar com aquela bola. *Então eu tenho lembranças desse processo de adaptação da metodologia em relação a nós como criança.* Então a redinha menor. Lembro que a nossa alegria era apostar quem conseguia encostar na borda superior da rede, que era aquela coisa enorme e hoje eu passo o meu ombro dali. (COLABORADOR 6).

O retorno não necessariamente planejado dos ex-alunos ao projeto foi uma importante contrapartida às dificuldades que surgiram dentro desse período de renovação da equipe de trabalho e de reconfiguração da lógica de operação. A renovação é, portanto, simbólica dentro das mudanças implementadas a partir de então. Dentre os diferentes episódios de ruptura que buscou-se resgatar, tem destaque a transferência da equipe para a cidade do Rio de Janeiro, seguido pelo período de consultoria e avaliação externa feita pelo IDECA, o processo de redução da receita e a incorporação do PREV ao IC. São estas duas últimas etapas que, de fato, delimitam uma nova etapa de trabalho.

Até aqui, foram trazidos argumentos de como os projetos de EDP parecem estar baseados em um escopo teórico frágil sujeito a ataques provenientes de diferentes áreas acadêmicas. Com o caso do IC, tem-se a possibilidade de visualizar um cenário um pouco diferente em virtude da sequência de decisões e da fundamentação do trabalho que buscou conferir salvaguarda às ações que vinham sendo desenvolvidas até então. Essas decisões, embora buscassem um grau de estabilidade e proteção, também se orientaram em prol de um maior grau de autonomia.

Em função disso, a estratégia de defesa foi o ataque sutil e certeiro, por meio de uma manobra de flanco semelhante às que a instituição esteve exposta no campo de disputas pelo financiamento de sua principal mantenedora. A criação da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol e os diferentes recursos e instrumentos de controle e documentação das atividades tornaram-se importantes ferramentas para que o risco de novas rupturas nesse processo pudesse ser previsto e gerenciado.



O próximo subcapítulo busca dar destaque a essas particularidades dentro do processo de estruturação do IC. Para isso, a caixa branca é apresentada e discutida, utilizando-se dos componentes do programa socioesportivo do IC e de seu formato organizacional como elementos fundamentais para a estruturação do modelo lógico de atuação.

### 3.2 A AVALIAÇÃO BASEADA NA TEORIA DO PROGRAMA

Reconhecendo que o impacto interno de crises envolvendo os recursos humanos e financeiros pode ser dramático dentro do cotidiano de uma organização, ao longo deste subcapítulo os resultados finais da estruturação da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol pelo IC serão explorados. Para isso, busca-se evidenciar a teoria fundamentadora do programa a partir de seus componentes principais, a política de acesso do público a quem se destina e o conjunto de condições necessárias e suficientes (COALTER, 2007) que constituem a estrutura conceitual do IC. Além disso, os elementos ligados à cultura, estrutura e ambiente organizacional serão apresentados e discutidos na sequência. Ao final, o modelo lógico do programa, semelhante ao proposto por Coalter (2008b), será apresentado, constituindo-se como uma ferramenta analítica dentro da sequência do último capítulo desse estudo.

#### 3.2.1 A missão, os objetivos e o público alvo

A missão, ou seja, o Norte para onde caminha o IC, é o “desenvolvimento humano por meio do esporte” (IC, 2017b, p. 4). Para isso, a instituição tem por objetos de ação os seguintes pontos:

- I - Promover, apoiar, favorecer e divulgar atividades de assistência social, visando à proteção da infância e adolescência, através do desenvolvimento de projetos de caráter social, recreativo, cultural, cívico, educacional e esportivo;
- II - Favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidade entre as pessoas, mediante a elaboração e participação em programas e projetos educacionais e esportivos junto a comunidades carentes, destinados prioritariamente às camadas menos favorecidas da população;
- III - Realizar e/ou apoiar eventos, campanhas, concursos, programas, projetos e ações destinados a promover e difundir os objetos do INSTITUTO COMPARTILHAR;

IV - Promover a ética, a paz, a cidadania, o voluntariado, os direitos humanos, a democracia e demais valores sociais relativos ao desenvolvimento dos objetos do INSTITUTO COMPARTILHAR. (IC, 2009, p. 1-2)

Tendo como princípios “o investimento em pessoas, a transparência e ética no que se faz, a excelência e efetividade nas ações e o comprometimento de todos para uma sociedade melhor” (IC, 2017b, p. 4), o IC desenvolve suas principais ações por meio de um programa socioesportivo e um programa educacional, ambos de abrangência nacional.

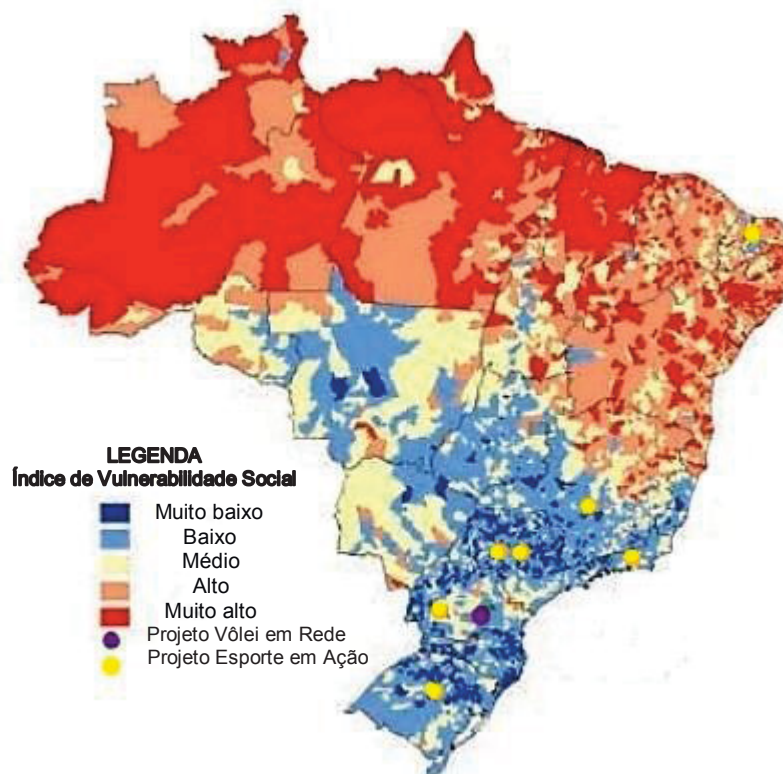
O programa socioesportivo, que hoje atende 3,7 mil crianças e adolescentes, é composto pelos projetos Esporte em Ação (PEA) e o Vôlei em Rede (PVR), em um total de 42 núcleos espalhados pelos estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e São Paulo. O PVR é atualmente o maior projeto do IC e tem como característica oferecer a seus alunos a oportunidade de vivenciar a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol no contraturno escolar. Dos 40 núcleos que compõem este projeto, 36 destes estão em escolas públicas. O PEA é um projeto menor, que atende um total de 194 crianças, e atualmente tem suas atividades desenvolvidas em dois núcleos na cidade de São José dos Pinhais, no Paraná. Diferente do PVR, este projeto oferece além do voleibol aulas de capoeira e realiza as suas atividades em ginásios públicos, oportunizando a convivência de alunos de diversas escolas públicas da região onde estão inseridos. Nas ações do PVR dentro das escolas públicas, o público alvo são os alunos de cada escola. Nos núcleos que oferecem suas atividades em ginásios públicos, o perfil dos participantes em relação à procedência da escola pode variar, não sendo este um pré-requisito para o ingresso e permanência no programa.

O programa educacional é desenvolvido através de três frentes de ação direcionadas a públicos diferentes. A primeira delas são os materiais de apoio didático composto pelo gibi “Compartilhar é...” e o programa “Escolha Certa” para as ações com as crianças e adolescentes, respectivamente. O material trata de temas ligados à saúde, estilo de vida ativo, prevenção ao uso do álcool e à violência. A segunda frente são as Clínicas IC, destinadas a profissionais e estudantes da área de educação física e esporte. Os cursos versam sobre a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol, trabalham os conteúdos

técnicos e de valores e são ministrados por coordenadores e professores do IC. Até o mês de agosto de 2016, o IC foi também parceiro nas ações do programa Muuvit no Brasil, desenvolvido junto às escolas públicas e privadas. Trata-se de uma plataforma *online* criada na Finlândia que objetiva inspirar as crianças a se movimentarem. Os professores inscrevem suas aulas e iniciam uma aventura virtual. Conforme os participantes praticam exercícios físicos, eles conquistam pontos (milhas) dentro da plataforma para viajarem virtualmente pela América do Sul. (MUUVIT, 2017).

A figura 1 apresenta o mapa de distribuição dos PSE do Instituto Compartilhar em território nacional, tendo como pano de fundo o mapa do índice de vulnerabilidade social no Brasil publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no ano de 2015.

FIGURA 1. MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DO INSTITUTO COMPARTILHAR EM TERRITÓRIO NACIONAL E O ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL



FONTE: Elaborado a partir de IPEA (2015).

Embora o objeto de ação do IC oriente-se para as políticas de assistência social para crianças e adolescentes das camadas menos favorecidas, os PSE estão distribuídos em áreas com índice de vulnerabilidade social baixo, quando comparado ao contexto brasileiro. Dessa forma, apesar

das contradições ligadas à distribuição de renda resultarem em bolsões de pobreza espalhados por todo o país, não estão previstas ações integradas com os órgãos de assistência e proteção da infância no que se refere ao recrutamento e seleção dos participantes. A atuação nos 36 núcleos dentro das escolas públicas é a estratégia de atração natural do público que se deseja priorizar dentro da oferta de atividades, não havendo outras políticas complementares para identificar e reter esse perfil por meio de ações específicas no PSE.

No caso do Núcleo Central, objeto desse estudo, as atividades oferecidas a 670 alunos são realizadas em um ginásio na sede da Secretaria do Estado do Esporte e do Turismo do Paraná, no bairro Capão da Imbuia em Curitiba. O relato dos professores indica que há um perfil diverso de participantes no PVR - Núcleo Central, com destaque para os moradores dos bairros próximos ao ginásio.

Aqui a gente trabalha com crianças de risco, né? São crianças de comunidade. Tem criança que vem que o pai é traficante, tem criança que vem e o tio morreu com tiro, tem criança de toda maneira. Criança que apanha do pai, criança que apanha da mãe, que o pai é drogado, que a mãe é ex-prisioneira, presidiária, enfim. A gente tem várias situações. (COLABORADOR 7).

A maioria [dos alunos do projeto], acho que 90% é daqui [do entorno do Núcleo Central]. Tem gente que vem de outros bairros, tem gente que vem de carro e tudo, mas o público é variado. Tem gente que é bem humilde, gente que é assim, criança que tem dificuldade de vir por conta de transporte, gente que deu problema com o pai porque o pai perdeu o emprego, e ao mesmo tempo, gente tem gente com poder aquisitivo. É que a gente acha, a gente pensa que não é só limitando qual criança que vai ter evolução. Então ela tem que ter contato com todo mundo, né? A criança de classe um pouquinho mais baixa precisa de ter contato com a de outra classe. Até porque no colégio isso geralmente não ocorre, né? Se você ver assim, no colégio ele estuda com as crianças da mesma faixa econômica e a criança da escola particular também, tirando os bolsistas. Mas aqui não, aqui a gente coloca todo mundo junto na mesma panela (risos). (COLABORADOR 3).

Neste formato, o conjunto de ações e processos que visam atrair e reter o público alvo do IC, descrito por Coalter (2007) como as condições necessárias, subestima aspectos fundamentais ligados às barreiras de acesso e permanência no programa, como a segurança e acesso aos meios de transporte para chegar até o local das atividades (EIRAS, 2011), a posse de vestimenta adequada para a prática de atividade esportiva e agasalhos para os

dias de inverno (SOUZA; CASTRO; MEZZADRI, 2012) e a divulgação das atividades e dos processos de recrutamento. (VIANNA; LOVISOLO, 2009; 2011). Ainda que o IC busque direcionar o atendimento a crianças e adolescentes pertencentes às camadas populares, na prática esses fatores críticos não são articulados dentro do processo de recrutamento. Aliado a isso, existem ainda barreiras mais pontuais ligadas aos anseios dos jovens participantes por fazer parte de projetos que ofereçam maior diversificação das atividades (SOUZA; CASTRO; VIALICH, 2012) e favoreçam o estreitamento dos laços afetivos entre o professor e os alunos. (LUGUETTI, 2014).

### 3.2.2 Adaptações e progressão didática do mini vôlei

Com a crescente popularização da modalidade por todo o mundo, a ausência de abordagens de ensino do voleibol para crianças impulsionou o desenvolvimento de metodologias que pudessem tornar a experiência de iniciação esportiva mais acessível. Dentro desse contexto, a criação do mini vôlei é datada no início década de 1960. (BAACKE, 1989). Ao longo dos anos, essa metodologia foi apropriada em diferentes contextos educacionais e esportivos pelo mundo, tendo sido amplamente promovida pela *Fédération Internationale de Volleyball* (FIVB).

A partir da segunda metade da década de 1970 e no decorrer dos anos de 1980, os primeiros manuais com a metodologia do mini vôlei foram publicados pelas confederações de voleibol da França, Suécia, Itália, Japão, Escócia e Alemanha, tendo uma clara orientação para a massificação da modalidade e a conquista do público infanto juvenil através do incentivo para a criação de programas esportivos e do fomento dessa metodologia nas escolas. (Ibidem., 1989).

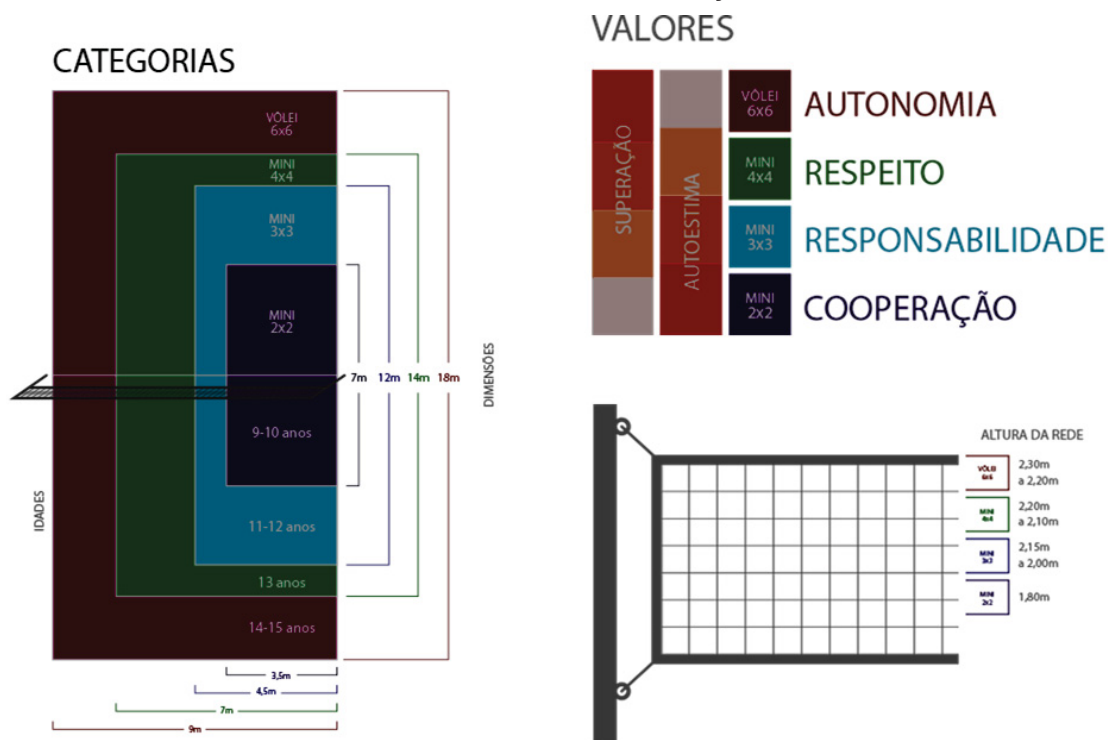
A proposta do mini vôlei tem por princípios gerais a simplificação das técnicas de execução dos fundamentos e a adaptação do espaço físico e dos obstáculos do jogo, com o intuito principal de aumentar as possibilidades de participação e contato dos participantes com a bola. O método foi pensado para a intervenção com crianças e adolescentes na faixa etária dos 9 aos 13 anos de idade.

No que se refere às particularidades do jogo de voleibol, falta de contato com a bola durante a partida e a monotonia do jogo entre iniciantes são os principais fatores de desmotivação para os pequenos aprendizes. (AFONSO, 2001). Para o autor, independente da boa condução do professor, no formato oficial de jogo, essas situações estão propensas a acontecer com mais frequência, cristalizando experiências negativas com a modalidade no decorrer de um processo inicial de formação de crianças e adolescentes.

Dentro da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol (MCIV), o mini vôlei é o ponto de partida para o desenvolvimento da modalidade dentro de três categorias que culminam no estágio da categoria vôlei, na qual os adolescentes jogam dentro do formato oficial da modalidade. Além da adequação do tamanho das quadras e da altura da rede em todas as categorias, nas categorias Mini 2x2 e Mini 3x3 há também o diferencial da adaptação do material. Uma vez que nessas categorias é quando se dá início ao processo de adaptação e o ensino dos fundamentos de saque, toque e manchete, o uso de bolas de diâmetro e peso menores visa facilitar a aprendizagem e garantir o conforto das crianças durante a execução desses fundamentos. Há também uma ampla disponibilidade de bolas para a realização das aulas, garantindo que obrigatoriamente cada aluno tenha no mínimo uma bola disponível para realizar as atividades.

A MCIV prevê ainda uma sistematização de valores dentro de cada uma das categorias sendo a cooperação o valor no Mini 2x2, a responsabilidade no Mini 3x3, o respeito no Mini 4x4 e a autonomia na categoria vôlei. Além disso, a superação e a autoestima são elencadas como valores transversais que permeiam o trabalho nas diferentes categorias. A autoestima é mais enfatizada durante as atividades com as crianças menores, enquanto que a superação é um valor focalizado durante o trabalho com os participantes mais velhos. A figura 2 apresenta a divisão das categorias, incluindo as dimensões da quadra, a altura de rede e a divisão dos valores entre as categorias.

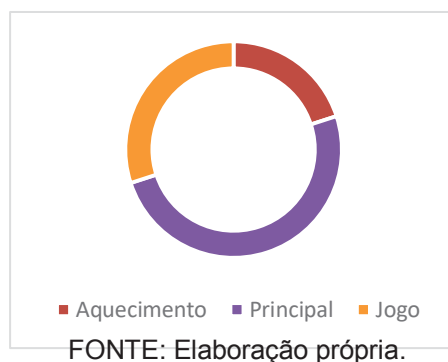
FIGURA 2 - DIVISÃO DAS CATEGORIAS, FORMATOS DE JOGO E VALORES NA METODOLOGIA COMPARTILHAR DE INICIAÇÃO AO VOLEIBOL



FONTE: Instituto Compartilhar (2017c).

Para cada participante é oferecido um total de duas aulas semanais com duração de 50 minutos. A distribuição do tempo de aula e das unidades didáticas também estão previstas dentro da MCIV. As aulas são divididas em três momentos nos quais são priorizadas as atividades de aquecimento e desenvolvimento de técnica individual (primeira parte), as atividades com os fundamentos técnico e táticos (segunda parte) e o desenvolvimento do jogo propriamente dito (terceira parte). A duração de cada uma dessas etapas é de dez, vinte e cinco e quinze minutos, respectivamente.

FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE AULA





As unidades didáticas estão divididas em dois blocos de conteúdo: os fundamentos técnicos e os fundamentos de jogo. A cada mês, entre 4 e 6 aulas oferecidas no PSE estão previamente definidas na MCIV para atender em algum dos dois blocos de conteúdo, totalizando 40 aulas estruturadas ao longo do ano. Além desse conteúdo mínimo das unidades didáticas, as aulas restantes ficam disponíveis para que o professor desenvolva aulas complementares de algum dos conteúdos trabalhados e realize as chamadas atividades extras. O quadro abaixo sumariza as unidades didáticas previstas no planejamento anual das quatro categorias.

QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS POR CATEGORIA NA METODOLOGIA COMPARTILHAR DE INICIAÇÃO AO VOLEIBOL

<b>Fundamento Técnico</b>						
Categoria mini 2x2	Toque Manchete Saque por baixo Largada			Categorias mini 3x3, 4x4 e Vôlei	Toque Manchete Cortada Bloqueio Saque	
	<b>Aprendizagem Motora</b> Andar / Correr Saltar Arremessar / Receber Quicar Rolar					
<b>Fundamento do Jogo</b>						
Categoria 2x2	Recepção / Passe Levantamento Saque Sistema de Jogo	Categorias 3x3	Recepção / Passe Levantamento Defesa Ataque Bloqueio Saque Sistema de Jogo Sistema de Defesa		Categorias 4x4 e Vôlei	Recepção / Passe Levantamento Defesa Ataque Contra-ataque Bloqueio Saque Sistema de Jogo Sistema de Defesa
<b>Atividades Extras</b>						
Todas as categorias						
Avaliação Técnica Avaliação Antropométrica			Avaliação de Valores Atividade de Valores			

FONTE: Elaboração própria a partir de INSTITUTO COMPARTILHAR (2017).

A organização didática dos conteúdos apresenta coerência interna e é apropriada ao público que se destina em termos de adequação do nível de complexidade e habilidade exigida em cada faixa etária. A proposta prioriza, por exemplo, que na categoria 2x2 as crianças se aproximem da modalidade, privilegiando as vivências motoras fundamentais a partir de um viés lúdico.

[...] hoje com a nossa metodologia estruturada da forma como ele está, o mini 2x2 faz muito padrão motor, muita coordenação motora. *Nossos primeiros 3 meses são praticamente só aula de atividade motora. Então a gente quase não trabalha o voleibol com eles, porque é para preparar a criança.* Porque a gente tem a confiança de que aquela criança vai ficar com a gente durante todo o processo, então eu vou trabalhar a criança desde os 9 para que quando ela chegar lá nos 15 ela esteja fazendo tudo. (COLABORADOR 6).

[...] *E a diferença é que essa categoria [2x2] é bastante lúdica e tem bastante brincadeira para que eles aprendam e comecem a gostar do esporte, muito mais do que qualquer cobrança técnica. Não existe isso.* É claro que eles vão sair aprendendo a fazer o saque e o toque principalmente, porque são os dois fundamentos que a gente dá ênfase na categoria 2x2, até para eles terem base para ir para o 3x3. [...] eles fazem o joguinho 2x2. No começo do ano 1x1[...] até para eles terem o controle da bola com eles mesmos. É muito difícil jogar com um colega se você não tem o controle com você, né? Então agora [em maio] nas nossas turminhas é que a gente está dando o 2x2. [...] então essa categoria é muito bacana porque é muito melhor, a gente faz mil brincadeiras, mil exercícios de coordenação o que é muito importante. (COLABORADOR 7).

No tocante às atividades extras, a metodologia prescreve um total de quatro aulas destinadas exclusivamente ao trabalho com valores (atividades de valor) no ano, nas quais o professor oportuniza a aplicação dos conteúdos trabalhados durante o mês, por meio de campeonatos, jogos ou outras atividades a serem desenvolvidas com a turma. No próximo subcapítulo, os fundamentos que definem a proposta de trabalho com esses conteúdos são discutidos com maior detalhamento à luz da literatura.

### 3.2.3 Fundamentos teórico-práticos da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol

Um dos aspectos distintivos anunciados pela MCIV é a fusão entre o ensino do voleibol e a aprendizagem de valores em suas aulas, à semelhança dos debates mais recentes e dos diferentes modelos pedagógicos que

emergem na área da educação física objetivando promover o desenvolvimento de diferentes habilidades sócio morais por meio do esporte.

Metzler (2011, p. 8, tradução nossa) argumenta que por meio dos modelos pedagógicos é possível alinhar

a teoria da aprendizagem que fundamenta as ações, estipular objetivos de longo prazo, os conteúdos, o gerenciamento do ambiente de aula, elencar estratégias de ensino relacionadas e verificar do processo e avaliação da aprendizagem dos alunos.

É a respeito desse tipo de controle sobre os processos metodológicos que se objetivou a sistematização de uma proposta de ensino para os PSE do IC. Luguetti (2014) se baseia nas observações de Kirk (2013) para alertar que embora seja possível apresentar a base argumentativa para o desejo de se ensinar mais do que esportes, a evidência da educação física escolar, por exemplo, sugere pouca aproximação com as teorias de desenvolvimento sócio moral. Apesar disso, Kirk (2011) reconhece que os modelos pedagógicos na área podem ser uma solução para a legitimação de algumas dessas alegações, pois eles oferecem um conjunto de critérios para a prática que permite que o efeito das aulas seja investigado empiricamente.

Um dos objetivos proposto por boa parte dos modelos pedagógicos é garantir que cada participante possa desenvolver o seu ritmo individual de aprendizagem. Para isso, busca-se oferecer oportunidades mais extensas de contato com uma modalidade esportiva, rompendo com as diferenças de gênero e nível de habilidade ao longo do tempo. (ARAÚJO, 2014).

Dentre esses modelos, é possível identificar uma aproximação da Educação Esportiva (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011) com a MCIV visto que o modelo se desenvolve a partir da proposta de trabalho com jogos e esquemas de jogos adaptados nos quais as regras, o equipamento e a duração das atividades são adaptadas à idade, ao tamanho, à experiência, ao estado de saúde e ao nível de habilidade dos participantes. Esse modelo pedagógico possui seis características-chave que visam imitar a cultura esportiva institucionalizada<sup>29</sup>. São elas a 1) organização das unidades didáticas em

<sup>29</sup> Os autores apontam especificamente para quatro estratégias didáticas do modelo: 1) aumentar as chances de se marcar pontos durante as partidas; 2) diminuir a movimentação

temporadas, 2) afiliação, 3) competição formal, 4) manutenção de registros de desempenho, 5) clima festivo e 6) eventos de encerramento. Por meio dessas características, a Educação Esportiva busca oferecer aos participantes um ambiente de aprendizagem significativo, no qual eles possam se aproximar da modalidade esportiva de forma mais aprofundada.

Com relação ao impacto educacional da Educação Esportiva, algumas pesquisas sugerem resultados consistentes quanto ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes, nomeadamente no que tange às atitudes (entusiasmo, motivação) e aos valores (afinidade, equidade). (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005; HASTIE *et al.*, 2011). A principal preocupação da Educação Esportiva é o ambiente pedagógico, bem como os papéis dos professores e estudantes. Assim, o modelo tem por objetivo a promoção de uma pedagogia mais democrática e inclusiva que viabilize experiências esportivas mais ricas e autênticas. (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011). No entanto, estudos sobre o impacto desse modelo na aprendizagem técnico-tática dos participantes ainda é escassa. (HASTIE; OJEDA; LUQUIN., 2011).

Kirk (2011) explica que há um problema de apropriação dos modelos pedagógicos por parte dos professores, que encontram dificuldades de trazer todas as características de uma proposta para dentro do contexto em que atuam. Apesar de, em essência, os modelos não serem prescritivos, o autor ressalta a necessidade de se manter os fundamentos principais de uma proposta como forma de possibilitar a investigação do porquê e como uma iniciativa propiciou determinados resultados.

Dentro das etapas de construção da MCIV, os colaboradores não fazem referência à influência de nenhum desses modelos em particular. O que tem destaque é o processo de bricolagem num diálogo que se estabeleceu a partir da prática com a teoria e partir da teoria com a prática. Nesse sentido, a fala dos colaboradores revela um processo que envolveu a inclusão de propostas advindas de diferentes disciplinas diante das demandas da própria intervenção.

da bola, 3) aumentar as oportunidades de prática da técnica e da tática do jogo, e 4) jogos reduzidos (em espaço e número de jogadores) para facilitar a aprendizagem da tática. (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011).

[...] o nosso referencial teórico é bem amplo e vai desde algumas questões do treinamento desportivo até a avaliação. Eu diria de psicologia do desenvolvimento em termos de fases e padrões e do que foi feito com base nos valores que foram elencados e das vivências que a gente tinha na prática e que a gente conseguiu colocar dentro da metodologia. Eu gosto muito de ler psicologia desenvolvimentista. [...] Gosto muito de Gallahue e Ozmun. Schmidt, na área de aprendizagem motora e que pautam muitas outras coisas. Como eu estava no meio científico e lendo coisas muito diversificadas, eu acho que consegui fazer um apanhado. Na época estava surgindo a psicologia positiva também que hoje é bem mais popular. Eu fui lendo muita coisa desse tempo no começo e isso foi se juntando com a parte de treinamento desportivo. Acho que foi todo o juntar das coisas que estavam acontecendo ali, mas a ideia central era fazer o melhor possível. [...] mesmo sendo um trabalho para criança que talvez nem ia entender, nem ia ser atleta, mas que independentemente disso, ia usufruir de um trabalho bem feito num ambiente em que ela ia poder aprender da melhor forma possível. (COLABORADOR 3).

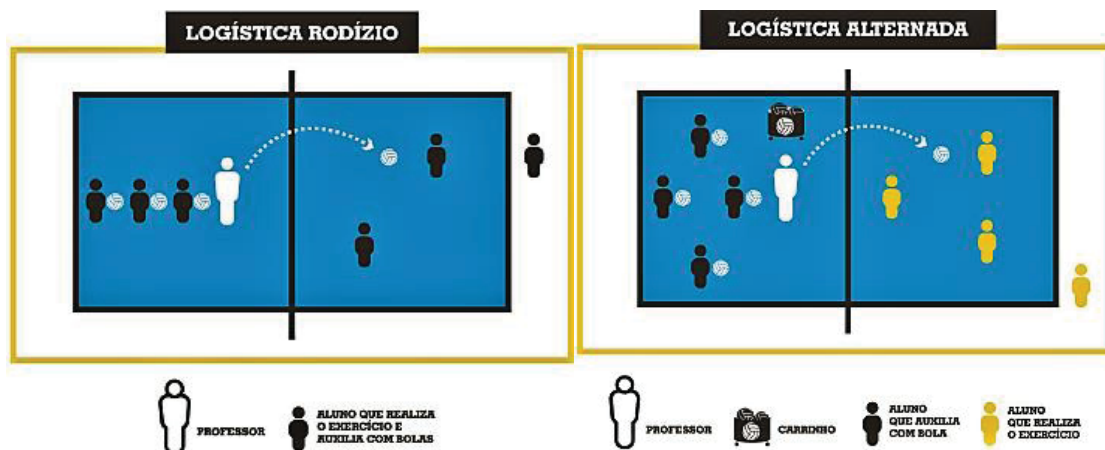
A gente via a questão da habilidade aberta, habilidade fechada, a gente fazia esses vínculos, a gente via o nível de atenção, a gente via a visão, as questões dos *feedbacks*, né? De quantas vezes a gente pode intervir nos alunos, a quantidade de repetições para que a criança possa adquirir o real aprendizado. Para ver se essa criança está realmente aprendendo ou se ela está só fazendo a adaptação e quando ela repete ela acerta, mas não absorveu de fato esse aprendizado... Então a gente buscou referência. [...] A gente buscou muita referência bibliográfica na parte de desenvolvimento motor, exatamente porque na parte de minivôlei a gente não tinha. Então a gente leu bastante livro de desenvolvimento motor. Gallahue, diversos autores assim para que a gente conseguisse fazer a nossa metodologia baseada também nessas questões do desenvolvimento, não só na parte esportiva e adaptativa de pegar, fazer e achar legal. (COLABORADOR 4).

A partir desses referenciais, consolidou-se um conjunto de princípios que hoje são tidos como o âmago da MCIV, ou seja, aquilo que a caracteriza e a distingue. Esses princípios são as logísticas rodízio e alternada, as duas ações, o número de repetições em cada exercício e o *feedback*. Para cada um desses elementos atribui-se um conjunto de justificativas advindas dos referenciais que fundamentaram a criação e o aprimoramento da metodologia.

As logísticas referem-se à organização dos exercícios da parte principal da aula (2ª parte). Elas são entendidas como uma forma de fortalecer e favorecer a vivência prática dos valores durante as aulas, facilitando a aprendizagem e o entendimento da cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia. (IC, 2015). As logísticas favorecem a disposição e gerenciamento dos participantes na quadra, permitindo que se otimize o uso dos materiais e do tempo das aulas. A logística em rodízio é pensada para a categoria Mini 2x2 por favorecer a vivência de um ambiente de colaboração entre os participantes e o professor. A logística alternada é realizada com a divisão da turma em grupos, tendo um grupo responsável por recolher e distribuir o material para o

professor e o outro grupo realizando a atividade. Ela é uma estratégia pensada, principalmente, para as categorias Mini 3x3, 4x4 e vôlei. A figura abaixo exemplifica, graficamente, a dinâmica proposta em cada uma das logísticas.

FIGURA 4 - LOGÍSTICA RODÍZIO E ALTERNADA



FONTE: Instituto Compartilhar (2015, p. 15-16).

O princípio das duas ações refere-se à execução de exercícios combinados, buscando reproduzir a dinâmica original do jogo e o desenvolvimento técnico-tático dos participantes. Esse princípio busca provocar situações nas quais o participante necessariamente tenha que deslocar-se na quadra e alternar entre as funções de ataque e defesa.

No campo de estudos sobre o controle e a aprendizagem motora, o trabalho de Huang e Mercer (2001) aponta como o paradigma da dupla tarefa dialoga com as teorias cognitivas. Para esses autores o potencial dessa abordagem está na manutenção da capacidade de realização de diferentes tarefas de forma concomitante, utilizando-se de processos neuromotores complexos. No contexto da aprendizagem de uma modalidade esportiva, esse recurso é promissor frente às exigências de realização simultânea das habilidades motoras locomotoras, estabilizadoras e manipulativas. Especialmente no vôlei, em que há a predominância das habilidades abertas, a adoção desse princípio é adequada por favorecer o desenvolvimento da capacidade atencional. (ALVES et al., 2013). Sobre esse princípio, o entrevistado justifica a sua adoção dentro do contexto da aprendizagem do vôlei.

O voleibol tem uma dinâmica diferente e obrigatoriamente no mínimo duas pessoas devem encostar na bola. Se o seu time faz três toques, que é o que a gente preconiza aqui também, duas pessoas diferentes devem tocar a bola. Quando você faz o passe você tem que se preparar para uma nova situação. Ou para um ataque ou para uma defesa... então esse princípio das duas ações nasce da necessidade que tem na modalidade. A gente diz que o aluno passa, ou ele encosta num cone, ou se prepara pra uma defesa... exatamente porque a modalidade é assim. (COLABORADOR 4).

O terceiro princípio refere-se à repetição dos exercícios pelos participantes. A MCIV prescreve um número mínimo de cinco repetições para cada exercício, o que pode denotar um zelo exacerbado. No entanto, a eficiência na execução dos fundamentos do voleibol é uma prerrogativa determinante para o sucesso no jogo, visto que as irregularidades técnicas são punidas pelas regras da modalidade. Dessa maneira, Mesquita, Marques e Maia (2001) reiteram a importância de se prover condições para o aperfeiçoamento do gesto esportivo. No caso da MCIV, essa necessidade é atendida a partir do aumento das possibilidades de contato de bola e das oportunidades de repetir os fundamentos dentro das aulas.

[...] pela metodologia conseguir agregar diversas questões de auxílio, de *oportunidades de vivências, pelo número de bolas e das possibilidades de contato*. Isso já vem de uma ideia desde o Bernardo, de apesar dele ser muito ligado ao treinamento esportivo, ele sempre teve uma ideia, ele e o [assistente técnico], de que tinha que fomentar, popularizar [o voleibol]. E que as pessoas brincassem mais, para aprender e ter oportunidade. Quando a gente pensa isso em qualquer outra modalidade isso é muito real, não é, Nadyne? Você pega menos numa bola, você aprende pouco. Não tem mistério. (COLABORADOR 3).

[...] *a questão da diminuição do espaço onde a criança repete a maior quantidade de vezes, por mais que esteja errado o gesto técnico nesse momento de aprendizado dela, é o que faz a diferença*. Então as crianças conseguem trabalhar mais vezes, repetidamente e aí, lá na frente, tem esse mesmo tempo de aprendizagem, e aprendem. (COLABORADOR 2).

Outros autores indicam que esse modelo possui a estrutura adequada pois leva em consideração a progressão didática do ensino dos jogos com rede. (HASTIE; CURTNER-SMITH, 2006; MESQUITA et al., 2012). A abordagem dos estágios de jogo (MESQUITA et al., 2005) é promissora no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de jogo no contexto do voleibol, tendo em vista que ela integra as tarefas de adaptação, as tarefas estruturantes e as tarefas de aquisição. (PEREIRA et al., 2011).



Por último, atribui-se um papel fundamental dentro da conduta do professor durante as aulas na prestação de *feedback* extrínseco aos alunos. Dentro da metodologia, o *feedback* dado pelo professor é sempre o positivo e busca reforçar a execução correta de uma ação. Na literatura, o *feedback* positivo é descrito como uma estratégia essencial para motivar os iniciantes dentro do processo de aprendizagem. (MESQUITA; SOBRINHO; ROSADO, 2008). Para os autores, é nessa fase que o participante necessita de reforço de seu próprio *feedback* intrínseco, orientando-se através do professor acerca de seus acertos e melhoras.

Em conjunto, esses aspectos são delimitados como o cerne da MCIV, conferindo-lhe as características fundamentais dentro do desenvolvimento das atividades do PSE. A ideia de fornecer uma sistematização que funciona como base para o processo de ensino e aprendizagem é permitir que essas ações sejam desempenhadas de maneira uniforme nos diferentes núcleos. Em conjunto, esses princípios têm um caráter identitário estável, não estando passível de mudanças significativas por parte de seus proponentes.

*[...] isso [logísticas, duas ações, número de repetições e o feedback] são coisas praticamente intocáveis. [...] não que a gente não vá mudar, a gente acompanha muito a questão de artigos novos e referências que podem colocar em cheque isso, mas essa é uma espinha dorsal que vem acompanhando a gente há bastante tempo. Agora o exercício que a gente vai fazer pra alcançar essas duas ações, ou a forma... isso a gente discute bastante. (COLABORADOR 4).*

*[...] “A gente não muda toda hora”. Porque isso é uma outra tendência. Projetos que toda hora querem mudar. [...] então a gente bateu o pé de que não iria mudar [a metodologia], só a cada dois anos a gente ia dar uma analisada se podia incorporar ou tirar algumas coisas e aí o Simpósio de Professores e Coordenadores é exatamente para a gente, a cada dois anos, colocar para eles situações que a gente vem observando, se eles validam ou não validam e etc. Nesse pacote veio uma série de coisas, desde avaliação técnica, avaliação de valores, tudo isso veio andando a cada dois anos. A sistematização, a metodologia ela não mudou na sua essência. E não pode mudar, porque o professor demora a absorver e você já quer mudar tudo. [...] Quanto mais simples mais tranquilo é. (COLABORADOR 1).*

Assim, dentro de um processo de estruturação das atividades, as adaptações acontecem ao redor da chamada “espinha dorsal” da MCIV. Como os entrevistados descrevem ao tratar da estabilidade desses princípios, a metodologia é resultado de uma construção que ocorreu ao longo dos anos de operação do programa. Há, portanto, um grau de cautela na incorporação e

descontinuidade das estratégias de ensino previstas, tendo em vista que a MCIV se organizou a partir das demandas da prática. Por outro lado, os entrevistados dão destaque para a ampliação da possibilidade de discussão e de construção coletiva dentro dos encontros realizados entre os professores nas semanas pedagógicas promovidas pelo IC.

Então todo ano a gente planeja as aulas, ministra, a gente tem essa avaliação [das aulas]. Então chega na semana pedagógica a gente discute os resultados, as coisas que precisam melhorar ou não. Eu costumo dizer que a nossa avaliação técnica mesmo, volta e meia ela muda, porque a gente fica discutindo o que é importante. Se esse fundamento é importante ou não é, se a criança alcança ou não alcança. A avaliação de valores a gente discute também. (COLABORADOR 3).

Passado o momento inicial de demarcação de território frente à necessidade de estruturação e fundamentação da metodologia de trabalho, mais recentemente, a possibilidade de discutir o aperfeiçoamento da metodologia abriu a potencialidade de incentivar a participação, a criatividade e a introdução de novas possibilidades de ensino do voleibol. Ela é um reconhecimento do potencial de contribuição que o professor tem dentro desse processo.

Eu não cobro pegando o caderno [de atividades] deles [professores] pra ver o que eles estão fazendo na aula. “Cara, eu quero que você crie alguma coisa em cima disso aqui [caderno de atividades]. Isso aqui é só um *start* pra você.” Poxa... e aparece um monte de coisa bacana. [...] quem já está há um pouquinho mais de tempo no projeto, participou dessa construção [da metodologia] e consegue opinar e melhorar. Estão [com os professores] conseguindo dar ideias que a gente começa a absorver dentro do Instituto. Coisa que não acontecia. As coisas eram muito de sair daqui [do Núcleo Central] e ir [para os outros núcleos]. O contrário não acontecia. Hoje não, então isso é um avanço. De profissionais, professores [...] dando ideias nesses seminários, nesses encontros, com essa visão de valores de metodologia. Então eu acho que é por aí o processo. [...] *E hoje a gente percebe que as pessoas vêm já para questionar, mas bem argumentadas assim, e com propostas bem bacanas.* (COLABORADOR 2).

[...] o voleibol é um dos esportes que mais evolui ao longo dos anos, é um dos que mais teve alteração de regra, alteração de padrão técnico e tudo mais. [...] isso é uma coisa importante também. *A liberdade de criar gera a evolução da metodologia, novos conhecimentos o tempo inteiro.* Até a parte de material lá, a gente criou uma coisa já. Tem umas maluquices. [...] e tudo isso foram estratégias que a gente pôde criar com essa liberdade que a gente tem. (COLABORADOR 6).

No que se refere à sistematização do trabalho com valores dentro das aulas, existe uma tentativa de associar as três etapas de cada sessão com as características de cada categoria, no tocante ao valor prioritário elegido para

cada uma delas. Dentro do processo de desenvolvimento da metodologia e da busca por uma articulação entre as dimensões procedimentais e atitudinais no ensino da modalidade, optou-se por um trabalho que pudesse favorecer a incorporação do ensino de valores dentro da dinâmica da aula, limitando os momentos de conversa e discussão. Os entrevistados destacam o papel do princípio das logísticas dentro desse processo de aula.

*Então a gente procura fazer atividades dinâmicas para que eles não sintam essa falta de naquele dia fazer aula com bola, por exemplo. [...] [na categoria] vôlei, que é os que têm mais fome de bola, eles fazem uma cara assim “poxa, hoje a gente não vai tocar na bola” e tal. Mas a gente sempre tenta fazer atividades que sejam bem dinâmicas e que não fiquem parados só numa conversa chata. (COLABORADOR 7).*

*Eu diria que a gente consegue inserir os valores de uma forma tranquila assim e não de uma forma forçada. [...] aqui a gente, dentro dos nossos princípios metodológicos e até a organização da nossa aula, consegue ter inserido esses valores. Então o fato da criança pegar e durante o exercício ela pegar a bola para o professor e, com essa bola que ela passou, ela não vai fazer o exercício, ela está passando a bola para o colega dela fazer o exercício, a gente consegue trabalhar o valor. (COLABORADOR 4).*

*O que que acontece, a gente está buscando duas coisas [com as logísticas]. A primeira, para que a criança repita mais, então vai diminuir a fila e otimizar. A criança vai fazer e vai esperar uma vez e já voltar de novo para fazer, porque eu dividi grupo, e eu já posso colocar um valor aí no meio. Então a criança tem a responsabilidade de entregar a bola para o professor. Então ela tem que cooperar com o colega da quadra, porque se ele não der bola ele não vai poder fazer o exercício. Ela tem que ser responsável, porque ela tem que entregar a bola para o professor e se ele não tiver essa responsabilidade o professor fica sem bola. Eu consigo colocar quatro valores em um exercício se eu quiser, desse da [logística] alternada. Então eu posso falar para a criança que ela tem que cooperar, porque ela tem que ajudar com bola. Ela tem responsabilidade, porque ela tem que entregar a bola para o professor. Ela tem que ter respeito, porque se ela passar no meio da quadra ela atrapalha o exercício. E ela tem que ter autonomia, porque se ela ver a bola rolando para o outro lado ela tem que ir lá buscar e trazer, eu não preciso mandar. Pronto, matei os quatro valores em um exercício só. (COLABORADOR 6).*

Dentro do calendário anual de aulas, estão previstas quatro atividades pontuais de valores. A primeira atividade está reservada para o trabalho com o conceito do valor, na qual o professor trabalha com a definição do termo a partir do significado da palavra e exemplos cotidianos. A segunda atividade é pensada para ser realizada em alguma esfera social na qual o participante faz parte (na escola ou em casa, por exemplo). Nesta etapa, os professores designam uma tarefa que deve contar com a participação de outras pessoas (os responsáveis, os professores, colegas, entre outros) e que gera algum produto (resposta a um questionário ou uma reflexão, por exemplo). A terceira

atividade é realizada no Núcleo do PSE, a partir de eventos paralelos organizados pelos professores com a temática do valor trabalhado ou em aulas temáticas. A última atividade destinada ao trabalho com valores acontece a partir da devolutiva da segunda atividade, realizada anteriormente em algum dos contextos sociais em que o participante se insere. O resultado dessa segunda atividade é então discutido e reforçado dentro desta última intervenção com valores.

De acordo com Siedentop, Hastie e Mars (2011) a literatura indica que as crianças e adolescentes gostam de se engajar em eventos esportivos que são equilibrados e que têm um resultado incerto. Assim, por meio da incorporação de eventos dentro do planejamento anual dos conteúdos sobre valores, a MCIV busca introduzir vivências adicionais que sejam motivantes e que aconteçam para além das aulas. As experiências esportivas competitivas terminam com um evento culminante, seja no nível amador ou profissional. No contexto da MCIV, no entanto, esses eventos não buscam apontar uma equipe campeã, mas marcar a finalização de uma etapa de aprendizagem dentro da categoria. O foco é a comemoração e a participação efetiva de todas as equipes, de forma que os resultados sejam celebrados e compartilhados entre os participantes, os professores e os familiares.

Assim, o papel dos eventos dentro da estratégia de ensino de valores é importante no sentido de viabilizar a tematização dos valores trabalhados em maior escala, integrar temas educacionais desenvolvidos no projeto educacional e desenvolver as habilidades pessoais e sociais dos participantes, já que as atividades dos eventos visam promover o protagonismo dos participantes, deslocando a centralidade do processo para o aluno. (IC, 2015).

Ao recapitular as orientações pedagógicas para o trabalho com valores por meio do esporte, Knijnik e Tavares (2012) identificam alguns pontos primordiais a serem considerados. Em primeiro lugar, é a compreensão da complexidade do processo de socialização, que extrapola o contexto dos PSE, da escola e da família. Uma vez que o contexto social é composto também pelas mídias, a religião, o trabalho e tantos outros espaços e instituições, uma abordagem integrada torna-se imprescindível para um trabalho com esse fim. Sobre isso, é possível identificar um esforço da MCIV nesse sentido ao prever a realização de uma atividade que articule a vivência dentro e fora do PSE e

ainda a participação das famílias nos eventos que tematizam esses valores.

Além disso, no tocante ao encaminhamento das atividades, a literatura aponta que, por meio de experiências práticas, faz-se necessário prover não só a vivência do valor, mas de situações que envolvam conflitos e dilemas morais. A este respeito, a proposta de intervenção da MCIV estabelece o contravalor de cada categoria (individualismo, negligência, transgressão e heteronomia, respectivamente) (IC, 2015), todavia ela é implícita quanto a forma em que cada contravalor deve ser integrado dentro do processo de aula.

Para Knijnik e Tavares (2012), as intervenções que não se estruturam a partir de princípios pedagógicos claros, por vezes encaixam-se dentro de duas categorias: a pedagogia incidental e a pedagogia exortativa. No primeiro caso, há uma supervalorização do ambiente de aprendizado, acreditando-se que as atividades regulares da aula favorecem a aprendizagem intuitiva dos valores. Assim, uma intervenção por parte do professor no momento em que determinado valor é esquecido ou infringido dentro da aula é tida como suficiente. Na abordagem exortativa, por outro lado, o que se valoriza são os momentos de conversa e admoestação que o professor utiliza para ressaltar os valores socialmente desejáveis. Para os autores, ambas estratégias são limitadas e não se articulam com fundamentos do trabalho efetivo de educação em valores.

Conforme apresentado anteriormente, a sistematização da abordagem com os valores da MCIV pautou-se em diferentes referenciais teóricos, absorvendo desde as leituras das teorias desenvolvimentistas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento moral, os documentos internacionais, até os fundamentos emergentes da psicologia positiva.

psicologia positiva marcou a transição entre a perspectiva de reparo, recuperação e terapia que se consolidou dentro da área da psicologia para uma perspectiva que se volta para a consolidação das qualidades e dos aspectos-chaves que ajudam os indivíduos e as comunidades a se desenvolverem. (HOLT, 2008).

O autor esclarece que a psicologia positiva é o viés que baliza parte das discussões mais recentes sobre a aprendizagem de valores, normas e atitudes na área da educação física. Conhecida como Desenvolvimento Positivo de Jovens, essa concepção considera que as crianças e os adolescentes são

dotados de recursos a serem desenvolvidos ao invés de problemas a serem resolvidos. (HOLT et al., 2016). A preocupação, portanto, é identificar e fortalecer as qualidades e as potencialidades de cada participante por meio do esporte.

Além disso, a sistematização do trabalho com valores na MCIV pautou-se nas recomendações de “documentos internacionais como a Carta Olímpica, Código de Ética Esportiva do Conselho da Europa e a Declaração dos Direitos Humanos da ONU”. (IC, 2015, p. 34). Esses documentos possuem como elo integrativo a promoção do respeito à dignidade humana e o combate à discriminação de cunho racial, religioso, político, de gênero e de qualquer outra forma. No contexto das práticas esportivas, o esporte é tido como um direito de todos e a sua prática deve propiciar o entendimento mútuo entre os participantes e na promoção dos valores tido como fundamentais, como a amizade, a solidariedade e o *fairplay*.

No entanto, mais recentemente, o COI disponibilizou um manual intitulado “Teaching Values: an Olympic Educational Toolkit” (IOC, 2007) que fornece orientações mais específicas em relação à educação em valores por meio do esporte. O material é de autoria da pesquisadora canadense Deanna Binder, uma das referências na área. Este material apresenta quatro diretrizes fundamentais que devem balizar o trabalho: 1) a discussão e/ou a conversa como uma estratégia chave na aprendizagem para o desenvolvimento de valores; 2) a criação de dilemas que desafiem o participante a se engajar na tomada de decisão dentro de contextos competitivos; 3) a utilização da simulação de papéis para viabilizar a experiência da perspectiva do outro; 4) o trabalho em pequenos grupos para favorecer a participação e a integração efetiva dos participantes. O fato desse material não ter sido citado como um importante subsídio para a sistematização do trabalho com valores na MCIV é discutível, visto que ele oferece subsídio teórico metodológico mais direcionado quando comparado à própria Carta Olímpica e os demais referenciais priorizados pelo IC no contexto de formulação da proposta.

Embora se possa argumentar que o *toolkit* explora o ensino de valores por meio da educação olímpica, a consulta à carta olímpica como documento fundamentador das atividades com valores no projeto desconstrói a justificativa, especialmente por este último ser um documento pouco

significativo do ponto de vista de suas especificidades e direcionamentos. A metodologia do programa socioesportivo viabiliza a adoção de preceitos da educação olímpica, especialmente por apresentar diversas semelhanças com o modelo pedagógico da Educação Esportiva, na medida em que intervém com a concepção de esporte em seu formato institucionalizado. (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011). No entanto, não fica evidenciado a razão para a não adoção de uma abordagem pautada na educação olímpica, especialmente em função da vinculação da instituição com o ex-técnico Bernardinho.

Ademais, destaca-se a esporadicidade das atividades de valores dentro do calendário anual, uma vez que o papel de tais atividades no PSE é tido como justificativa para o caráter social das ações que visam contribuir para o desenvolvimento humano com foco na cidadania através do esporte pelo IC.

#### 3.2.4 Os mecanismos organizacionais de avaliação e acompanhamento

Assim como as instituições privadas e públicas, as ONGs têm a responsabilidade de desenvolver ações que estão particularmente sujeitas à aprovação e ao suporte dos grupos a quem se destinam. Por dependerem integralmente de doações, editais públicos e outras fontes de financiamento externo, o *branding* dentro dessas organizações torna-se um fator preponderante para a sobrevivência e o crescimento sustentável. (HOLLAND, 2006).

O *branding* é um conceito de *marketing* que se refere ao processo de construção de uma marca e do gerenciamento da imagem de uma organização diante do seu público alvo. Os objetivos do *branding* são diversos, podendo incluir a difusão de determinados valores com o objetivo de aproximar a empresa de um determinado público, a promoção da missão e dos objetivos da empresa internamente entre seus funcionários ou ainda o desenvolvimento de iniciativas de longa duração visando o posicionamento estratégico da empresa dentro de um nicho de mercado que seja mais rentável. (KATSILOUDES, 2002; GRANT et al., 2004).

Para as ONGs, o processo de *branding* é mais complexo, pois envolve tanto a promoção dos valores e dos serviços da organização como a divulgação da marca de seus financiadores. Alguns autores na área têm sugerido que a



capacidade de demonstrar o impacto social das ações é a estratégia mais promissora para que essas organizações atendam, ao mesmo tempo, às demandas da autopromoção e os interesses de manutenção de imagem de seus patrocinadores. (KATSILOUDES, 2002; CORNELISSEN, 2011; WEBB; RICHELIEU; 2015; 2016).

No caso do PREV, por exemplo, a coordenação apoiou-se na ideia de que a imagem pública do trabalho que realizavam e o valor do programa socioesportivo era auto evidente para os beneficiários, a comunidade e, conseqüentemente, para o patrocinador. No entanto, os desdobramentos desse projeto indicaram que por mais que se desenvolvesse um trabalho com comprometimento, o esforço de avaliar como o PSE era percebido pelos *stakeholders*, e de comunicar o que vinha sendo feito foi um aspecto pouco explorado dentro das ações naquele momento. Webb e Richelieu (2015) dão destaque ao fato de que o monitoramento e a avaliação dentro do contexto dessas organizações são aspectos gerenciais primordiais. Para eles, colocando esses aspectos como segundo plano, corre-se o risco de perder o controle sobre a mensagem propagada para os potenciais doadores e financiadores da iniciativa, por exemplo.

O argumento dos autores sugere que o processo de *branding* está ligado a impressão que o público desenvolve sobre a ONG e que isso pode influenciar o tipo de resposta às mensagens e às ações que visam promover o trabalho desenvolvido em um PSE. Desse ponto emergem duas realidades muito importantes e, possivelmente, conflitantes. Um primeiro cenário é a possibilidade de se controlar a forma como uma organização é percebida a partir do que é comunicado sobre o que se faz, utilizando-se de estratégias de veiculação sobre como o grupo de participantes do programa é beneficiado. (GRANT et al., 2004). Uma outra possibilidade, comparativamente, pressupõe que o processo de recepção das mensagens difundidas por uma organização se dá a partir de como o público interpreta e aceita o que é feito, com base em suas experiências passadas, rol de interesses e situação atual. A literatura sugere que apesar de não ser possível controlar as crenças e a percepção dos *stakeholders* sobre uma organização, é por meio do processo de *branding* que se busca influenciar a percepção dos mesmos. (GRANT et al., 2004; HOLLAND, 2006).

Tendo em vista que o debate acadêmico sobre como o esporte está ligado ao desenvolvimento e a paz fornece um conjunto de evidências pouco sugestivas em relação à efetividade dos PSE, sugere-se que a crença do senso comum no poder do esporte para o desenvolvimento do caráter e para ensinar "lições para a vida" está no núcleo hegemônico desse processo de legitimação dos PSE. Entretanto, dentro de um cenário em que há uma disputa por patrocínio entre diversas organizações, essa crença, por si só, não cria fator distintivo para nenhum PSE em particular. Com base nessa ideia, argumenta-se que os PSE se legitimam e se destacam através da difusão de mensagens ligadas ao seu impacto social.

É diante desses desafios no contexto do esporte social que se elabora um conjunto de mecanismos organizacionais visando estruturar o processo de monitoramento e avaliação das atividades. No caso do IC, os processos avaliativos dentro do programa socioesportivo fornecem detalhes mais específicos sobre a natureza do impacto que se espera efetivar com os componentes do programa. É partir deles que se pode redesenhar o conjunto de mensagens que se busca veicular tanto entre seus *stakeholders* como para com os potenciais patrocinadores.

A avaliação institucional do IC está organizada a partir de diferentes procedimentos de coleta e análise de dados dentro do Sistema Integrado de Gerenciamento do Instituto Compartilhar (SIGIC). Tal sistema é operado com a função de identificar o impacto do esporte na mudança de comportamento dos alunos no projeto. As avaliações anuais são feitas a partir de objetivos e metas que se busca atingir ao longo de um período. Para isso, o sistema reúne dados sobre os indicadores quantitativos relacionados ao aproveitamento da carga horária das aulas, ocupação das vagas oferecidas, frequência dos alunos nas atividades esportivas, taxa de evasão e o número total de ações esportivas e sociais. Adicionalmente, são realizadas atividades de acompanhamento de cunho qualitativo, através dos relatórios mensais de atividades elaborados pelos professores e coordenadores dos núcleos e o desenvolvimento de

pesquisas qualitativas sobre a experiência de participação das crianças e adolescentes do projeto<sup>30</sup>. (IC, 2013a; 2013b; 2016; 2017a).

O Sistema de Monitoramento e Avaliação do Compartilhar (SIMAC) se estruturou dentro de um processo que envolveu a construção da linha de base para o início de cada ano, a integração do monitoramento quantitativo e qualitativo, a avaliação de resultados após três anos e a avaliação de impacto após cinco anos. (IC, 2013a). A partir do projeto piloto iniciado no Núcleo Forte do Leme no Rio de Janeiro, outras iniciativas semelhantes foram desenvolvidas, buscando resgatar o impacto do PSE a partir da percepção de ex-alunos (IC, 2013b), de participantes do projeto Vôlei em Rede no Rio de Janeiro (IC, 2016) e, mais recentemente, de 1.607 alunos (76% do número total de alunos matriculados) participantes do programa socioesportivo em 32 núcleos dos dois projetos do IC. (IC, 2017a). O desenvolvimento dessa estratégia de monitoramento e avaliação é fruto do planejamento estratégico dentro do IC.

Porque antes a gente tinha o controle de frequência na chamada e o controle dos alunos, mas não era nada muito elaborado. [...] não havia muito rigor então a gente não aproveitava tanto quanto podia. Então eu acho que foi uma característica de gestão mesmo. Uma preocupação do [gerente executivo] de ter dado computado. (COLABORADOR 5).

Tendo em vista a abrangência do programa socioesportivo, o professor torna-se o principal agente para a garantia da eficiência e da efetividade desse sistema. Seja por meio do fornecimento sistemático dos dados relevantes para o conjunto de indicadores ou a partir das avaliações processuais mais diretamente ligadas aos componentes do processo de ensino e aprendizagem, como a avaliação técnica e a avaliação de valores. O formato atual desses instrumentos de avaliação de periodicidade semestral é padronizado em fichas de verificação nas quais o professor identifica os níveis de apropriação individual dos participantes em cada um dos parâmetros avaliativos.

[...] a gente trabalha com dois parâmetros para a avaliação de processo. Uma é a avaliação técnica, que é uma avaliação estritamente, não, estritamente, em cima dos fundamentos chaves que a gente fala: toque,

<sup>30</sup> O IC mantém o *site* Efeito Esporte (<http://www.efeitosporte.com.br/>). O *site*, que tem como *slogan* a frase “Não há efeito sem causa. A nossa é o esporte”, é um espaço exclusivamente designado para a disseminação dos resultados de suas avaliações institucionais e também de outras práticas, métodos avaliativos e resultados divulgados por outras organizações que atuam com o foco no desenvolvimento social.

cortada, manchete, bloqueio, saque por cima, saque por baixo. Então ela é uma avaliação técnica, para que o aluno veja que ele está evoluindo. E eu acho que a principal avaliação é a avaliação de valores, porque na avaliação de valores a gente coloca pontos super básicos como chegar no horário, vir de uniforme, que são teoricamente responsabilidades, até a questão de chamar o colega pelo nome, se eles têm o poder de iniciativa de ajudar na aula quando eles podem sugerir exercícios, se eles ajudam. Então essa é uma avaliação que por mais que ela seja, como a gente costuma dizer, indireta, que não é, teoricamente, tão fidedigna, se o aluno sente que ele consegue fazer essas coisas e reconhece... *Então essa avaliação de valores ela nasceu porque a gente trabalhava os valores mas não conseguia mensurar.* (COLABORADOR 4).

*A nossa avaliação técnica ela tem a avaliação de ida e a avaliação de volta. A gente ensina para as crianças no início do ano e aí, no final do ano, a gente faz outro teste pra ver se ela aprendeu o que a gente falou. A avaliação de valores ela tem a mesma finalidade.* A gente avalia a criança no começo do ano com vários tópicos, por exemplo... se a criança leva a garrafinha para a aula, se a criança respeita o colega, se a criança chama os amigos pelo nome, se a criança cumprimenta os alunos no começo e no final da aula... [o *checklist*] *são vários itens que a gente tem que preencher se a criança faz, faz mais ou menos ou não faz.* É um score de 0, 1 e 2. Então a gente tem que pegar aluno por aluno e avaliar todos os tópicos em cima de cada aluno. A gente faz uma avaliação no começo e uma avaliação no final e essa avaliação também é muito importante para dar subsídio para o nosso *feedback* para a coordenação e a gestão em relação aos valores também, porque essa é a característica do projeto social [...]. Então tudo isso é trabalhado durante o ano também para no final do ano a gente avaliar de novo se a criança evolui no que diz respeito a valor. Tecnicamente também e aí a gente agrega as duas coisas. (COLABORADOR 5).

Além desse procedimento, o caderno de atividades dos professores possui uma parte destinada aos diários de aula, na qual o professor descreve os desencadeamentos de cada sessão, realizando uma avaliação baseada nos objetivos de ensino. Por último, é realizada uma etapa mais reflexiva com a elaboração dos relatórios mensais de atividades, nos quais os professores relatam a experiência de aula de modo mais abrangente e recebem a devolutiva dos respectivos coordenadores na forma de um *feedback* informativo. Isto busca fomentar o ciclo de reflexão sobre a prática e aprimoramento da experiência docente.

[...] eles [coordenadores] analisam o nosso caderno de aula sempre que possível e normalmente esse pós aula, onde a gente diz “deu certo, atingi ou não o objetivo”. É muito se a turma conseguiu absorver a realidade e entender o que eu tava querendo passar. A gente se baseia muito nisso, naquele negócio assim “atingiu o objetivo”. *O que a gente faz, que é mais efetivo e tem uma devolutiva mais pontual e mais efetiva são os nossos relatórios mensais. Todo mês a gente faz um relatório de tudo [...] então esse relatório vai para a coordenação e a coordenação faz uma devolutiva.* Aí a gente escreve, manda para ele e ele escreve de novo e manda para nós descrevendo como foi a visão dele enquanto coordenador. Isso tem. [...] o que que aconteceu no mês, qual foi o fundamento técnico trabalhado, de que forma foi trabalhado, se as crianças entenderam o objetivo, se elas

absorveram o objetivo, quais foram as nossas dificuldades durante o mês em aplicar aquele objetivo e de que forma a gente pode melhorar se deu ou não certo e uma auto avaliação pessoal. [...] então ele [o coordenador] vem, a gente senta, conversa e eles dão uma liberdade enorme para a gente e essa devolutiva, esse *feedback* da coordenação acontece e é bem positivo e efetivo. (COLABORADOR 6).

Eu acredito que seja muito importante registrar tudo o que acontece nas aulas em forma de relatório. *Só que pela correria do dia a dia a gente não anota tudo o que aconteceu de avaliação ou de alguma coisa que pode ter acontecido em cada aula.* Então no relatório mensal, acontece que a gente tem que tentar lembrar o que aconteceu naquele mês e pode até ser uma falha nossa, minha no caso, por não anotar todos os dias o que acontece. Aí no relatório mensal a gente coloca o que aconteceu, o desenvolvimento da turma até e todo o planejamento das aulas que a gente fez em cada fundamento. *Mas eu acho que é muito importante, tem que ter esse registro, não tem como não ter. A gente leva como um compromisso que tem que fazer.* (COLABORADOR 7).

O relato dos entrevistados sugere que as duas etapas de avaliação das aulas são reconhecidas como etapas importantes dentro do processo de acompanhamento das atividades de ensino e de autoavaliação do professor. Ao mesmo tempo, é possível que a existência de um número considerável de demandas referentes aos protocolos avaliativos traga desafios em relação à organização pessoal do professor para destinar o tempo de qualidade na realização desses procedimentos.

O que se busca ao tentar interpretar os mecanismos organizacionais do IC é vincular os processos de controle interno com a cultura organizacional. O controle interno é um processo realizado por todas as pessoas dentro da organização. Ele é projetado para tentar garantir a concretização dos objetivos em relação à efetividade e eficiência das ações do projeto. Para isso, busca-se garantir que haja certo grau de confiabilidade nos relatórios internos e externos e que eles sejam produzidos em conformidade tanto com a política interna da organização como para com as demandas externas de prestação de contas, por exemplo. (MENDONÇA; MACHADO FILHO, 2004). O controle interno apoia principalmente a realização dos objetivos de uma iniciativa, a medida em que levanta dados que podem ser usados para a tomada de decisão informada em todos os níveis, seja pela coordenação ao pelos professores. O controle interno é, portanto, o que desenvolve a integridade para as ações desenvolvidas pela organização (Ibidem., 2004).

No caso do IC, é notável a sofisticação do *design* do controle interno das operações do programa. No entanto, qualquer modelo é passível de erros e omissões, especialmente por ser alimentado a partir de informações fornecidas por pessoas. Uma das formas de estruturar o controle interno das ações foi a criação de uma área de gestão do conhecimento dentro do IC. Essa área atuou em três frentes buscando integrar a parte de formação, pesquisa científica, divulgação e coleta dos dados. Entre as atividades dessa coordenação, estava a responsabilidade de “ampliar as ações de divulgação da metodologia com a realização de diversos cursos, mini clínicas e clínicas de minivôlei em diferentes regiões do Brasil” (IC, 2012, p.53). Além de ações externas de divulgação das atividades através da difusão da metodologia, a área desenvolveria também as ações internas, como simpósios “com participação de professores e coordenadores envolvidos diretamente em todos os projetos e núcleos do Compartilhar”, tendo “como objetivo discutir e apresentar evoluções na metodologia, trocar experiências e, com isso, aprofundar o conhecimento dos professores para aprimorar as aulas. (Ibidem., 2011, p.53).

[...] eu assumi uma área que era de formação, que era tanto as nossas capacitações internas quanto as clínicas de mini vôlei com a metodologia do Compartilhar externamente. [...] uma área de produção científica, onde a gente tentava reunir todas essas avaliações nossas e replicar para fora e comunicar para fora, para que pudesse fomentar esse tipo de discussão. Fomos até para alguns congressos nessa área de esporte social, que é até uma área relativamente nova, podemos pensar assim, né? [...] E uma área de cuidar da parte interna das nossas avaliações, documentar as nossas avaliações e documentar as questões de avaliação que não tinham um cunho tão científico, mas que nos ajudavam muito a orientar a gente... eles viraram esses relatórios [anuais] que o Instituto abre e libera *online*. (COLABORADOR 3).

A centralidade dos mecanismos de controle marcou a dinâmica organizacional da estruturação do IC ao longo da primeira década de atuação. A possibilidade de integrar o sistema de avaliação próprio (SIMAC) com o sistema informatizado de avaliação do IDECA tornou-se realidade com o desenvolvimento do Sistema de Gerenciamento do Instituto Compartilhar (SIGIC) e sua implementação no ano de 2009. A partir da elaboração de um sistema *online* de informações foi possível traçar um panorama do desenvolvimento das atividades do instituto nos diferentes núcleos em que o programa socioesportivo se desenvolve, integrando e cruzando as informações

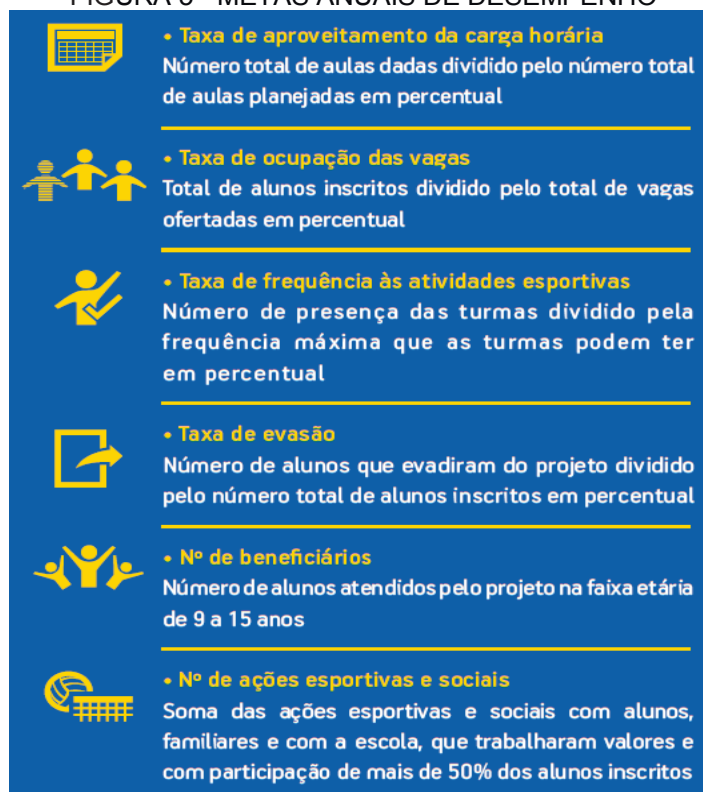
sobre seu desempenho geral. Coube aos núcleos a tarefa de alimentar esse banco de informações com os dados que viabilizaram o acompanhamento detalhado e ainda informações sobre o perfil dos participantes, o SIGIC permite rastrear o número de beneficiários, a organização das turmas, a participação em eventos realizados, entre outros.

Desde 2004 o IC elabora relatórios de atividades e de prestação de contas que são divulgados em seu site oficial. Esses documentos constam o relatório explicativo das atividades desenvolvidas nos projetos gerenciados, as demonstrações contábeis (incluindo o balanço patrimonial e a demonstração dos resultados do exercício), o parecer do conselho fiscal responsável e a cópia da ata da assembleia geral ordinária com a aprovação do relatório. Ou seja, era um documento com cunho legal que visava cumprir com a transparência e a fidedignidade das ações do instituto.

Além dos relatórios técnicos com os demonstrativos financeiros da instituição disponibilizados até o ano de 2012. Em 2006, o IC passou a publicar anualmente os relatórios anuais, com uma síntese dos principais resultados alcançados. A tônica desse documento é bem diferente em relação aos relatórios de atividades e prestação de contas, incluindo desde um processo elaborado de diagramação, com a apresentação dos dados em formato infográfico e a ampliação dos indicadores de desempenho. Até o ano de 2006, os relatórios de atividades apresentados analisavam o número de crianças atendidas, o percentual de participantes provenientes da rede pública de ensino e o número de atividades extras realizadas. (IC, 2006). Desde o relatório anual de 2008, o IC passou a integrar outros indicadores em sua de desempenho anual, conforme mostra a figura 5.



FIGURA 5 - METAS ANUAIS DE DESEMPENHO



FONTE: Instituto Compartilhar (2009).

Mendonça e Machado Filho (2004) apontam a transparência e a capacidade de trabalhar a partir de indicadores estáveis como as principais ferramentas para a sustentabilidade das organizações do terceiro setor. Para os autores, no contexto de dependência financeira de doadores voluntários, a ausência de fidedignidade nesses princípios gerenciais abre caminho para o risco moral (*moral hazard*) na relação principal-agente. Por isso, o fluxo de informações relevantes sobre o desempenho do programa precisa ser contínuo. A disponibilização *online* dessas informações cumpre com tal prerrogativa e a adequação do formato dos relatórios anuais permite a divulgação dos resultados para um público diversificado, incluindo pessoas físicas. Ou seja, o alcance desse material é muito maior, servindo tanto para legitimar a atuação do IC do ponto de vista legal, como para atrair parceiros e apoiadores individuais.

A sinergia do IC pode ser exemplificada a partir desse processo de integração das áreas de gestão do conhecimento, comunicação e gestão de projetos. A concepção do SIGIC dentro do SIMAC aponta para a capacidade de inclusão de resultados obtidos por meio das frentes de trabalho de

coordenações específicas, mas que em um processo de interdependência intervêm e contribuem para metas coletivas - divulgação do resultado das atividades do programa. Trata-se de um processo com alto grau de colaboração entre as partes, incluindo indistintamente os professores, coordenadores e gestores do IC.

Pode ser argumentado que a padronização dos processos é parte de um sistema retroativo. Tendo tanto o aspecto verticalizado com as demandas dos coordenadores e gestores de cada área, como o aspecto horizontalizado de atuação em conjunto dos professores. A uniformização dos procedimentos é apontada pelos colaboradores do estudo, revelando aspectos ligados ao clima organizacional do IC.

O projeto dá um subsídio para a gente absurdo com relação à estruturação de aulas, estruturação de eventos, relatórios, muita formação. *É tudo muito padronizado e estruturado.* [...] a gente tem um padrão dentro do Instituto e em cima disso a gente monta as nossas aulas e todas as nossas sessões são estruturadas em cima dos pontos chaves. E a ênfase, o *feedback* e toda a avaliação pós aula vai ser feita toda em cima do ponto chave [...] então a gente acaba dando o *feedback* técnico em cima disso. [...] Todo mundo sabe a mesma coisa, todo mundo faz do mesmo jeito e tal, e tá tudo alinhado, tá tudo pronto, tá tudo padronizado. Então eu acho que quando está tudo padronizado é mais fácil trabalhar. [...] *Precisa de alguma coisa, tem. Preciso de montar um projeto, está aqui, está pronto. Eles têm essas estruturas muito definidas, sabe? E a maioria das ONGs pelo Brasil não têm essa estrutura, não tem quase nada, sabe? E esse subsídio o Instituto dá de uma forma excelente para nós, assim.* Não tenho nada do que reclamar. (COLABORADOR 6).

Eu como trabalhava só de manhã ano passado e agora estou trabalhando a tarde, não senti diferença nenhuma em relação às aulas e plano de aula. Fica bem igualzinho mesmo. Acredito que pela semana pedagógica no início e por estar todo mundo junto de manhã e de tarde, isso é importante também para que tenha um padrão de aula [...], da organização que a gente fala padrão, padrão Instituto Compartilhar, padrão Vôlei em Rede agora. *É vestir a camisa mesmo, tanto é que o grito de guerra é aquele lá "se não aguenta, para que veio?".* [...] *Então é assim, todo mundo tá junto, é tipo uma guerra, militar e ninguém pode fugir disso. Quem foge das características do projeto sai fora.* (COLABORADOR 7).

*Olha, a gente nasceu aqui como centro de excelência, né? A gente tinha que ser excelente em todos os nossos procedimentos.* Em tudo da nossa área a gente estudou muito. Quem não gosta de estudar muito essa nossa área, acaba não vingando. [...] *Acho que é a inspiração do diretor, do Bernardinho. A gente tem um lacinho dele ainda.* (COLABORADOR 4).

Alguns autores definem o clima organizacional como a sensação compartilhada que os funcionários de uma organização atribuem aos eventos, às políticas, às práticas e aos demais procedimentos que eles vivenciam no cotidiano da organização e os comportamentos que eles veem sendo

recompensados, apoiados e esperados pela gerência. Quando os funcionários nomeiam valores, atitudes e características de uma organização, como é o caso dos colaboradores do estudo, eles denotam a apropriação dessa dimensão, já que ela se trata de uma abstração que representa a estruturação cognitiva de um conjunto de observações e experiências no cotidiano do trabalho. (GRANT et al., 2007). No caso do IC, sugere-se a valorização da excelência enquanto valor prioritário apontado nas entrevistas. Não por acaso, a excelência é vista como um valor absorvido a partir da representação social do técnico Bernardinho no imaginário dos colaboradores.

A gente é muito carregado em cima dessa chama que o Bernardo trás de querer fazer. Ele é um cara para gente muito importante, eu acho que isso tem um significado maior ainda para os professores. Para quem está em baixo ele é uma motivação maior. [...] eu não tenho assim, uma adoração do Bernardinho técnico. Tenho uma adoração pelo impacto que ele traz nas coisas que ele faz. Na energia que ele coloca para poder conseguir resultados. (COLABORADOR 1).

Eu não espelhei em ninguém particularmente, mas sempre me espelhei no Bernardo pelo o que ele representava, né? [...] Ele sempre foi essa referência tanto para nós tanto quanto para as crianças. O Bernardo ele sempre nos inspirou a ler livros. Monge e o Executivo... livros sobre liderança no geral e de auto ajuda que envolvesse liderança e gestão. Ele sempre nos dizia “estou lendo tal coisa. Seria legal vocês lerem”. Quem era mais assim, né? Já entendia a dica. [...] foi a construção total dentro da essência que a gente tinha ali comunicado que queria fazer. O Bernardo, que é ainda é um idealizador do Instituto, e para ele aquilo ali não agrega nada se você for pensar no sentido financeiro e outras coisas. Ele é o Bernardo ainda e a maioria das pessoas nem sabe que ele tem o Compartilhar. Mas o modo como ele lidou sempre com isso e comunicou com a gente, como uma importância e todas essas coisas, eu acredito que fez toda a diferença na forma como isso significou para a gente em termos de postura, sabe? De procurar fazer o máximo e dentro das nossas possibilidades... Isso é uma regra básica de treinamento, né? Joga-se com o time que você tem. Então ali as crianças, mesmo as que não eram habilidosas e não tivessem a melhor performance ou a melhor forma de aprendizagem possível... eu diria que isso foi se construindo. (COLABORADOR 3).

[...] vejo que tem toda uma construção do vôlei nacionalmente também. E ter como referência os atletas que a gente tem e até mesmo o Bernardinho e toda a cobrança que ele tem e a trajetória dele como técnico. Eu acho que as crianças mesmo já vêm com uma ideia sobre o vôlei, né? (COLABORADOR 7).

Eu acabei de relatar aqui que nós somos da competição, todos nós. Quem começou aqui e se você buscar, você vem com o Bernardo. Uma pessoa competitiva, porém, muito lúcida do que se faz em cada etapa de aprendizagem. E ele sempre nos cobrou isso. “Aqui é aqui, agora aqui... por favor. Aqui...”. Só que a gente teve que reestudar isso dentro da gente, né? Internamente, para que que a gente pudesse construir e chegar onde a gente está hoje. [...] A gente vai se adaptando ao processo. Mas aqui [no Núcleo Central] é o grande... o Bernardo chama de “núcleo pensante do

processo”. A gente ajudou a estar construindo tudo isso aí, então facilita um pouco mais. (COLABORADOR 2).

O papel inspiracional do idealizador do IC é descrito como um aspecto motivador com impacto positivo no clima organizacional do instituto. A escala de motivação desenvolvida por Litwin e Stringer no final dos anos de 1960, associa a busca pela excelência e a diligência no trabalho com o nível de clareza organizacional dos funcionários. Este indicador busca mapear quão bem os funcionários acreditam que a sua organização comunica a sua estratégia, seus valores e sua realidade competitiva. Esse indicador tem três dimensões: 1) o trabalho (compreensão da estratégia organizacional e como a estratégia é aplicável em seu trabalho); 2) a estratégia (compreensão da estratégia da organização comparada à realidade competitiva em que ela se insere) e 3) mercado (quais são as perspectivas futuras enquanto empregado, e como a organização reage ao mercado em que ela se insere). (LITWIN; STRINGER, 1968 *apud* EHRHART; SCHNEIDER; MACEY, 2014).

Dentro de uma perspectiva de longo prazo, a capacidade da organização de comunicar sua missão, valores e estratégia é descrita como um elemento fundamental para a manutenção dos níveis de motivação e clima organizacional positivo. Para Ehrhart, Schneider e Macey (2014), uma vez que a organização é capaz de maximizar o uso do tempo e dos recursos, medir e fornecer *feedback* no desempenho, estimular a produtividade e enfatizar a importância da qualidade, os funcionários e gerentes devem estar claramente compreendendo a direção e os planos de longo prazo da organização. Em outras palavras, é necessário que haja clareza sobre o que a missão, os valores e as estratégias da empresa implicam em termos práticos. É pensando nessas questões que foram desenvolvidas as reflexões a partir da caixa branca do IC.

No próximo subcapítulo os infográficos da teoria de implementação e dos fatores de contexto do programa socioesportivo do IC são apresentados e, na sequência, o modelo lógico de resultados elaborado a partir da síntese dos dados coletados e discutidos ao longo desse capítulo. Os infográficos visam simplificar e sumarizar o conjunto de princípios fundamentadores da teoria do programa apresentados ao longo dessa narrativa sobre a caixa branca do IC.

### 3.2.5 A exegese do modelo lógico do programa

A utilização do modelo lógico como uma ferramenta para avaliação baseada na teoria fornece uma estrutura concisa, visual e concreta. (WEISS, 1995; PAWSON 2006). No entanto, embora o modelo lógico tenha se popularizado dentro do campo da avaliação, há uma falta de consenso na literatura sobre como ele deve ser construído. Por essa razão, o modelo lógico construído para o IC - Núcleo Central utiliza-se das categorias analíticas apontadas por Coalter (2008b) para a elucidação da teoria do programa, partindo das concepções de seus proponentes sobre as condições necessárias e suficientes dentro do programa. A estrutura de análise segue as três etapas apontadas por Wholey, Hatry e Newcomer (2015) e apresenta: 1) disposição do problema e referências do programa; 2) identificação dos fatores de contexto; e a 3) estruturação da teoria do programa para o alcance de resultados;

Com a primeira parte, busca-se elucidar a teoria de implementação do programa, levantando o problema central no qual se busca intervir e os possíveis argumentos para o *design* das operações do programa. A segunda parte consiste na especificação dos fatores de contexto, partindo dos elementos que não estão explicitados nos diagramas. Esses fatores de contexto organizacional advêm de categorias identificadas nas entrevistas e na análise documental e fornecem subsídio analítico para as circunstâncias de operação do programa socioesportivo IC, tanto no que se refere ao conjunto de indicadores de desempenho utilizados quanto para a plausibilidade dos objetivos do programa socioesportivo. A última parte busca traçar a teoria do programa, apontando para a sequência de componentes associados com seus possíveis resultados finais. Nesta etapa, os recursos disponíveis e necessários não foram discriminados dada a problemática de pesquisa que norteia essa investigação. Apesar destes dados não serem apresentados e discutidos ao longo desse trabalho tratam-se de informações consideradas extremamente importantes para qualquer tentativa de replicação de um programa. (COALTER; 2008b).

A teoria de implementação do IC revela o problema sobre o qual os objetivos da ação se orientam. A insuficiência, inadequação e indisponibilidade

de programas, espaços e de infraestrutura de esporte e lazer para crianças e adolescentes pertencentes às camadas menos favorecidas da população é tido como parte das barreiras para o desenvolvimento e a participação do público alvo das ações em programas de iniciação esportiva de caráter não competitivo.

Diante da baixa prioridade dada ao esporte educacional no âmbito das políticas públicas, o programa socioesportivo de IC atende a uma demanda gerada pela escassez de programas gratuitos de iniciação esportiva. Dadas as características de operação do PSE com a utilização da MCIV e dos demais processos gerenciais que lhe são próprios, as atividades oferecidas no programa socioesportivo concorrem com outras atividades educativas oferecidas pelo Poder Público para este público alvo. O quadro 4 apresenta a teoria de implementação do Instituto Compartilhar, integrando a problemática geral, as causas e a consequência com os objetivos e o público alvo do PSE do IC.



QUADRO 4 - TEORIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO INSTITUTO COMPARTILHAR



FONTE: Elaboração própria a partir de CASSIOLATO; GUERESI (2010) e FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ (2009).

No que se refere às atividades que oferecidas pelo Poder público, tem destaque o Programa Mais Educação como parte de uma estratégia de reformulação das atividades do Programa Segundo Tempo. (BRASIL, 2017). Por meio do programa Esporte da Escola, as ações separadas dos Ministérios do Esporte e da Educação com o objetivo de ampliar a jornada escolar de



crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade se convergiram. Num primeiro momento, o programa tinha por objetivo a ampliação da jornada escolar e melhoria do rendimento e nível de aprendizagem de crianças e adolescentes matriculadas no ensino fundamental.

No formato atual, com a criação do Programa Novo Mais Educação e as reformulações que entraram em vigência a partir do ano de 2017, as atividades de complementação da carga horária nas escolas públicas de ensino chegam a até 15 horas semanais no contraturno escolar, ganhando a adesão de um número cada vez maior de alunos da rede pública de ensino. O objetivo atual do programa é oferecer apoio pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática em paralelo com atividades complementares de artes, cultura, esporte e lazer. Pode-se argumentar que fusão de ambos os programas implicou em mudanças significativas no uso das atividades esportivas. Enquanto no Programa Segundo Tempo as atividades de iniciação esportiva tinham destaque (*sport plus*), os objetivos e finalidades do Novo Programa Mais Educação imprimem um caráter acessório às atividades de esporte e lazer no contexto das atividades em tempo integral (*plus sport*).

A migração das crianças e adolescentes para programas que estejam atendendo em carga horária ampliada é natural, especialmente se levado em consideração o contexto de vulnerabilidade social e a necessidade de implementação de ações integradas de cunho sócio educacional.

O quadro 5 reúne os fatores de contexto de operação e gerenciamento do PSE do IC. Na confecção do quadro, deu-se destaque aos pontos favoráveis e desfavoráveis que também aparecem elencados em outros estudos sobre programas que intervêm a partir de características semelhantes. A solidez dos processos didáticos gerenciais é ressaltada, assim como os aspectos desfavoráveis, como a inespecificidade do conceito de desenvolvimento humano adotado como o objetivo norteador das ações por meio do PSE.

QUADRO 5 - OS FATORES DE CONTEXTO DO PROGRAMA SOCIOESPORTIVO

FAVORÁVEL	DESFAVORÁVEL
Alto grau de adesão de patrocinadores e parcerias de longo prazo	Desconectado de outras políticas públicas de caráter sócio educacional

Opera com processos pedagógicos e gerenciais específicos	Os objetivos não preveem diálogo com o grupo de beneficiários
Oferece oportunidades de formação e aperfeiçoamento contínuo aos professores	A concepção de desenvolvimento humano é implícita e indeterminada
Estabelece metas anuais exequíveis	Os objetivos específicos não fazem alusão aos resultados finais esperados com os processos do programa

FONTE: Elaboração própria a partir de CASSIOLATO; GUERESI (2010) e WEBB; RICHEULIEU (2015).

Os aspectos elucidados ao longo deste capítulo estão reunidos no modelo lógico do IC (quadro 6). A sequência de processos é apresentada a partir de seus princípios fundadores, indicando a relação com os resultados intermediários e finais. O *design* conceitual do programa é sofisticado, abrangendo atividades de formação e capacitação de professores e projetos que fomentam a participação e a liderança dos participantes.

As atividades desenvolvidas no PSE buscam desenvolver um contexto para a iniciação esportiva no voleibol que preza pela adaptação, progressão contínua e manutenção do clima motivacional dos participantes. Tais características são garantidas por meio de ações específicas que incluem a integração entre as crianças e adolescentes, os professores e as famílias, como no caso dos eventos, festivais e das ações sociais.

O PSE privilegia as experiências no âmbito da aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades esportivas, integrando um conjunto de atividades que difundem os valores prioritários, o estilo de vida ativo e o fortalecimento de vínculos entre os participantes. Paralelamente, a educação em valores e as atividades do programa educacional figuram como importantes ferramentas para a promoção das narrativas acerca dos possíveis benefícios da participação esportiva para o desenvolvimento humano.

QUADRO 6 - MODELO LÓGICO DO PROGRAMA SOCIOESPORTIVO DO INSTITUTO COMPARTILHAR

ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS INTERMEDIÁRIOS	FUNDAMENTAÇÃO	RESULTADO FINAL
<b>AÇÕES</b> <b>Principais Atividades</b> <b>Sport Plus</b>		<b>Desenvolvimento Pessoal</b>	<b>Por que?</b>	<b>Desenvolvimento Social e Pessoal</b>
Credenciamento de professores	Profissionais da área de Educação Física capacitados para atuar no programa	Aprofundamento dos aspectos técnico-táticos Instrumentação para desenvolver educação em valores	Qualidade Investimento em pessoas <b>Como?</b> Credenciamento na MCIV Semanas Pedagógicas Caderno de Atividades Feedback dos coordenadores	Melhoria da qualificação dos profissionais de Educação Física atuando com o esporte educacional.
Funcionamento do Núcleo	Fornecimento e manutenção dos materiais esportivos Acompanhamento e coordenação das atividades do PSE	Proporcionar condições adequadas para a iniciação esportiva Promover valores e atitudes por meio do esporte Aprimoramento da metodologia e dos processos de ensino	Capacidade Oferecer aulas que sejam inclusivas e motivantes <b>Como?</b> Sistema de Monitoramento e Avaliação do Compartilhar	Estabelecimento de uma relação positiva com o esporte que contribua para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.
Compartilhando um Ideal Super Vôlei	Oportunidades para a vivência de outros papéis dentro do programa Projetos divulgados e implementados	Promover a liderança, a autonomia e o engajamento juvenil	Sustentabilidade Voluntariado <b>Como?</b> Projeto de voluntariado nas aulas e eventos Turma de treinamento para egressos	Difusão da importância do esporte na formação humana Continuidade na participação esportiva Ex-alunos retornando como professores
Festivais, Eventos e Ações sociais	Ações esportivas, culturais e sociais de confraternização que focalizem os valores Eventos divulgados e realizados	Incentivar o protagonismo e a iniciativa dos participantes Reconhecimento e participação das famílias	Manutenção do clima motivacional e festivo <b>Como?</b> Divulgação e diversificação dos eventos	Desenvolvimento da autoestima e a superação dos participantes Adesão das famílias e da comunidade ao programa

FONTE: Elaboração própria a partir de COALTER (2008b).

## 4 APONTAMENTOS ANALÍTICOS

### 4.1 UM DEBATE A PARTIR DA CAIXA-BRANCA DO PROGRAMA

Quando Scriven (1994) lançou mão da metáfora da caixa branca para ilustrar os diferentes percursos avaliativos, o autor buscou advogar sobre a necessidade de compreendermos o como e o porquê os diferentes conjuntos de ações e decisões ocorrem no contexto dos programas sociais e como eles nos informam sobre os processos e os impactos de tais iniciativas.

Coalter (2002; 2005; 2006; 2007) reintroduziu essa metáfora avaliativa no universo dos programas esportivos de cunho social, reconhecendo o caráter multifacetado que o esporte e as práticas corporais assumem em diferentes contextos sociais da prática. O autor salienta que além do tipo e/ou forma esportiva, o fenômeno esportivo é passível de diferentes formas de apropriação e ressignificação dentro dos grupos sociais aos quais esses programas se destinam. Por essa razão, desenvolver uma leitura contextual sobre tais programas aproxima-nos do entendimento da complexa dinâmica por trás das estratégias didático-gerenciais consideradas eficazes, seja do ponto de vista da perenidade desses programas, dos resultados das avaliações de processo ou do impacto social que eles geram a partir de suas ações. Alicerçando-se nessa perspectiva, ao longo desse subcapítulo busca-se apontar os avanços, os limites e as principais barreiras delineadas no modelo lógico do programa socioesportivo do IC.

No que diz respeito aos avanços e aos aspectos positivos no PSE, quatro elementos têm destaque enquanto componentes com potencial de expansão e replicabilidade em outros contextos: 1) espaço contínuo de formação continuada e tutorial dos professores; 2) padronização metodológica; 3) gerenciamento integrado dos processos didáticos; e 4) personalização dos processos de monitoramento, avaliação e marketing das ações do programa.

O processo de formação continuada dos professores dentro do IC, engloba o credenciamento, as semanas pedagógicas anuais e o processo contínuo de tutoria entre os coordenadores pedagógicos e os professores do programa. Essas atividades estão organizadas de maneira indissociada, criando condições para que os professores se capacitem continuamente. O processo inicial de apresentação da metodologia, o credenciamento de professores e as etapas individualizadas de *feedback* sobre os relatórios de

atividades que os professores recebem de seus coordenadores indicam elementos para a construção de uma prática reflexiva no contexto esportivo. (GONDON, 2017; WETZEL; TAYLOR; VLACH, 2017). Paralelamente, a oportunidade de discussão das questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem a partir da MCIV em simpósios complementa o processo de reflexão sobre a prática de ensino, os saberes mobilizados no fazer docente e o desenvolvimento profissional.

Schön (2000) defende o modelo de formação contínua por considerar que essa estratégia favorece o processo de autoconhecimento do professor e a constituição de sua identidade profissional. Para além do aspecto pessoal, a ação reflexiva enquanto proposta de desenvolvimento de recursos humanos em uma organização é uma resposta à necessária profissionalização dos professores, que precisam ser legitimados como profissionais que atuam nesses espaços de educação não formal.

Em segundo lugar, a padronização metodológica emerge como estratégia que visa adequar as atividades desenvolvidas dentro do programa socioesportivo por meio de critérios previamente delimitados. Como se observa, o que se convencionou chamar de “espinha dorsal” da MCIV representa um conjunto de elementos-chaves que são preservados dentro de cada planejamento de aula. Esses elementos-chaves podem ainda ser interpretados como fundamentos para a prática docente, visando garantir a progressão adequada do conteúdo, apropriação dos objetivos específicos entre cada categoria e o acompanhamento do desenvolvimento das atividades nas etapas previstas no planejamento anual. Esse é um dos aspectos que permite que o programa seja desenvolvido em diferentes localidades com professores próprios, como no Núcleo Central em Curitiba, ou com os professores da rede pública nas escolas credenciadas.

Em terceiro lugar, a viabilização do gerenciamento integrado dos processos didáticos permite a aproximação entre o que é desenvolvido entre professores e alunos em quadra e as atividades da equipe de gestão. Outros estudos indicaram a discrepância entre as demandas da intervenção e a gerência no âmbito dos projetos sociais esportivos (VIANNA; LOVISOLO, 2009; 2011), ocasionando prejuízos aos interesses dos participantes e dos professores. Nesse sentido, o uso das informações que provém dos relatórios

e semanas pedagógicas com os professores em paralelo com os questionários respondidos pelos alunos oportuniza a tomada de decisão informada e o aperfeiçoamento das atividades. Ou seja, trata-se de um processo avaliativo reflexivo.

O quarto aspecto que recebe destaque é a personalização dos processos de monitoramento, avaliação e marketing das ações do programa. Por meio da criação do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Compartilhar, as demandas específicas para o gerenciamento dos indicadores de desempenho do programa foram atendidas. A integração desses diferentes indicadores coletados em cada um dos núcleos oportuniza a divulgação dos dados para a transparência no tocante ao desenvolvimento das atividades e ainda a promoção do IC.

Integrado a isso, a área de comunicação atua de modo a propiciar a disseminação contínua das atividades realizadas dentro dos programas gerenciados pelo instituto. O marketing digital do IC é atualmente desenvolvido a partir de seis plataformas<sup>31</sup>. O grau de elaboração das publicações, que contam com a identidade visual do instituto e revisão de conteúdo, indica a capacidade de posicionamento estratégico da organização em diversos canais em conformidade com o emergente mercado digital. Mais do que isso, denota apropriação das possibilidades de engajamento com possíveis parceiros e demais indivíduos que aderem à causa social, ainda que apenas no ciberespaço.

O marketing digital oferece ferramentas que podem ser significativas para as organizações sem fins lucrativos, explorando múltiplos canais de comunicação com os patrocinadores e apoiadores da causa e oferecendo as ferramentas de análise de rede que possibilitam mapear e compreender quem são os seguidores, o que importa para eles e como é possível engajá-los em

<sup>31</sup> Os canais de comunicação são o sítio oficial do programa (<http://compartilhar.org.br/>), o *Facebook* (<https://www.facebook.com/institutocompartilhar/>), o *Instagram* (<https://www.instagram.com/institutocompartilhar/>), site onde são divulgadas as pesquisas realizadas pelo IC e outras organizações (<http://efeitoesporte.com.br/>), canal no *Youtube* (<https://www.youtube.com/user/AdminCompartilhar>), *newsletter* mensal denominado Bate-Bola. Além destes, há ainda uma conta no *Twitter* (<https://twitter.com/compartilhar>) e um *blog* (<http://blog.compartilhar.org.br/>) que tiveram a última atualização em 2015 e 2016, respectivamente.

campanhas que promovem as causas sociais. (KINGSNORTH, 2016; WEBB, RICHELIEU, 2016).

Em contrapartida, o olhar para a caixa branca do IC aponta também para limites e barreiras no programa. Pontualmente, limites no trabalho social com valores por meio do esporte e barreiras no âmbito das condições necessárias.

O trabalho com valores parte de uma perspectiva de intervenção intencional e conta com ferramentas e espaço próprio dentro do planejamento das atividades. Além disso, estão definidos os parâmetros e os indicadores que propiciam que a avaliação dessas atividades seja feita de maneira processual. Todavia, o tempo disponibilizado para o endereçamento dessas atividades é limitado dada as características de atendimento do programa, que prevê dois encontros semanais com duração de uma hora e com a estrutura de aula já estabelecida. Assim, a utilização efetiva do diálogo enquanto ferramenta de aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, a vivência de dilemas morais e simulação de papéis e o trabalho em pequenos grupos fica comprometida.

Além disso, o formato de avaliação de valores compromete o olhar situacional sobre as atitudes por estar organizado dentro de um sistema de verificação por meio de um *checklist* informativo. Dessa maneira, ainda que a repetição dessa avaliação em dois momentos indique um olhar sobre o processo, trata-se de uma estratégia simplista que busca comparar um conjunto de atitudes escolhidas a priori pelos proponentes com a apropriação ou não de valores por parte dos participantes. Em alguns estudos a orientação é em direção à construção de modelos avaliativos nos quais os participantes tenham a possibilidade de opinar, contrapor e discutir em todas as etapas, incluindo o processo avaliativo. (ENGLUND, 2015; NUCCI, 2016; LUGUETTI et al. 2017).

Mesmo dentro de formatos participativos, é ressaltada a dificuldade de operar com indicadores para o processo avaliativo dessa dimensão da aprendizagem. (CURREN; KOTZEE, 2014). Como contraponto, as habilidades intra e interpessoais são apontadas como importantes aspectos a serem considerados na estruturação de indicadores sobre o impacto desses programas na dimensão atitudinal dos participantes. (DAM; VOLMAN, 2007; ELIAS et al., 2007). Além da relevância dessas habilidades no contexto da vida



cotidiana, outros autores sugerem que a ênfase e o direcionamento estrito das intervenções ao ensino de valores destoam das expectativas que crianças e adolescentes trazem ao entrarem nesses projetos. (THOMASSIM, 2010). Para esse autor, a expectativa de que os participantes atendam a determinados parâmetros comportamentais ou mostrem uma mudança em suas atitudes enquanto acessam a determinados serviços e atividades prestados pelos projetos sociais esportivos é “uma modalidade discreta de chantagem social”. (Ibidem., p. 275).

Em segundo lugar, a proposta de atendimento do programa desponta no contexto nacional de forma singular. Como mencionado no capítulo anterior, o IC não desenvolve ações conjuntas com outras esferas públicas apesar de ter como um de seus objetivos o trabalho em parceria com a assistência social visando a proteção da infância e da adolescência e o favorecimento da igualdade de oportunidades de acesso ao esporte pelas camadas menos favorecidas da população.

Coalter (2007) descreve as condições necessárias como o conjunto de premissas que precisam ser cumpridas para que o público alvo se envolva com o programa e permaneça. Em outras palavras, o conjunto de exigências para atração e retenção de participantes. As condições suficientes são descritas pelo autor como os aspectos que maximizam os possíveis resultados sociais desses programas. Ou seja, elas potencializam o impacto das ações, mas têm caráter secundário numa hierarquia de prioridades. Elas vêm para agregar elementos na medida em que as condições necessárias são satisfeitas.

Tendo como ponto de partida os achados de Eiras (2011) investigando um núcleo do IC que operou em uma área de alta vulnerabilidade social, podem ser elencados 1) o acesso ao transporte e a segurança no trajeto para o projeto e a 2) diversificação das atividades e modalidades oferecidas no projeto dentro do conjunto de condições necessárias no contexto de operação desse programa. Além desses pontos mapeados pela autora, destaca-se ainda a necessidade de ampliação da carga horária das atividades ofertadas pelo programa, levando em consideração a insuficiência de vagas em programas no contraturno escolar gratuitos e o cotidiano de trabalho das famílias de baixa renda nos centros urbanos. Boa parte dos alunos de escola pública estão expostos à violência, criminalidade, tráfico e consumo de drogas. (CAVALIERE,

2007; LOPES et al., 2008; BRANDÃO, 2009;). No formato atual, a inobservância das condições necessárias constitui-se como uma barreira silenciosa à participação das crianças e adolescentes, que têm menos chances de se engajar de forma efetiva e contínua na prática esportiva em virtude de suas realidades socioeconômicas.

Ou seja, falar em condições necessárias para grupos historicamente marginalizados é advogar em prol da igualdade de condições e não na igualdade de oportunidades. Se por um lado os objetivos do programa socioesportivo se alinham com o de tantos outros programas espalhados pelo Brasil, a opção por operar de forma independente das secretarias municipais de assistência social, por exemplo, implica em limites no alcance e impacto de tal iniciativa nos grupos a quem se destina.

Criticando a adesão ao discurso e às ações em prol do desenvolvimento, sem que haja um olhar sobre as condições que colocam os participantes dentro do grupo alvo dessas ações, Black (2010, p. 121) sinaliza que:

Há de se admirar o entusiasmo, o idealismo e o zelo do “é possível” de muitos dos que estão envolvidos nessa causa. A preocupação com as ações de desenvolvimento - com o imperativo de “fazer a diferença” na vida de comunidades pobres, marginalizadas e muitas vezes afetadas por conflitos em todo o mundo - também é admirável e inevitável assim como é entender o desenvolvimento como campo de estudo que liga, indissoluvelmente, a reflexão teórica sobre questões de justiça, equidade e mudança social com o imperativo de ação.

Sob a bandeira do desenvolvimento humano, a crença no potencial do esporte para se alcançar uma infinidade de benefícios pessoais e sociais (COAKLEY, 2011; COALTER, 2012; HAUDENHUYSE; THEEBOOM; COALTER, 2012) junto às exigências e expectativas de diferentes parceiros institucionais e suas respectivas demandas administrativas dão o tom da caixa branca do IC.

Os quatro aspectos descritos como inovadores na caixa branca o IC tem uma tênue aproximação com a ideia de tecnologia social que se pretende advogar. Basta lembrar que o conceito tem como premissa a criação de algum produto, método, ou técnica com o objetivo específico de solucionar algum tipo de problema social e que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade (e replicabilidade) e impacto social comprovado. (DAGNINO,

2014). Todavia, mais do que um exercício de inovação, o desenvolvimento de uma tecnologia social prima por viabilizar inclusão social e o desenvolvimento autossustentável e autogestionário. (Ibidem., 2014). Nesse sentido, tais processos, produtos e/ou metodologias devem ser desenvolvidos em interação com a comunidade a quem se destinam, objetivando a promoção da transformação social.

No setor EDP, a ideia de tecnologia social está ligada à generalização de condições necessárias e suficientes presentes em diferentes práticas e contextos esportivos em que os projetos são desenvolvidos. Além disso, ela aponta para a necessidade de se empreender uma mudança na perspectiva de análise e compreensão de programas sociais, passando de “famílias de programas” para uma leitura sobre as “famílias de mecanismos”. Sem embargo, a incorporação da dimensão participativa e emancipatória na concepção e condução das atividades desses programas é indispensável. (LUGUETTI, 2014; LUGUETTI et al., 2016; LUGUETTI et al., 2017).

Nesse ponto, alguns mecanismos evidenciados na literatura sugerem que pode haver uma divisão menos clara entre condições necessárias e suficientes do que foi sugerido por Coalter (2007), uma vez que elementos como o ambiente de aprendizagem cooperativa, espaço para as discussões em grupo, confiança e afeto entre participantes e professores (interdependência positiva) podem ser enquadrados em ambas as perspectivas, conforme argumenta Luguetti (2014) na exposição de seu modelo pedagógico centrado no participante.

Ao longo do próximo subcapítulo, a discussão sobre os aspectos organizacionais é aprofundada a partir de uma leitura sobre cultura e clima organizacional na perspectiva da sociologia figuracional e o processo civilizacional descrito por Norbert Elias (1992; 1994). O subcapítulo parte da análise sobre as contribuições da estruturação da gestão em áreas específicas de atuação no que diz respeito à padronização dos processos desenvolvidos dentro do projeto. Considerando que o depoimento dos colaboradores aponta para a maneira com que a estruturação de modelos de atuação teve implicações no formato de aula, no alinhamento e união entre os funcionários, no reconhecimento dos valores e atitudes desejáveis, esses aspectos serão retomados na sequência.

## 4.2 PARA ALÉM DA QUADRA: ENTENDENDO AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIAS FUNCIONAIS

Ao longo do segundo e terceiro capítulo o panorama de desenvolvimento do setor EDP foi apresentado, partindo do contexto macro para chegar a uma leitura descritiva do caso do Instituto Compartilhar. A princípio, o conjunto das narrativas dos colaboradores desse estudo apontou para um modelo de práticas alicerçadas na inspiração e na motivação. Para estes, essas características estavam relacionadas com a estruturação do IC, o exemplo de seu idealizador e a relação entre os funcionários. Em fato, esses aspectos despontam como determinantes para o clima e da cultura organizacional do IC, trazendo à tona a necessidade de pontuar o papel estruturante e estruturado desses elementos no imaginário profissional de professores e gestores do programa.

Em termos de cultura organizacional, muitas interpretações foram desenvolvidas na literatura na área de gestão. Extraíndo-se os padrões comuns nessas definições, a cultura organizacional é entendida como a forma como os membros de um grupo lidam com adaptação externa e integração interna. É principalmente como esses processos de adaptação e integração se refletem em valores compartilhados e nas normas sociais dentro de uma organização. (EHRHART; SCHNEIDER; MACEY, 2014).

A cultura organizacional geralmente se baseia naquilo que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido e, portanto, adequado para ser repassado aos novos funcionários como a maneira correta de perceber, pensar, sentir e agir frente aos problemas e desafios do cotidiano de trabalho. A ideia de que as crenças, as ideologias e os valores são compartilhados tem sido assumida no paradigma da pesquisa da cultura organizacional, com a cultura sempre se referindo a algo que existe além do plano individual (psicológico), sendo transmitido através de histórias e rituais (sociológico). (Ibidem., 2014).

Grant et al. (2007, p. 18), assumindo uma interpretação sociológica sobre o tema, apontam que através das interações entre as pessoas, uma cultura unificada, sob a forma de uma estrutura social, é formada e é reproduzida continuamente por seus membros. Para os autores a cultura é tida como algo que é produzido por meio de um grupo de pessoas (por exemplo,

uma organização) e enfatiza que esse grupo de pessoas estabelece uma autonomia baseada em estruturas sociais.

Em contraste, uma interpretação de matriz psicológica define a cultura como a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro. (PFISTER, 2009). Outros autores a consideram como sendo o que acontece a nível interno em uma pessoa, ou seja, um programa da mente. (EHRHART; SCHNEIDER; MACEY, 2014). O ponto de interseção entre as duas leituras é o consenso de que a cultura organizacional afeta cada indivíduo que compõe um dado ambiente de trabalho. Embora na área de estudos organizacionais a cultura e o clima organizacional venham sendo destacados como elementos primordiais a serem considerados nesse período de mudanças das práticas gerenciais da modernidade (PFISTER, 2009; EHRHART; SCHNEIDER; MACEY, 2014), propomos uma alternativa analítica para essas questões.

Aqui, a proposta é de retomada dos aspectos localizados do caso do Instituto Compartilhar, interpretando-os a partir dos pressupostos teórico e metodológicos da sociologia figuracional. As redes de interdependências funcionais estabelecidas na complexa configuração em que o IC se insere são desenhadas a partir das leituras sobre a governança global e a responsabilidade social corporativa, objetivando localizar esse estudo de caso em contextos sociais ampliados, que ora viabilizam ora impedem o pleno desenvolvimento dos negócios sociais.

A opção teórica se dá em função do reconhecimento de que os conceitos da sociologia figuracional abrem a possibilidade de discutirmos tanto o nível organizacional (sociológico) quanto o individual (psicológico). Esse viés analítico permite discutir em como a cultura organizacional afeta as ações de um indivíduo ou, em contraste, como a cultura organizacional afeta as interrelações das pessoas em uma organização.

Elias (1994) apresenta o conceito de *habitus* como sendo um sistema de disposições e tendências para o agir que são incorporadas, individualmente ou coletivamente, a partir das especificidades próprias do processo de socialização, incluindo o papel da inserção do indivíduo em determinados âmbitos sociais, sejam eles religiosos, acadêmicos, políticos, esportivos ou tantos outros. Para o autor, com o passar do tempo, os resultados das

interações entre os indivíduos em determinados arranjos sociais (figurações) é o fator preponderante para o desenvolvimento de novos padrões de comportamento. Esses padrões deixam de ser conscientes, passando a operar como uma segunda natureza na medida em que implicam em mudanças na estrutura da personalidade. (ELIAS, 1992; 1994). O pensamento do autor vai ao encontro da discussão em torno da cultura organizacional, à medida que converge os dois polos em que o debate toma espaço - a questão sociológica e a psicológica.

A sociologia figuracional busca dar subsídios para a compreensão do aspecto relacional entre os indivíduos <sup>32</sup>, relacionando-os com o desenvolvimento sócio histórico. (ELIAS, 1994). No cerne do rompimento que o autor buscou inaugurar em relação a outras leituras no campo da sociologia está a questão da agência, que para ele aparece no contexto da tomada de decisões estratégicas por parte de indivíduos e/ou grupos. Para o sociólogo alemão, o conjunto de ações tomadas por um determinado indivíduo e/ou grupo não representa a criação efetiva de tais oportunidades, uma vez que elas ocorrem dentro de figuração e são "prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e a natureza das funções que as pessoas exercem nela". (ELIAS, 1994, p.49).

Essa percepção abre a possibilidade de interpretar aspectos críticos dentro do processo de tomada de decisão e remodelamento das atividades do Instituto Compartilhar, levando em consideração a interpretação relacional de que uma vez que uma decisão é tomada, ela "se entrelaça com as dos outros e desencadeia novas cadeias de ações", cujos efeitos se baseiam não em atores individuais ou em grupos, mas "na distribuição do poder e na estrutura das tensões dentro dessa rede humana móvel". (Ibidem., p. 49-50).

Um dos principais focos de análise sociológica no contexto da sociologia figuracional é justamente a relação entre as atividades humanas planejadas e as não intencionais. Ou seja, as ações intencionais e orientadas por objetivos específicos e suas articulações com os processos não planejados e

<sup>32</sup> O conceito de figuração permite operar com a ideia de grupos (AREIAS; MARQUES, 2012; MASTENBROEK, 2002a; 2002b) e aqui a leitura é realizada a partir de uma leitura organizacional, buscando entender a complexa rede de interdependência funcional operada em diferentes níveis e entre organizações de diferentes naturezas.

inconscientes que se entrelaçam com outras atividades, do passado e do presente, e suas consequências. Elias preocupa-se com o resultado dessas dinâmicas sociais e para isso trouxe o conceito de figuração ilustrando a indissociabilidade entre indivíduo e/ou grupos e sociedade. Para isso, a figuração é descrita por ele como uma estrutura de indivíduos e/ou grupos mutuamente orientados e as ações dessas pessoas e/ou grupos interdependentes. (ELIAS, 2005).

Embora o conceito de figuração proponha a superação da negação das noções de agência e individualidade típicas da leitura estruturalista do "sistema social" defendida por outros autores, Elias não pressupõe plena harmonia, integração ou organicidade entre os indivíduos e/ou grupos. Tantas relações harmoniosas, pacíficas e amigáveis são estabelecidas entre indivíduos e/ou grupos quanto relações tensas, assimétricas e hostis. (ELIAS; SCOTSON, 2000; ELIAS, 2006). Efetivamente, uma figuração é sempre marcada pela existência de "contradições, tensões e explosões" (ELIAS, 1994, p. 30), pois ela está organizada em torno da operação dinâmica do poder, que é entendido como uma característica estrutural de toda e qualquer relação humana. Assim, o autor busca enfatizar a vida social como uma dinâmica relacional que exige uma leitura processual.

A diferença entre a abordagem dos processos sociais de longo prazo e as teorias anteriores sobre a mudança evolutiva é que o autor não considerou que era possível identificar o curso do desenvolvimento que deveria ocorrer dentro das figurações. (ELIAS, 2006). Ao invés disso, sua preocupação explicativa foi retrospectiva e histórica, enfatizando como uma figuração teve que surgir de uma dada figuração anterior ou mesmo de uma sequência de figurações. No entanto, Elias deixa claro que os resultados desse entrelaçamento não significam que eles necessariamente teriam que emergir de tais figurações anteriores à atual. Ao invés disso, o autor preserva o caráter ocasional e não determinista aos resultados da dinâmica dos processos sociais, apontando apenas como estes foram possíveis graças ao surgimento de figurações anteriores.

Portanto, qualquer figuração analisada no presente representa apenas um dos possíveis resultados das figurações anteriores, não sendo essa uma condição necessária para o desenvolvimento social (Ibidem., 2005; 2006). O



autor traduz essa linha de raciocínio defendendo que os indivíduos e/ou grupos em conjunto formam uma sociedade que não foi pretendida, nem planeada por nenhum dos seres humanos que a constituem e cuja história não foi previamente definida pelos indivíduos e/ou grupos que a compõem. (ELIAS, 1994).

Dentro da produção intelectual de Norbert Elias, a teoria do processo civilizador abarca diferentes esferas do desenvolvimento das interdependências. Nos dois volumes de sua obra, tem destaque: 1) o processo de formação do estado e o monopólio da violência e dos impostos, 2) a formação da corte e as mudanças nos costumes, nos padrões de moralidade e na estrutura psicológica resultante do progressivo controle das emoções, e 3) formação da consciência e remodelamento da personalidade. (ELIAS, 1992). O percurso metodológico para a construção desse viés teórico incluiu uma vasta quantidade de registros históricos que objetivou estruturar uma narrativa de escopo macro histórico e uma análise de longa duração, na qual o autor buscou colocar uma ponte entre as mudanças no nível microssocial e macrossocial. (MENNEL, 1998). No escopo de sua análise, o autor aponta para a importância do autocontrole como uma característica central no estabelecimento de interações sociais pacificadas no contexto da corte francesa, sendo ainda determinante para o desenvolvimento do controle emocional e o despertar da consciência.

Newton e Smith (2002) apontam para a prolífica contribuição da obra do autor nos estudos organizacionais, em especial no que diz respeito 1) a formação das organizações produtivas e os processos de administração científica decisivos para a divisão e racionalização do trabalho, 2) a aprendizagem e incorporação de processos disciplinares no contexto organizacional e 3) o desenvolvimento e remodelamento das identidades profissionais numa perspectiva de longa duração.

Para os autores, as questões ligadas ao prestígio de uma organização são frequentemente gerenciadas a partir de dois princípios aparentemente antagônicos, mas que operam com as mesmas funções civilizatórias. O primeiro deles é a ideia de *expertise* e os mecanismos de manutenção da legitimidade e busca por privilégios sobre outros indivíduos e/ou grupos que não detém dos mesmos recursos de validação. O segundo é o controle entre

os pares, o qual por vezes vela o processo de valorização do autocontrole e das tensões nos processos de interdependência em organizações que aparentemente operam a partir de modelos horizontalizados de gestão.

Uma vez que os indivíduos e/ou grupos estão, simultaneamente, envolvidos em diversas redes de interdependências funcionais, essas figurações encontram-se interligadas. Por isso, esses indivíduos e/ou grupos exercem influências mútuas sobre eles, sejam estas intencionais ou não. Como consequência, essas relações se desdobram em resultados nem sempre próximos do previsto. No caso do IC, esse contexto de interdependências implicou em mudanças capazes de alterar a forma e o conteúdo do PREV, abrindo espaço para a criação do instituto. Mais do que isso, apontam para a dinâmica da balança de poder, que aparentemente pendia para o lado da multinacional causando um desnível significativo que limitava a autonomia gerencial do PSE.

Todavia, Mastenbroek (2002a) ressalta que mesmo as mudanças aparentemente drásticas dentro de uma organização continuam a refletir, mesmo que parcialmente, as características das figurações que a antecederam. Não por acaso, apesar do extenso processo de remodelamento, o programa socioesportivo do IC tem como característica principal a abordagem *sport plus*, sendo a iniciação ao voleibol uma das características decisivas dentro dessa proposta de intervenção.

Isso sugere ainda que a criação do IC, com novas frentes de atuação e uma tendência de intervenção voltada para as demandas socioeducativas impostas pela mantenedora, exigiu um elaborado processo de mudança no *habitus* de seus profissionais. Como os colaboradores deste estudo apontam, nem todos os professores e gestores se adequaram ao novo conjunto de demandas impostas pela transição da cultura organizacional.

Semelhante ao processo que tomou espaço nas cortes francesas, nesses casos ocorre uma mudança no padrão de controle sobre o comportamento individual. A obra elisiana discute como as restrições do comportamento e das emoções inicialmente ocorriam por meio de desequilíbrios de poder muito marcados (com a figura de um monarca absolutista, por exemplo). Gradualmente esse controle passou a ser exercido por meio de mecanismos impessoais e menos visíveis derivados de uma

interdependência social mais próxima. No caso do IC, o papel da consultoria marca um processo diretivo de alteração das lógicas de operação dentro do PREV. A partir disso, as mudanças com a reorientação das atividades e novas expectativas impostas por esse processo são frutos de um ajustamento que ocorre tanto do ponto de vista interno (entre os funcionários) como externo (dentro da rede de relações com outras ONGs e possíveis parceiros público e privados).

Como resultado, o comportamento correto, é gradativamente produzido pelo indivíduo (professor, gestor, ONG) por sua própria iniciativa e pela interação que este estabelece com os demais funcionários/ONGs, encaminhando para a constituição de um novo *habitus* profissional. O autor descreve esse processo como uma transição do controle externo para o controle interno, sendo esta uma mudança significativa na forma de sentir a inadequação. (ELIAS, 1992). Esse processo toma espaço quando o monopólio da autoridade dá espaço a redes de interdependência cada vez mais elaboradas entre indivíduos e/ou grupos.

O professor, enquanto principal executor das ações voltadas para a intervenção com o público alvo do PSE, passa a ser o principal mobilizador do método que emerge como produto das mudanças mais notáveis do IC. O processo de estruturação de uma metodologia que incorpora o trabalho com valores restringe determinadas possibilidades de ação individual em prol da manutenção de novos patamares de organização das ações. Observa-se que por vezes alguns colaboradores reconhecem os limites do método, apontando para as contradições do mesmo - seja em relação à necessidade de ampliação da carga horária de atendimento, seja na necessidade de incorporar mais atividades com os valores ou ainda oferecendo alternativas ao baixo interesse de algumas crianças pelo esporte.

No entanto, num contexto de padronização da intervenção, o método é mais importante do que as convicções do professor. Estes reconhecem o valor da metodologia como instrumento imprescindível à organização e à tomada de decisão informada, ainda que a adoção de modelos possa ser desengajadora. (CASEY, 2012). Zelar pelo método no contexto do IC implica em recompensas como em qualquer processo dessa natureza. Isto implica em restrições mútuas

não apenas entre professores, mas coordenadores e as demais ONGs que participam do setor EDP.

As metodologias de intervenção nesses espaços representam um passo importante no que se refere à organização e sistematização das atividades, abandonando as perspectivas incidentais de atuação do professor. Por outro lado, elas restringem as alternativas didático metodológicas e gerenciais em prol de demandas que se originam a partir daqueles que detém um maior potencial de poder dentro da figuração e prescrevem o que consideram importante, garantindo a continuidade e/ou a expansão dos atendimentos. Ou seja, os resultados desses processos têm dois lados: a coerção e a perenidade das atividades.

Na opinião de outros autores, a contribuição de Norbert Elias no âmbito dos estudos organizacionais está para além da leitura sobre os processos civilizadores nas organizações, podendo subsidiar a leitura sobre o desnível da balança de poder em direção aos processos de autocontrole. Juntamente com a diminuição da discrepância do potencial de poder e do autoritarismo, esses processos, vistos sob o viés das interdependências funcionais entre as organizações, permitem vislumbrar novas estruturas colaborativas e a dissipação das fronteiras organizacionais. Através de cadeias de interdependências mais complexas e extensas, as ONGs do setor EDP estão propensas a novos formatos administrativos de autocontrole, exigindo estratégias de ação cada vez mais sutis e elaboradas. (MASTENBROEK, 2002a; AREIAS; MARQUES, 2012).

Esse refinamento da ação está diretamente ligado à apropriação das lógicas que definem esse espaço de disputas por legitimidade e financiamento entre as ONGs. No contexto do IC, o engajamento em redes colaborativas como a REMS é icônica no sentido de ilustrar o processo de horizontalização que algumas ONGs no Brasil ensaiam, apesar das disputas indiretas no mercado das doações e licitações. Os processos colaborativos surgem a partir da variação e da diferenciação do clima organizacional, permitindo expressar controle e distinção num contexto eminentemente competitivo.

Elias argumenta que mesmo onde parece haver balanço, o que há é o equilíbrio dinâmico das tensões e não da total superação das mesmas. O processo de desconstrução das barreiras institucionais do IC e a ideia de

unificação com seus pares por meio da participação em redes colaborativas anda em paralelo com iniciativas de integração e coordenação interna, exigindo que individual e coletivamente (grupo de professores, setor administrativo e outros) os atores mantenham-se cada vez mais ativos dentro de suas redes. O caráter paradoxal dessas mudanças está na combinação da disciplina e da informalidade, centralização e descentralização, mobilizando habilidades que permitam o crescente grau de integração e cooperação mútua. Para Mastenbroek (2002a) mudanças dessa natureza são capazes de reorientar o conjunto de interesses tradicionais dentro das empresas, atendendo ao "equilíbrio da tensão" entre autonomia e interdependência. O autor reconhece a sustentabilidade dessas dinâmicas no contexto organizacional.

Desde 2010, o IC integra a REMS, participando de grupos de trabalho de captação de recursos e comunicação, intercâmbios de conhecimento entre as demais instituições participantes e fortalecendo as iniciativas dessa rede. Desde a sua criação em 2007, essa rede vem crescendo e intensificando seu trabalho de integração e articulação entre as instituições participantes e junto ao setor público e a sociedade civil. Um ano depois de unir-se à REMS, o IC utilizou pela primeira vez recursos de renúncia fiscal via Lei Federal de Incentivo ao Esporte junto ao Ministério do Esporte, captando um total de R\$ 670.122,37 por meio da aprovação de dois projetos junto ao Ministério do Esporte. (IC, 2012).

Até então, a parceria com o setor público passava apenas pela parte de conveniamento com as prefeituras e governo estadual a partir do qual se obtinha os professores da rede pública para desenvolver os projetos nas escolas e ginásios designados. Ou seja, uma parceria que não implicava em repasse direto de recursos. No entanto, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), aprovado no ano de 2014 e que entrou em vigor em 2016, implicou em mudanças significativas nos processos de doação e repasse de recursos de renúncia fiscal das empresas. As doações das empresas passaram a ser administradas dentro do modelo burocrático da esfera pública, que prevê um extenso trâmite entre a submissão, a aprovação e a liberação desses recursos. O atraso na liberação dos recursos, por exemplo, foi apontado como um dos entraves nessa transição:

Apesar da disponibilidade e boa vontade no atendimento às demandas das entidades por parte do Ministério do Esporte, foram várias as dificuldades encontradas pelo Compartilhar, principalmente quando se trata de um projeto continuado e que tem um planejamento de atividades bem rígido envolvendo outros parceiros. [...] mesmo assim, a utilização de recursos de renúncia fiscal federal, estadual ou municipal em projetos esportivos é uma tendência, irá se consolidar e o Instituto Compartilhar fará uso deste mecanismo como parte de sua receita. Com isso, a instituição mantém seu intuito inicial de diversificar as fontes de financiamento, sejam elas de empresas privadas, de doações de pessoas físicas ou através de recursos de incentivo. (IC, 2012, p. 51).

Elias (2005) entende que as mudanças nas “regras do jogo” implicam em um rearranjo das dinâmicas de uma figuração, especialmente porque elas alteram a balança de poder, dando início a novos contextos de ação. No caso do IC, existia desde a sua criação o interesse de atuar por meio de “parcerias que resultassem em cada vez maior independência financeira garantindo sustentabilidade e solidez a longo prazo” (IC, 2012, p. 52), apesar da dinâmica figuracional do chamado terceiro setor do Brasil e sua histórica dependência dos recursos públicos.

A aprovação do MROSC certamente dificultou o processo de financiamento dessas organizações; no entanto, o caminho até os financiadores e os meios necessários para contratar consultorias e concorrer a esses processos de captação não se estreitou de forma uniforme entre todas as ONGs. O MROSC representa um divisor de águas entre as ONGs que detêm as ferramentas necessárias para disputar no mercado de doações e aquelas que sucumbem disputando por convênios na esfera municipal. Enquanto as empresas priorizam as doações por meio das leis de incentivo fiscal, dada a possibilidade de reverter o valor dos impostos em ações de marketing social, grande parte das organizações autogestionárias de caráter comunitário não detêm os recursos necessários para pleitear o financiamento nos termos da nova legislação.

É em função desses arranjos burocráticos que Areias e Marques (2012) mostraram-se menos otimistas olhando para as redes organizacionais sob a perspectiva da interação entre a sociedade civil organizada e o setor público. De um lado, permite-se maior autonomia já que os processos são públicos e de participação voluntária. Por outro, eles demandam estreitamento das relações de interdependência nas suas mais variadas escalas. Com base na sociologia figuracional, essas autoras ilustram como as redes de

interdependência dentro e fora das organizações gradualmente se tornam mais complexas e densas, marcando um processo de fomento e expansão das organizações em rede como a REMS. De um lado “estas formas de organização em rede constituem modelos opostos ao clássico de organização definido como fechado, hierárquico e burocrático” (Ibidem, p. 14), por outro permanecem entremeadas com organizações que operam a partir de modelos gerenciais verticalizados. Ou seja, coexistem as novas possibilidades de colaboração e auxílio mútuo entre as ONGs e a velha perpetuação das assimetrias de poder no que tange à capacidade de captar recursos.

É certo que o contexto das organizações em rede ainda representa uma vertente emergente e, em certo sentido, inovadora de atuação. Porém, nas últimas décadas, um número cada vez maior de estudos baseados na neurociência, teoria dos jogos, teorias de sistemas e nas teorias evolutivas tem se voltado para o aspecto da cooperação humana, contradizendo a tese econômica clássica do egoísmo racional como instinto básico e inato do comportamento humano. (ROSSIGNOLI; RICCIARDI, 2015). Essas autoras desenvolveram estudos sobre a cooperação em contextos intra e interorganizacionais a partir de fundamentos interdisciplinares.

As teorias do jogo foram desenvolvidas para explicar as interações entre os indivíduos. Para atingir esse objetivo, os pesquisadores projetam jogos, ou seja, exemplos altamente abstratos de interações entre tomadas de decisão independentes e realizam experimentos em que convidam as pessoas a jogar tais jogos. No entanto, para possibilitar experiências cooperativas em grupos maiores, ou ainda em ambientes e situações turbulentas em que há a escassez de recursos, o poder de auto-organização e de sentimentos e atitudes pró-sociais “inatos” pode ser insuficiente. Essas configurações estão mais sujeitas à invasão epidêmica do oportunismo, que se difunde exponencialmente, como demonstram os modelos das teorias do jogo e das teorias dos sistemas. (Ibidem, 2015).

Para evitar que essas epidemias de oportunismo e desconfiança tornem a cooperação impossível, essas autoras defendem tanto as estratégias auto organizadas baseadas em atitudes pró-sociais inatas quanto as estratégias institucionais baseadas em regras e crenças construídas socialmente como os



elementos essenciais, complementares e potencializadores da cooperação<sup>33</sup>. Isso significa que esse contexto, em que se nota alto grau de interdependências funcionais, a regulação torna-se necessária. Todavia, usando o exemplo do MROSC, pode-se argumentar que as leis por si só não dão conta de conferir maior potencial de poder para a maioria das ONGs.

No capítulo 2, os aspectos ligados a governança global no esporte e suas implicações no setor EDP foram exploradas, demonstrando a acentuada participação dos setores público e privado no desencadeamento do esporte social em escala global. A chamada governança pública é descrita por Kissler e Heidemann (2006, p.1) como a “tendência para se recorrer cada vez mais à autogestão nos campos social, econômico e político, e a uma nova composição de formas de gestão daí decorrentes”. A grande atratividade desse modelo emergente está no fato de que ele parece ser a resposta para as demandas da complexidade do mundo globalizado, das crises econômicas e para a emergência dos movimentos sociais, oferecendo a possibilidade de modelos alternativos pautados na coordenação e participação popular.

Entretanto, levando em consideração as demandas da área social em conjunto com as da oferta de programas de esporte e lazer, a figura do estado gerencial atende muito mais aos interesses da gestão a base de "poder e dinheiro" da hierarquia do mercado. Primeiramente, porque os modelos efetivos de governança pública pressupõem a negociação, a comunicação e a confiança entre os diferentes setores e *stakeholders* envolvidos nas ações desenvolvidas em redes. A esse ponto, defender um modelo que tem como premissa essas características fundamentais é, no limite, uma idealização.

Ainda que nem todas as ONGs que desenvolvem PSE se enquadrem nas críticas ao caráter neoliberal dos negócios sociais no setor EDP (LINDSEY; GRATTAN, 2012), o caráter eminentemente comunitário e associativo dessas organizações se dissolveu ao longo das últimas décadas no contexto brasileiro (FALCONER, 1999), já não sendo possível defender as parcerias público-privadas a partir do argumento de que um maior grau de flexibilização,

<sup>33</sup> Um exemplo das possibilidades de utilização desse modelo teórico de escolhas entre indivíduos e/ou grupos é o jogo “a evolução da confiança” desenvolvido por Nicky Case em 2017, disponível em <<https://brunolemos.github.io/trust/>> (acesso em 24 set 2017). O jogo permite simular um número limitado de jogadas aleatórias e analisar o resultado das ações cooperativas e individualistas no contexto de uma rede de pessoas agindo.

desburocratização e desregulação resultaria na garantia de direitos inalienáveis. Ao contrário, tal arranjo entre os setores favorece o crescimento de organização e de modelos que operam sob a lógica de negócios sociais e buscam melhor posicionamento no mercado de doações.

Advogar em prol de um modelo com potencial cooperativo, exige a criação de condições para o estabelecimento de redes e parcerias efetivadas com a crescente participação dos diferentes atores da sociedade civil, incluindo os maiores interessados nos PSE - os participantes e membros das redes comunitárias de que fazem parte. Assim, pensar em organizações em redes implica ampliar a noção de organizações horizontalizadas e flexíveis a partir da incorporação dos interesses dos diferentes *stakeholders* desses PSE.

Giulianotti (2015) identifica quatro frentes de ação desenvolvidas pelos grupos-chaves do setor EDP, a saber as ONGs, os órgãos governamentais e intergovernamentais do esporte, o setor privado e as ONGs mais radicais e movimentos sociais de justiça e direito através do esporte. O setor privado é alvo frequente de críticas quando nos referimos às ações de RSC dado o caráter neoliberal e o apelo desse setor em prol da preservação do direito de desenvolver ações voluntárias e autorreguladas. Ou seja, do interesse de contribuir com PSE até enquanto seja “bom para os negócios” (GIULIANOTTI, 2015, p. 244), contribuindo para a produtividade, rentabilidade, perfil corporativo ou para o marketing. Já as organizações como a ONU, COI e a FIFA articulam sua contribuição às atividades do setor EDP por meio da construção de parcerias e redes que facilitem a atuação das ONGs ou ainda oferecendo suporte técnico para algumas dessas atividades. A REMS, por exemplo, é fruto de uma parceria estabelecida entre o PNUD e a Nike.

Os principais problemas que despontam dessa grande rede de interdependência é a falsa ideia de que a própria figuração dá conta de auto regular esses grupos-chaves e que esses dois grandes grupos em particular estão “dando algo em troca” às comunidades e consumidores que os apoiam. (GIULIANOTTI, 2015, p. 245). O autor critica o fato de que essas organizações estabelecem parcerias com os PSE que pressuponham alta lucratividade a partir de um baixo investimento e curto prazo de envolvimento. Como contrapartida o autor ressalta a possibilidade de um envolvimento mais genuíno com a missão e os objetivos dessas ONGs, incluindo desde o suporte técnico

e estrutural para a realização das atividades esportivas até a preocupação com os benefícios sociais não econômicos. Ou seja, implica em iniciar um processo dialógico que vá ao encontro das demandas ligadas ao desenvolvimento dessas comunidades no tocante à redução da pobreza, qualidade da habitação, empregabilidade e fomento de oportunidades educacionais. (LUGUETTI et al., 2016).

Faz-se necessário ainda superar a crítica direcionada aos interesses econômicos por trás das iniciativas de RSC, dividindo as responsabilidades sobre o papel social dos PSE com os demais indivíduos e/ou grupos dessa complexa rede. De um lado, isso significa destacar o papel do setor público em regular a parte que lhe cabe dessa dinâmica, avaliando o impacto e as implicações da destinação desses recursos captados pelas ONGs. No que tange as ONGs, em especial essas que como o IC logram dos benefícios das contribuições dos setores público e privado para a realização de suas atividades, o papel social dentro dessa figuração inclui questionar em que medida o público alvo dessas ações é efetivamente participante nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação desses PSE que visam promover seu desenvolvimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou descrever a teoria de implementação e os mecanismos organizacionais que auxiliam na compreensão do modelo lógico de operação do Instituto Compartilhar no Núcleo Central - Curitiba, tendo em conta os contextos específicos em que o PSE é desenvolvido.

Considerando os processos de expansão, consolidação e avaliação dos projetos sociais esportivos no contexto internacional e brasileiro, identifica-se, a partir do caso do IC, que os PSE no Brasil são capazes de se adaptar frente ao movimento global EDP de acordo com as necessidades e as características locais. Primeiramente, há no cenário nacional um reordenamento legal do acesso ao investimento, exigindo a implementação de readequações baseadas na governança corporativa, além da apropriação de conhecimentos específicos para a captação de recursos. Tais demandas buscam conferir confiabilidade e prezar pela convergência dos interesses das ONGs e dos setores público e privado.

De uma forma geral, a ideia do terceiro setor no país camufla as nuances entre as diferentes organizações e a natureza dos PSE desenvolvidos por elas. Assim, a noção de que as organizações que oferecem PSE atuam de forma subsidiária e complementar às políticas públicas de esporte e lazer deve ser questionada, especialmente tomando como exemplo o caso das ONGs em processo de profissionalização. Em tais organizações, a influência da cooperação internacional na promoção dos objetivos do setor de EDP é mais evidente, a partir do fomento da racionalização dos processos gerenciais e intensificação das atividades que visam garantir o melhor posicionamento no mercado de doações. Há, portanto, certo abandono do caráter reformista e progressista típico de organizações comunitárias que buscam promover a garantia de acesso a direitos sociais.

A teoria da implementação do Instituto Compartilhar aponta para a dificuldade de acesso das crianças e adolescentes pertencentes às camadas menos favorecidas da população como o problema básico sobre o qual o PSE busca atuar, garantindo igualdade de oportunidade de participação em atividades de iniciação esportiva de qualidade. Neste contexto, a atuação do IC com o PSE se dá a partir do gerenciamento de quatro atividades principais

ligadas à formação de professores, ao funcionamento dos núcleos, ao desenvolvimento de eventos, ações sociais e projetos que oportunizam a vivência de outros papéis, além da extensão da participação de alunos e ex-alunos no programa.

No que diz respeito aos avanços e aos aspectos positivos no programa, quatro elementos têm destaque enquanto componentes com potencial de expansão e replicabilidade em outros contextos: 1) espaço contínuo de formação continuada e tutorial dos professores; 2) padronização metodológica; 3) gerenciamento integrado dos processos didáticos; e 4) personalização dos processos de monitoramento, avaliação e marketing das ações do programa.

Em contrapartida, o olhar para a caixa branca do IC aponta também para limites e barreiras nesta iniciativa. Pontualmente, limites no trabalho social com valores por meio do esporte e barreiras no âmbito das condições necessárias, tendo em vista que as políticas de acesso e retenção do público alvo das ações do PSE são desconectadas de outras políticas públicas de caráter sócio educacional. Em termos gerenciais, notabiliza-se uma abordagem realista e sustentável na adoção de metas e objetivos dentro do planejamento estratégico da organização. Todavia, a concepção de desenvolvimento humano que se busca promover por meio da oferta do PSE é implícita e indeterminada, não sendo exemplificada nos objetivos específicos ou nos resultados intermediários dos processos desenvolvidos no programa.

A pesquisa de campo em conjunto com as categorias de análise de PSE sugerem que o programa socioesportivo do IC opera a partir das lógicas da iniciação esportiva, adotando um método que lhe é próprio. A existência de uma metodologia de ensino com características estáveis oferece um conjunto de critérios para a prática que viabiliza a investigação empírica de possíveis resultados dessas atividades, apesar de este não ter sido o objetivo desse estudo.

Ademais, tendo em vista que o debate acadêmico sobre como o esporte está ligado ao desenvolvimento e à paz fornece um conjunto de evidências pouco sugestivo em relação à efetividade dos PSE, a formulação de diretrizes didático metodológicas que incluem uma tentativa de estruturação de trabalho com valores é exemplar no caso do IC. Além disso, dentro de um cenário em que há uma disputa por patrocínio entre diversas organizações, o IC

desenvolve ferramentas e processos avaliativos dentro do PSE que fornecem detalhes mais específicos sobre indicadores de desempenho do programa. Essas ferramentas orientam-se para aspectos ligados à efetividade, eficiência e eficácias das ações do IC como um todo e para a apropriação dos conteúdos técnicos e atitudinais pelos alunos a partir da MCIV.

Organizações menores, em particular as de base comunitária, operam sob mecanismos organizacionais pouco elaborados do ponto de vista das demandas da burocratização das parcerias com o setor público e dos interesses específicos do setor privado. A expectativa de que tais organizações se estruturam a partir de princípios de governança corporativa permanece pouco realista frente aos recursos disponíveis para atender à necessidade de monitoramento, documentação, avaliação e ampla divulgação das ações.

No caso do IC, os arranjos interorganizacionais e, mais especificamente, o tensionamento gerado por um de seus principais mantenedores, exemplificam como é valorável e distintivo que se ensine mais do que esporte no jogo do esporte social. As pressões que emergiram nessa relação de interdependências funcionais entre o governo paranaense, a multinacional e o PREV informam como as narrativas no setor de EDP colocam em xeque até os PSE que oferecem iniciação esportiva de qualidade. Jogar o jogo da inclusão social requer mais do que ações efetivas que demonstram resultados efetivos nos limites da formação esportiva. É necessária a criação de um nicho de atuação, incluindo a especificação de um público alvo, um tipo particular de intervenção e a adoção de conceitos e narrativas pautadas na perspectiva de desenvolvimento humano.

Trata-se, portanto, de uma configuração na qual não é suficiente demonstrar capacidade de ampliação do acesso ao esporte e ao lazer a grupos específicos. Somado a isso, há a necessidade de que tais organizações demonstrem sua eficiência gerencial. No caso do IC, o impacto social que se busca demonstrar dentro desses processos de controle privilegia os indicadores de abrangência, a caracterização do público alvo das atividades e a promoção de resultados que reforcem a eficácia do PSE frente às mudanças atitudinais dos participantes. Isso ocorre a despeito das atividades realizadas no cotidiano do programa serem fundamentalmente procedimentais.

No que se refere à realização de um estudo de caso, tem-se por um lado a imersão no contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo, uma limitação, uma vez que essa abordagem permite apenas *insights* sobre uma realidade específica. Assim, destaca-se o limite dessa investigação ao focalizar o processo de expansão e consolidação de uma iniciativa bem-sucedida e articulada no setor EDP brasileiro, mas que dentro da realidade de atuação dos PSE no país é singular e dificilmente replicável, dado o seu contexto de criação e os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento ao longo das duas últimas décadas.

Além disso, a análise da caixa branca do IC limitou-se a tratar da descrição e da análise dos fatores ligados à justificativa e ao modo em que os processos didáticos e gerenciais são desenvolvidos. Portanto, as discussões não fornecem especificações sobre o resultado ou impacto particular dessas ações, além de não integrar a perspectiva dos participantes no conjunto de fatores analisados. No tocante aos aspectos didáticos analisados, este trabalho debruça-se especificamente sobre uma modalidade esportiva desenvolvida dentro do formato *sport plus*, não apresentando o caráter *plus sport* o qual alguns PSE assumem.

Enquanto sugestões para novos trajetos investigativos na temática, destaca-se a relevância de estudos sobre as condições necessárias e suficientes em diferentes programas ou intervenções socioesportivas, incluindo organizações comunitárias, projetos que se direcionam a grupos específicos (meninas, pessoas com deficiência, refugiados, entre outros) e aqueles que oferecem modalidades alternativas (como os chamados esportes radicais e/ou alternativos).

Os dados da pesquisa de campo apontam que o trabalho com voleibol no PSE propicia um contexto condutor de atividades envolvendo quatro valores prioritários (cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia). Os colaboradores sugerem que a modalidade oferece condições particulares para o trabalho pautado nessa direção. Mais características estruturais inerentes a outros tipos de esportes poderiam ser investigadas, observando-se algum tipo de contribuição específica dos mesmos nos processos sociopsicológicos.

Adicionalmente, análises sobre as condições objetivas de PSE desenvolvidos por ONGs menores podem ser realizadas tendo como viés



analítico as interrelações entre a demanda que advém dos participantes e as articulações didático gerenciais mobilizadas por essas organizações frente à tais questões.

Diante disso, algumas proposições podem ser apontadas em face às problematizações descritas ao longo deste trabalho. Primeiramente, pontua-se a necessidade de reconhecimento da desigualdade social e da pobreza a partir da revisão de seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Entender esses processos como ameaças objetivas às possibilidades de escolha e à dignidade humana permite-nos interpelar sobre a emergência e a difusão de movimentos globais como o EDP, exigindo a apresentação de agendas de intervenção que de fato respondam às premissas sobre as quais se fundamentam.

Em segundo lugar, assumir os limites e o espaço específico de contribuição do esporte e do lazer para o desenvolvimento humano e a paz perpassa pelo abandono do uso estritamente instrumental dessas atividades. Exige que se valide propostas em que a oferta de tais atividades se justifique como um espaço e tempo de convivência e fortalecimento de vínculos entre os participantes, por exemplo.

Além disso, no âmbito de projetos inseridos no setor de EDP, sugere-se o delineamento de propostas realistas, integrativas e de caráter emancipatório. Essas características anunciadas despontam-se como vias importantes para garantir que os PSE de fato fomentem a ampliação da liberdade de escolha das pessoas e do acesso ao que elas valorizam.

Por fim, cabe sinalizar o compromisso das universidades com a reflexão e a intervenção sobre a realidade social em que se inserem, incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No ensino, isso significa ampliar as possibilidades de formação do profissional de educação física no tocante à essas temáticas. A pobreza, a desigualdade e o desenvolvimento humano ainda não recebem um direcionamento específico dentro do processo formativo destes profissionais, limitando-se a abordagens indiretas e inespecíficas em torno de temas como o *bullying* e o racismo, por exemplo, e a ênfase no contexto da educação formal.

Nos contornos das atividades de pesquisa, isso requer a incorporação da perspectiva interdisciplinar sobre a temática e as suas interrelações com o campo do esporte e do lazer. Ou seja, não significa desmerecer a complexidade

do tema, mas desmistificar a ideia de que a agenda do desenvolvimento deve estar sob a tutela de determinadas áreas específicas, dado o caráter não prioritário das políticas de esporte em nosso país.

No contexto da extensão universitária, isso significa a utilização dos espaços e da infraestrutura disponível e, na maior parte das vezes, ociosa para o desenvolvimento de PSE com diferentes formatos de intervenção. A disponibilização dos recursos humanos, inclui tanto a criação de oportunidades formativas aos futuros professores como o desenvolvimento da capacidade de articular os processos de monitoramento e avaliação dessas atividades à projetos de pesquisa nas áreas de pedagogia, sociologia e psicologia do esporte e de gestão esportiva.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, C. A. **O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e do treino do voleibol na formação.** 2001. 499 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências do Desporto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2001.

ALKIN, M. **Evaluation Roots: a wider Perspective of theorists' views and influences.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

ALMEIDA, B.S. **O financiamento do esporte olímpico e suas relações com a política no Brasil.** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ALVES, H. *et al.* Perceptual-Cognitive Expertise in Elite Volleyball Players. **Frontiers in Psychology**, v. 4, p.1-9, 2013.

ARAÚJO, R. M. F. **Long-term Implementation of Sport Education and Step-Game Approach: The Development of Students' Volleyball Competence and Student- Coaches' Instructional Skills.** 2014. 194 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência do Desporto, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2014.

AREIAS, H.; MARQUES, A. P. Redes e reconfiguração organizacional: o contributo de Norbert Elias. **Configurações [Online]**, v.9, p. 37-56, 2012. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/1101>>. Acesso em 11 ago de 2016.

ARMSTRONG, G.; COLLISON, H. The United Nations and the Millenium Goals: Implications for Sport and Development. In: ROBIAS, A.; STAMATAKIS, E.; BLACK, K. (Eds), **Design for Sport.** London: Aldershot, 2009.

ASHKANASY, N.; WILDEROM, C.; PETERSON, M. (Eds.) **Handbook of organizational culture and climate.**Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000.

BAACKE, H. Mini-volleyball. In: FIVB - Federation Internationale de Volleyball. **Coaches Manual I**, Lausanne: FIVB, 1989.

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

BELTRAN-CARRILLO, V.; DEVÍS-DEVÍS, J.; PEIRÓ-VELERT, C.; BROWN, D. When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. **Youth and Society**, v. 44, n. 1, p.3-27, 2010.

BEUTLER, I. Sport serving development and peace: Achieving the goals of the United Nations through sport. **Sport in Society**, v. 11, n. 4, p.359-369, 2008.

BLACK, D. The Ambiguities of Development: Implications for 'Development through Sport'. **Sport in Society**, v. 13, n.1, p. 121–129, 2010.

BLOYCE, D.; SMITH, A. **Sport policy and development**. London: Routledge, 2010.

BOYD, D. R. **The Moral Part of Pluralism as the Plural Part of Moral Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2016

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ ABEPSS. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009. p. 575-593.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

\_\_\_\_\_. Programa para uma sociologia do esporte. In: \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed Ijuí: Unijuí, 2005.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 30 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual (PPA) 1996-1999**: Educação, Cultura e Desporto. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://aplicativos.planejamento.gov.br/Siappa1997.nsf/temasEducacao?openpage>>. Acesso em 11 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Esporte e Lazer**: Políticas de Estado – Caderno 2: Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer. Brasília: Ministério do Esporte, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Esporte e Lazer**: Políticas de Estado – Caderno 3: Desenvolvimento Institucional. Brasília: Ministério do Esporte, 2009.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Manual de Auditoria Operacional**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog), 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/YIJ3VT>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. **Esporte da Escola**. 2017. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola>>. Acesso em: 08 out. 2017.

BIRCKMAYER, J. D.; WEISS, C. H. Theory-Based Evaluation in Practice: What Do We Learn?. **Evaluation Review**, v. 24, n. 4, p.407-431, 2000.

CALEGARE, M. G. A.; JÚNIOR, N. S. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Revista Psicologia Política**, v. 9, n. 17, p. 129-148, 2009.

CARDOSO, M. L. M.; COSTA, D. M. O que a perspectiva antropológica tem a dizer sobre a avaliação de projetos sociais apoiados pela cooperação internacional? **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 41, p.117-140, 2014.

CARRANO, P. C. R. Prefácio. In: SILVA, M. R. da. (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Editora Argos, 2007.

CASEY, A. Models-based practice: great white hope or white elephant?. **Physical Education And Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p.18-34, 2012.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar Modelo Lógico**: Roteiro para formular programas e organizar avaliação. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010.

CASTANHEIRA, M. A. V. **Capital Social, Sustentabilidade e Esporte**: elementos para a construção de uma educação em valores a partir do esporte voleibol. 2008. 253 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Organização e Desenvolvimento) – UNIFAE – Centro Universitário Franciscano, Curitiba, 2008.

CASTELLANI, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, São Paulo, 1988.

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**, v. 17, no. 4, p. 145-163, 2011.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, 2007.

CECCHETTO, F.; CORRÊA, J.; FARIAS, P. Quando o projeto era moda: Projetos sociais, juventudes e a política de “pacificação” no Rio de Janeiro. **BRASILIANA Journal for Brazilian Studies**, v. 4, n. 2, p. 483–512, 2016.

CEPAL - COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Manual de formulação e avaliação de projetos sociais. 1997. Disponível em: <[http://files.comunidades.net/paulobatista/5.\\_Manual\\_de\\_Formulacao\\_e\\_Avaliacao\\_de\\_Projetos\\_Sociais.pdf](http://files.comunidades.net/paulobatista/5._Manual_de_Formulacao_e_Avaliacao_de_Projetos_Sociais.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CHEN, H. **Theory Driven Evaluations**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990

CHEN, H.; ROSSI, P. **Using Theory to Improve Program and Policy Evaluations**. New York: Greenwood Press, 1992.

CHIANCA, T.; MARINO; E. SHIESARI, L. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Global, 2001.

COAKLEY, J. Youth sports: what counts as “positive development”? **Journal of sport and social issues**, v. 35, n. 3, p.306-324, 2011.

\_\_\_\_\_. Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth. **International review for the sociology of sport**, v. 50, n. 4-5, p.402-406, 2015.

COALTER, F. **Sport and Community Development: A Manual**. Edinburgh: SportsScotland, 2002.

\_\_\_\_\_. **The social benefits of sports**: An overview to inform the community planning process. SportScotland Research Report n. 98. Edingburgh, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sport-in-Development: A Monitoring and Evaluation Manual**. London: UK Sport, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/1X6zQ9>. Acesso em 16 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **A wider social role for sport**: who's keeping the score?. London: Routledge, 2007.

\_\_\_\_\_. Sport-in-development: Development for and through sport? In: NICHOLSON, Matthew; HOYE, Russell (orgs). **Sport and social capital**. Oxford: Elsevier Butterworth- Heinemann, 2008a, p. 39-68.

\_\_\_\_\_. **Sport-in-Development: A Monitoring and Evaluation Manual**. London: UK sports, 2008b. Disponível em <[http://www.sportni.net/sportni/wp-content/uploads/2013/03/Sport in Development A monitoring and Evaluation Manual.pdf](http://www.sportni.net/sportni/wp-content/uploads/2013/03/Sport%20in%20Development%20A%20monitoring%20and%20Evaluation%20Manual.pdf)>. Acesso em 9 ago 2016.

\_\_\_\_\_. Sport development's contribution to social policy objectives. The difficult relationship between politics and evidence. In: HOULIHAN, Barrie; GREEN, Mick (orgs.), **Routledge Handbook of Sport Development**. London: Routledge, 2011.

COALTER, F; TAYLOR, J. **Sport-for-development impact study**: A research initiative funded by Comic Relief and UK Sport and managed by International Development through Sport. Stirling: Comic Relief/UK Sport/Department of Sports Studies, University of Stirling. 2010

COALTER, F.; ALLISON, M.; TAYLOR, J. **The Role of Sport in Regenerating**

**Deprived Urban Areas**. Edinburgh: Scottish Executive, 2000. Disponível em: <<http://www.gov.scot/resource/doc/156589/0042061.pdf>>. Acesso em: 5 mar 2015.

COELHO, S. C. T. **Terceiro Setor**: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos da América. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COJOCARU, S. Clarifying the theory-based evaluation. **Revista de cercetare si interventie sociala**, v. 26, p. 76-86, 2009.

COLLINS, M. F.; KAY, T. **Sport and social exclusion**. London: Routledge, 2003.

CORNELISSEN, S. More than a Sporting Chance? Appraising the sport for development legacy of the 2010 FIFA World Cup. **Third World Quarterly**, v. 32, n. 3, p.503-529, 2011.

CORREIA, M. M. Projetos Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões preliminares para uma Gestão Social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 29, n.3, p. 91-105, 2008.

CRONIN, Ó. **Comic Relief Review**: Mapping the research on the impact of Sport and Development interventions. 2011. Disponível em: <<http://www.orlacronin.com/wp-content/uploads/2011/06/Comic-eliefresearch-mapping-v14.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

COUNCIL, British. **Try Rugby**. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/esportes/try-rugby>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

CURREN, R; KOTZEE, B. Can virtue be measured? **School Field**, v. 12, n. 3, p. 266-282, 2014.

DACOSTA, L. P.; MIRAGAYA, A. (Eds), **Worldwide Experiences and Trends in Sport for All**. Aachen: Meyer & Meyer Sport, 2002.

DACOSTA, L, P. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras. In: REPPOLD FILHO, A. R., ENGELMAN, S.; RODRIGUES, R.P.; PINTO, L. M. S. M. (Orgs.). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 1, 2009. p. 17-28.

DAM, G. T.; VOLMAN, M. Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. **European Journal of Education**, v. 42, n. 2, p. 281-298, 2007.



DARNELL, S.; HAYHURST, L. Hegemony, postcolonialism and sport-for-development: A response to Lindsey and Grattan. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 111–124, 2012.

DECACCHE-MAIA, E. **Esporte e políticas públicas na virada do milênio: o caso de Niterói**. 338 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DINIZ, J. H. A. S.; MATTOS, P. L. C. L. Organizações não governamentais e gestão estratégica: desfiguração de seu caráter institucional original? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO 26., Salvador, 2002. *Anais ...* Salvador: ANPAD, 2002.

DONALDSON, S.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Evaluating Social Programs and Problems: Visions for the New Millennium**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

DONALDSON, S. I.; LIPSEY, M. W. Roles for theory in contemporary evaluation practice: Developing practical knowledge. In: SHAW, I.; GREENE, J.; MARK, M. (Eds.). **The Handbook of Evaluation: Policies, Programs, and Practices**. London: Sage, 2006, p. 56-75.

DONALDSON, S. **Program theory-driven evaluation science**. New York: Lawrence Erlbaum, 2007.

DONNELLY, P. *et al.* Sport for Development and Peace: a public sociology perspective. **Third World Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 589-601, 2011.

DÓRIA, C.; TUBINO, M. J. G. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 77-90, 2006.

DOVIDIO, J.; PILIAVIN, J.; SCHROEDER, D.; PENNER, L. **The social psychology of prosocial behavior**. New York: Lawrence Earlbaum, 2006.

DRAIBE, S. A Política Social no Período FHC e o Sistema de Proteção Social. **Tempo Social**, v.15, n. 2, 2003.

DUDFIELD, O.; DINGWALL-SMITH, M. **Commonwealth Secretariat Sport for Development and Peace and the 2030 Agenda for Sustainable Development**. London: Commonwealth Secretariat Sport for Development and Peace, 2015.

EDWARDS, A.; SKINNER, J.; CORBETT, B. **Research Methods for Sport Management**. Abingdon: Routledge, 2015.

EHRHART, M. G.; SCHNEIDER, B; MACEY, W. H. **Organizational Climate and Culture: An Introduction to Theory, Research, and Practice**. New York: Routledge, 2014.

EIRAS, S. B. **Significados de um projeto social esportivo**: o caso do Projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, 2011.

ELIAS, M. J. *et al.*, Social-Emotional Learning and Character and Moral Education in Children: Synergy or Fundamental Divergence in our Schools? **Journal of Research in Character Education**, v. 5, n. 2, p. 167-181, 2007.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. v.1-2.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). **Escritos & ensaios, 1**: estado, processo, opinião pública/Norbert Elias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 197-231.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELLING, A.; CLARINGBOULD, I. Mechanisms of inclusion and exclusion in the Dutch sports landscape: Who can and wants to belong? **Sociology of Sport Journal**, v. 22, n. 4, p. 498-517. 2005.

ENDRESEN, I.; OLWEUS, D. Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 46, n. 5, p.468-478, 2005.

ENGLUND, T. On moral education through deliberative communication. **Journal of Curriculum Studies**, v. 48, n. 1, p. 58-76, 2015.

FALCONER, A. P. **A Promessa do Terceiro Setor**: Um estudo sobre a construção do papel das Organizações Sem fins Lucrativos e de seu campo de gestão. 1999, 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas**: o Modelo Lógico do Programa Segundo Tempo. Brasília (DF): 2009. Disponível em: <[http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1369.pdf](http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/TDs/td_1369.pdf)> Acesso em: 27 mar 2017.

FRASER-THOMAS, J. L.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 10, n. 1, p.19-40, 2005.

GEMS, G. R. **The Athletic Crusade: Sport and American Cultural Imperialism**. Lincoln: University of Nebraska Press. 2006.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Learning to Coach through Experience: Reflection in Model Youth Sport Coaches. **Journal Of Teaching In Physical Education**, v. 21, n. 1, p.16-34, 2002.

GIRGINOV, V. Sport, society and militarism in pursuit of the democratic soldier: J.A. Mangan's exploration of militarism. **The International Journal Of The History Of Sport**, v. 20, n. 4, p. 90-117, 2003.

GIULIANOTTI, R. Human Rights, Globalization and Sentimental Education: The Case of Sport. **Sport in Society**, v.7, n. 3, p. 355–69, 2004.

\_\_\_\_\_. O setor de esporte para o desenvolvimento e a paz: um modelo sociológico de agências pacificadoras. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 3, p. 553-574, 2012.

GIULIANOTTI, R.; ROBERTSON, R. The Globalization of Football: A Study in the Glocalization of the 'Serious Life'. **British Journal of Sociology**, v.55, n.4, p. 545–568, 2004.

\_\_\_\_\_. Sport and globalization: transnational dimensions. **Global Networks**, v. 7, n. 2, p.107-112, 2007.

\_\_\_\_\_. Corporate social responsibility in sport: critical issues and future possibilities. **Corporate Governance**. v. 15, n. 2, p.243-248, 2015.

GIULIANOTTI, R.; ARMSTRONG, G. Sport, the Military and Peacemaking: history and possibilities. **Third World Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 379-394, 2011.

GIULIANOTTI, R.; BROWNELL, S. Olympic and world sport: making transnational society?. **The British Journal Of Sociology**, v. 63, n. 2, p.199-215, 2012.

GOUVEIA, F. Terceiro Setor: ONGs enfrentam desafios e ocupam espaço da ação pública. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p.1-3, 2007.

GOMES, M. C.; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – crianças e jovens. In: COSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

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

\_\_\_\_\_. Educação e Esporte: antídotos contra a violência. **Revista Rio de Janeiro**, n. 12, p. 01-20, 2004.

GOODIN, R. (Ed.). **The theory of institutional design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GORDON, E. J. 'The Good, the Bad and the Ugly': A Model for Reflective Teaching Practices in Coaching Pedagogy. **Strategies**, v. 30, n. 1, p.21-27, 2017.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p.58-78, 2008.

GRANT, D.; HARDY, C.; OSWICK, C.; PUTNAM, L. (Eds.). **Organizational discourse**. London: SAGE Publications, 2004.

GUEDES, S. L. *et al.* Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. **Anais do XII Encontro Regional de História**; 2006; Niterói, BR. Rio de Janeiro: ANPUH; 2006. p.92.

GUEDES, S. L.; OLIVEIRA FILHO, P. P. A.; NOVAES, R. B. **Meninos e meninas no campo de futebol**: concepções de gênero em um projeto social. Gênero e sexualidade: estudos em torno da PESB. Intertexto, 2004.

GUEDES, S. L.; DAVIES, J. D.; NOVAES, R. B. **Projetos sociais esportivos e as novas trajetórias dos atletas profissionais**. 2006. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=3558&Itemid=232](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3558&Itemid=232)>. Acesso em: 14 maio 2016.

GULBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUTTMANN, A. **The Olympics**: A History of the Modern Games. Chicago: University of Illinois Press. 1992.

\_\_\_\_\_. **From Ritual to Record**: the nature of modern sports. New York: Columbia University Press, 1978.

HALL, A.; MIDGLEY, J. **Social policy for development**. London: Sage, 2004.

HALL, P. D. Historical perspectives on Nonprofit Organization. In: HERMAN, R. D. **The Jossey-Bass Handbook of nonprofit leadership and management**. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1994, p. 3-38.

HARTMANN, D. Notes on Midnight Basketball and the Cultural Politics of Recreation, Race, and At-Risk Urban Youth. **Journal of Sport & Social Issues**, v. 25, n. 4, p.339-371, 2001.

HARTMANN, D.; KWAUK, C. Sport and Development: An Overview, Critique, and Reconstruction. **Journal of Sport & Social Issues**, v. 35, n. 3, p.284- 305, 2011.

HASTIE, P.; CURTNER-SMITH, M. D. Influence of a hybrid Sport Education - Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n.1, p. 1-27, 2006.

HASTIE, P.; OJEDA, D. M.; LUQUIN, A. C. A review of research on Sport Education: 2004 to the present. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 16, n. 2, p. 103–132, 2011.

HAUDENHUYSE, R. P.; THEEBOOM, M.; COALTER, F. The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers. **Journal of Youth Studies**, v. 15, n. 4, p.437-454, 2012.

HERMET, G. **Cultura e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HILL, J. Introduction: Sport and politics. **Journal of Contemporary History**, v. 38, n. 3, p. 355–361, 2003.

HOLT, N. L. **Positive Youth Development Through Sport**. London: Routledge, 2008.

HOLT, N. L. *et al.* A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International Review Of Sport And Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p.1-49, 2016.

HOULIHAN, B.; WHITE, A. **The Politics of Sports Development: Development of Sport or Development through Sport?** London: Routledge. 2002.

HUANG, H.; MERCER, V. S. Dual-Task Methodology: Applications in Studies of Cognitive and Motor Performance in Adults and Children. **Pediatric Physical Therapy**, v. 13, n. 3, p.133-140, 2001.

HYLTON, K.; TOTTEN, M. Developing “sport for all”? Addressing inequality in sport. In: HYLTON, K.; BRAMHAM, P. (Orgs.), **Sports development**. London: Routledge, 2008, p. 37-79.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes\\_Privadas\\_e\\_Associacoes/2010/fasfil.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes_Privadas_e_Associacoes/2010/fasfil.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2016.

IC - INSTITUTO COMPARTILHAR. **Estatuto Social do Instituto Compartilhar**. 2003. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Estatuto-Social-IC-original-altera%C3%A7%C3%A3o-de-07.04.2016.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2004 a 2006**. 2007. Disponível em: <[http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/rela\\_atividades\\_ic\\_2004\\_2006.pdf](http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/rela_atividades_ic_2004_2006.pdf)>. Acesso em 21 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2008**. 2009. Disponível em: <[http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/rela\\_atividades\\_ic\\_2008.pdf](http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/rela_atividades_ic_2008.pdf)>. Acesso em 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2011**. 2012. Disponível em: <[http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/relatorio\\_de\\_prestacao\\_de\\_contas\\_2011.pdf](http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/relatorio_de_prestacao_de_contas_2011.pdf)>. Acesso em 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Impacto: o que mudou?** Relatório Final. 2013a. Disponível em: <<http://www.efeitosporte.com.br/site/img/home/34.pdf>>. Acesso em 02 nov 2016.

\_\_\_\_\_. **Ex aluno, por onde você anda?** 2013b. Disponível em: <<http://www.efeitosporte.com.br/site/img/pagina/7.pdf>>. Acesso em 21 dez 2015.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol**. 2015. Disponível em <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Apostila-Metodologia-Compartilhar-de-Inicia%C3%A7%C3%A3o-ao-Voleibol-2016.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Percepções de alunos: Projeto Vôlei em Rede Rio de Janeiro/RJ** 2015. 2016. Disponível em: <<http://www.efeitosporte.com.br/projeto/percepcoes-de-alunos-2015-projeto-volei-em-rede-rio-de-janeirorj>>. Acesso em 22 jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Percepções de alunos: Projeto Socioesportivo** 2016. 2017a. Disponível em: <<http://www.efeitosporte.com.br/projeto/percepcoes-de-alunos-2015-projeto-volei-em-rede-rio-de-janeirorj>>. Acesso em 04 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório 2016**: resultados que vão muito além do pódio. 2017b. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2017/06/RELAT%C3%93RIO-2016.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Metodologia**. 2017c. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/metodologia/>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

IEE - Instituto Esporte e Educação. **Sobre nós**. Disponível em: <<http://www.esporteeducacao.org.br/?q=node/2>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

IEG WB – Independent Evaluation Group World Bank. **Annual review of development effectiveness 2008**: shared global challenges. Washington: World Bank. 2008.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015.

JANSEENS, J. **Educating through sport**: an overview of good practices in Europe. Nieuwegein: Arko Sports Media, 2004.

JARVIE, G. **Sport, culture, and society**. 2a edição. Londres: Routledge, 2012.

JESUS, D. S. V. Triunfo, desgraça e outros impostores: um ensaio sobre hierarquia e exclusão no esporte e nas relações internacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 417-430, 2011.

\_\_\_\_\_. Juntos num só ritmo? Diplomacia e esporte internacional. **Recorde**, v. 7, n. 2, p. 1–37, 2014.

KALDOR, M. The Idea of Global Civil Society. **International Affairs**, v.79, n. 3, p. 583–593, 2003.

KATSILOUDES, M. T. **Global Strategic Planning**: cultural perspectives for profit and nonprofit organizations. Woburn: Butterworth–heinemann, 2002.

KIDD, B. A new social movement: Sport for development and peace. **Sport in Society**, v. 11, n. 4, p. 370–380, 2008.

KINGSNORTH, S. **Digital marketing strategy**: an integrated approach to online Marketing. Philadelphia: Kogan Page, 2016.

KISSLER, L.; HEIDEMANN, F. G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 3, p.479-499, 2006.

KIRK, D. **Physical Education Futures**. London: Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. **Educational Philosophy and Theory**, p. 1–14, 2013.



- KNIJNIK, J.; TAVARES, O. Educating Copacabana: a critical analysis of the “Second Half”, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, v. 64, n. 3, p.353-368, 2012.
- KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Avaliação do Programa Segundo Tempo no Estado de São Paulo: realidades e potencialidades. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, n. 5, p. 31-38, 2012.
- KRAVCHYCHYN, C. **Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: histórico, estado da arte e contribuições do Programa Segundo Tempo.** (Tese de Doutorado em Educação Física). Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2014.
- KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1051–1065, 2015.
- KUSEK, J. Z.; RIST, R. C. **Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system.** Washington: The World Bank. 2004.
- LANDIM, L. **A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível.** 239 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- LAVALLE, A. G; BUENO, N. S. Waves of Change Within Civil Society in Latin America. **Politics & Society**, v. 39, n. 3, p.415-450, 2011.
- LAZZARI, A.; THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M. P. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. **Caderno de Educação Física**, v. 9, n. 16, p. 51-64, 2010.
- LEEUW, F.; VAESSEN, J. **Impact Evaluations and Development: NONIE guidance on Impact Evaluation.** Washington: NONIE, 2009.
- LEVERMORE, R. Sport: A new engine of development? **Progress in Development Studies**, v. 8, n. 2, p. 183–190, 2008.
- LEVERMORE, R.; BEACOM, A. Sport and Development: Mapping the field. In: LEVERMORE, Roger; BEACOM, Aaron (Orgs.). **Sport and International Development.** Basingstone: Palgrave Macmillan, 2009, p. 1-25.
- LEWIS, D. **The Managment of Non-governmental Development Organizations: An Introduction.** London: Routledge, 2001.
- LIMA NETO, F. **Relação com o Estado na visão das ONGs: uma sociologia das percepções.** Brasília: IPEA, 2013.

LINDSEY, I; GRATTAN, A. An 'international movement'? Decentering sport-for-development within Zambian communities. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 91-110, 2012.

LINHALES, M. A. **A Trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LONG, J.; SANDERSON, I. The social benefits of sport: Where's the proof?. In: HENRY, Ian; GRATTON, Chris (Org.). **Sport in the City: The Role of Sport in Economic and Social Regeneration**. London: Routledge, 2001. p. 187-203.

LOPES, J. R. Terceiro setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera política. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 3, p. 55-66, 2004.

LUGUETTI, C. N. **Moving from what is to what might be: developing a prototype pedagogical model of sport addressed to boys from socially vulnerable backgrounds in Brazil**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência, Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUGUETTI, C. N. *et al.* 'The life of crime does not pay; stop and think!': the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. **Physical Education and Sport Pedagogy**. v. 22, n. 4, p.329-348, 2016.

LUGUETTI, C. N. *et al.* An Activist Approach to Sport Meets Youth from Socially Vulnerable Backgrounds: Possible Learning Aspirations. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 88, n. 1, p. 60-71, 2017.

LYRAS, A; HUMS, M. A. Sport and Social Change. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 80, n. 1, p.7-21, 2009.

MACHADO, G. V. *et al.* Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2011.

MACHADO, P. X. *et al.* O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 51-62, 2007.

MACKENZIE, M.; BLAMEY, A. The Practice and the Theory: Lessons from the Application of a Theories of Change Approach, **Evaluation**, v. 2, n. 2, p. 151-168, 2005.

MAGUIRE, J. **Global Sport: Identities, Societies, Civilizations**. Hoboken: Wiley, 1999.

\_\_\_\_\_. Development through Sport and the Sports–Industrial Complex: The Case for Human Development in Sports and Exercise Sciences. **Sport in Society**, v. 14, n.7–8, p. 937–949, 2011.

MANGAN, J. **Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School: the Emergence and Consolidation of an Educational ideology**. London: Frank Cass, 2000.

\_\_\_\_\_. Christ and the imperial playing fields: Thomas Hughes's ideological heirs in empire. **The International Journal Of The History Of Sport**, v. 23, n. 5, p.777-804, 2006.

MARINO, E. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais**. 2a ed. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, Saraiva, 2003.

MARTINES, I. C. **As relações entre as organizações não governamentais e o governo do estado do Paraná no campo esportivo**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MASTENBROEK, W. Norbert Elias as organizational sociologist. In: VAN ITERSON, A. *et al.* **The Civilized Organization: Norbert Elias and the future of Organization Studies**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002a. p. 173-188.

\_\_\_\_\_. Management and organization: Does Elias give us something to hold on to?. In: VAN ITERSON, A. *et al.* **The Civilized Organization: Norbert Elias and the future of Organization Studies**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002b. p. 205-218.

MATTOS, D. C. *et al.* O esporte náutico e a dinâmica da hélice tríplice no projeto Grael: um estudo de caso. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 221-239, 2010.

MELO, M. P. A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. **Movimento**, v. /11, n. 3, p. 89-106, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Esporte e Juventude Pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005b.

\_\_\_\_\_. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo Lula e o aprofundamento do projeto neoliberal de terceira via. **Licere**, v. 10, n. 2, p. 1-35, 2007a.

\_\_\_\_\_. Esporte Social futebol clube: contradições e dilemas em nosso tempo. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro, n. 35, p. 54-58, 2007b.

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

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

MELLO, A. S.; VOTRE, S. J.; LOVISOLO, H. R. Evasão e permanência no projeto esporte cidadão. **Licere**, v. 14, n. 1, p. 1-18, Mar. 2011.

MELLO, A. S. *et al.* Educação física e esporte: reflexões contemporâneas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 175-93, 2011.

MELLO, A. S. *et al.* Atividades físicas e esportivas nos projetos sociais: O estado do conhecimento em revistas científicas da educação física. **Licere**, v. 4, n. 19, p.1-33, 2016.

MENDONÇA, L. R. de; MACHADO FILHO, C. A. P. Governança nas organizações do terceiro setor: considerações teóricas. **Revista da Administração**, v. 39, n. 4, p. 302-308, 2004.

MENNELL, S. **Norbert Elias**: an introduction. Dublin, University College Dublin Press. 1998.

MESQUITA, I.; MARQUES, A.; MAIA, J. A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.1, n. 9, p.33-9, 2001.

MESQUITA, I., GRAÇA, A.; GOMES, A. R.; CRUZ, C. Examining the Impact of a Step Game Approach to Teaching Volleyball on Student Tactical Decision Making and Skill Execution During Game Play. **Journal of Human Movement Studies**, v.48, n.6, p.469-492, 2005.

MESQUITA, I.; SOBRINHO, A.; ROSADO, A. A systematic observation of youth amateur volleyball coaches behaviours. **International Journal of Applied Sports Sciences**, v. 20, n. 2, p.37-58, 2008.

MESQUITA, I., FARIAS, C.; HASTIE, P. A. The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. **European Physical Education Review**, v.18, n.2, p. 205-219, 2012.

METZLER, M. W. **Instructional Models for Physical Education**. 3. ed. Scottsdale: Holcomb Hathaway, 2011.

MEZZAROBA, C. O esporte nos projetos sociais: reflexões através das contribuições de Norbert Elias. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 13, p. 124-129, 2008.

MIDGLEY, J. The definition of social policy. In: MIDGLEY, J.; LIVERMORE, M. (Eds). **The handbook of social policy**. London: Sage, 2009, p. 3-10.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MULLER, N. Olympic Education. In: DaCosta, L. et al (Orgs). **Olympic Studies Reader: A Multidisciplinary and Multicultural Research Guide**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho. 2009.

NEWTON, T.; SMITH, D. Introduction: Norbert Elias and the civilized organization. In: VAN ITERSON, A. *et al.* **The Civilized Organization: Norbert Elias and the future of Organization Studies**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002. p. 7-28.

NOGUEIRA, H. G. P *et al.* Projetos de Inclusão Social I. História e conceitos. In: COSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

NUCCI, L. Recovering the role of reasoning in moral education to address inequality and social justice. *Journal of Moral Education*, v. 45, n. 3, p. 291-307, 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio**. 2003. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sport and the Sustainable development goals: an overview outlining the contribution of sport to the SDGs**. Disponível em: [https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Sport\\_for\\_SD\\_Gs\\_finalversion9.pdf](https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Sport_for_SD_Gs_finalversion9.pdf). Acesso em 07 jan 2017.

\_\_\_\_\_. **World Economic Situation and Prospects**. New York: United Nations, 2017. Disponível em: <[https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/2017wesp\\_full\\_en.pdf](https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/2017wesp_full_en.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

PATTON, M. **Utilization-Focused Evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1986.

\_\_\_\_\_. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. Saint Paul: Sage Publications, 2001.

PAWSON, R.; TILLEY, N. **Realistic Evaluation**. London: SAGE, 1997.

PAWSON, R. Evidence-Based Policy: In Search of a Method, **Evaluation**, v. 8, n. 2, p. 157–181, 2002a.

\_\_\_\_\_. Evidence-Based Policy: The Promise of Realist Synthesis, **Evaluation**, v. 8, n. 3, p. 340–358, 2002b.

\_\_\_\_\_. Nothing as Practical as a Good Theory, **Evaluation**, v. 9, n. 4, p. 471–490, 2003.

\_\_\_\_\_. **Evidence-Based Policy: A Realist Perspective**. London: Sage, 2006.

\_\_\_\_\_. Middle range theory and program evaluation theory. In: VAESSEN, J.; LEEUW, F. L. (Eds.). **Mind the gap: Perspectives on policy evaluation and the social sciences**. London: Transaction Publishers, 2010, p. 171-202.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

PFISTER, J. **Managing organizational culture for effective internal control: from practice to theory**. Heidelberg: Springer Dordrecht, 2009.

PICCIOTTO, R. Evaluation and the disciplines in development. In: VAESSEN, J.; LEEUW, F. L. (Eds.). **Mind the gap: Perspectives on policy evaluation and the social sciences**. London: Transaction Publishers, 2010, p. 45-68.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Regional para a América Latina e o Caribe 'Progresso Multidimensional: o bem-estar para além da renda'**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/sQKwll>>. Acesso em 10 dezembro 2016.

POLLOCK, D. **Remembering: Oral History Performance**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

PUTNAM, R. D. **Bowling alone: the collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

REMS – REDE ESPORTE PELA MUDANÇA SOCIAL. **Quem somos?**. 2016. Disponível em: <<http://rems.org.br/br/quem-somos/>>. Acesso em: 26 ago de 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2016**. 2017. Disponível em: <<https://issuu.com/agencia-sassarico/docs/rems-relatorio-final>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.



RICHARDS, G; BRITO, M.; WILKS, L. (eds). **Exploring the Social Impacts of Events**. London: Routledge, 2013.

RINEHART, R. E. "Experiencing" Sport Management: The Use of Personal Narrative in Sport Management Studies. **Journal Of Sport Management**, v. 19, n. 4, p.497-522,2005.

ROCHA, C. M.; BASTOS, F. C. Gestão do esporte: definindo a área. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. esp., p.91-103, 2011.

ROCHA, I. B. L.; FEITOSA, M. G. G. Governança em ONGs: um ensaio teórico. **Cadernos de Gestão Social**, v.4, n.1, p.25-37, 2013.

ROCHE, C. **Avaliação de impactos dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROSSIGNOLI, C.; RICCIARDI, F. **Inter-Organizational Relationships: Towards a Dynamic Model for Understanding Business Network Performance**. Cham: Springer, 2015.

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

SANTOS, A. P. M.; ROSA NETO, F.; PIMENTA, R. A. Avaliação das habilidades motoras de crianças participantes de projetos sociais/esportivos. **Motricidade**, v. 9, n. 2, p.50-60, 2013.

SAYER, A. Características-chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. Estudos de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 6, n. 2, p. 7-32, 2000.

SCHANTZ, O, J. Pierre de Coubertin's 'Civilizing Mission'. In: **Pathways: Critiques and Discourse in Olympic Research**. 2008. Disponível em: <<http://www.la84foundation.org/SportsLibrary/ISOR/isor2008a.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULENKORF, N.; ADAIR, D. Sport-for-Development: The Emergence and Growth of a New Genre. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). **Global sport-for-development: Critical perspectives**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

SCRIVEN, M. The Fine Line between Evaluation and Explanation. **Evaluation Practice**. v. 15, n.1, p. 75–77, 1994.

SDP IWG - Sport For Development And Peace International Working Group. **Literature reviews on sport for development and peace**. 2007. Disponível



em: <<http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Documents/Literature%20Reviews%20EDP.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SHADISH, W. R.; COOK, T. D.; LEVITON, L. C. **Foundations of program evaluation: Theories of practice**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1991.

SHERRY, E.; SCHULENKORF, N.; CHALIP, L. Managing sport for social change: The state of play. **Editorial / Sport Management Review**, n. 18, p. 1-5, 2015.

SHIELDS, D. L. L.; BREDEMEIER, B. J. L. Sport, Militarism, and Peace. **Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology**, v. 4, n. 2, p. 369–383, 2016.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. **Complete Guide to Sport Education**. 2. ed. Champaign: Versa Press, 2011.

SILVA, M. K. Sociedade civil e construção democrática: do maniqueísmo essencialista à abordagem relacional. **Sociologias**, n.16, p.156-179, 2006.

SILVA, O. G. T.; ROMERA, L.; BORGES, C. N. A sociologia pública no âmbito da produção e intervenção em esporte e lazer no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p.97-108, 2014.

SILVERMAN, B. et al. **Logic models for planning and evaluation: a resource guide for the CDC state birth defects surveillance program cooperative agreement**.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, D. L. *et al.* Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 689-700, 2010.

SOUZA, D. L.; CASTRO, S. B. E.; MEZZADRI, F. M. Facilitadores e barreiras para a implementação e participação em projetos sociais que envolvem atividades esportivas: os casos dos projetos Vila na Escola e Esporte Ativo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 419-30, 2012.

SOUZA, D. L.; CASTRO, S. B. E.; VIALICH, A. L. Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto socioesportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p.761-774, 2012.

SOUZA, C. E. Estado cosmopolita, organismos internacionais e a terceira via: o esporte enquanto política social. **Motrivivência**, v. 26, n. 4, p. 41–54, 2014.

SPAAIJ, R. Using Recreational Sport for Social Mobility of Urban Youth: Practices, Challenges and Dilemmas. **Sociétés et jeunesses en difficulté**

[Online], Edição Especial, 2010. Disponível em: <<http://sejed.revues.org/6641>>. Acesso em: 16 de ago 2015.

\_\_\_\_\_. Sport and social policy. In: MAGUIRE, J. **Social sciences in sport**. Leeds: Human Kinetics, 2014, p. 277-304.

STAME, N. Theory-Based Evaluation and Varieties of Complexity, **Evaluation**, v. 10, n.1, p. 58–76, 2004.

STAREPRAVO, F. A.; SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. A teoria dos jogos competitivos de Norbert Elias como alternativa à leitura das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 4, p. 657-665, 2012.

STAREPRAVO, F. A.; MARCHI JÚNIOR, W. (Re) pensando as políticas públicas de esporte e lazer: a sociogênese do subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p.42-49, 2016.

STEENBERGEN, J.; TAMBOER, J. W. I. Ethics and the double character of Sport: An attempt to systematize discussion of ethics of sport. In: MACNAMEE, M.J; PARRY, S.J (Eds). **Ethics and Sport**. London: E & FN Spon. p. 33-53. 1998.

STEENBERGEN, J. The double character of sport. In: STEENBERGEN, J; ELLING, A.H.F. **Values and norms in Sport**: Critical reflection on the position and meanings of sport in society. 2001. p. 33-56.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida** – um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

STIGGER, M. P.; THOMASSIM, L. E. C. Entre o 'serve' e o 'significa': uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, v. 16, p. 01-33, 2013.

SUGDEN, J. Teaching and Playing Sport for Conflict Resolution and Co-Existence in Israel. **International Review For The Sociology Of Sport**, v. 41, n. 2, p.221-240,2006.

TAVARES, O. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: Notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In: DaCOSTA, L. P. *et al.* (Ed.). **Legados de Megaeventos Esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte. 2008. p. 343-55.

TAVARES, A. F.; COSTA, V. L. M.; TUBINO, M. J. G. Recreação esportiva e seus desafios corporais no Complexo do Alemão. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 258-268, 2010.

THEEBOOM, M.; KNOP, P. de; WYLLEMAN, P. Martial arts and socially vulnerable youth. An analysis of Flemish initiatives. **Sport, Education and Society**, v. 13, n. 3, p.301-318, 2008.

THEEBOOM, M.; HAUDENHUYSE, R.; KNOP, P. de. Community sports development for socially deprived groups: a wider role for the commercial sports sector? A look at the Flemish situation. **Sport in Society**, v. 13, n. 9, p.1392-1410, 2010.

THIESENA, R. D. A evolução do terceiro setor brasileiro e sua relação com o estado. **Direito em Debate**, v. 17, n. 31, p. 105-125, 2009.

THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M. P. **Super-oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações.** 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT9online/super-oferta-projetos-sociais-Luis-Thomassim.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

THOMASSIM, L. E. C. **O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos.** 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

\_\_\_\_\_. Oferta de projetos sociais e a ação das crianças: a construção de uma experiência de infância 'publico-alvo'. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 13, p. 264-380, 2013.

TORRACO, R. Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. **Human Resource Development Review**, v. 4, n. 3, p.356-367, 1 set. 2005.

TREVISOL, J. V. **A educação em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade.** Joaçaba: UNOESC, 2003.

TRINDADE, N. V. **Mapeamento de projetos esportivos de inclusão social.** 2015. 49f. Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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

\_\_\_\_\_. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 2, p. 285-96, 2011.

VLASTUIN, J. **O caso da equipe de Voleibol feminino Rexona (1997-2003): um estudo das inter-relações com a mídia esportiva.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física – Departamento de Educação Física, UFPR, Curitiba, 2008.

- WALLHEAD, T.; O'SULLIVAN, M. Sport education: Physical education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, p.181-210, 2005.
- WEBB, A.; RICHELIEU, A. Sport for development and peace snakes and ladders. **Qualitative Market Research**, v. 18, n. 3, p.278-297,2015.
- \_\_\_\_\_. Sport for Development and Peace in Action: Building Facts for Funding. **Journal of Sport & Social Issues**, p. 1–25, 2016.
- WEISS, C. Where Politics and Evaluation Research Meet. In: PALUMBO, D. **The Politics of Program Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1987.p. 47-70.
- \_\_\_\_\_. Where Politics and Evaluation Research Meet. **Evaluation Practice**, v. 14, n. 1, p. 93–106, 1993.
- \_\_\_\_\_. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In: CONNELL, J. et al. **New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts**. Washington: Aspen Institute. 1995.
- WEST, S.; CROMPTON, J. A Review of the Impact of Adventure Programs on At-Risk Youth. **Journal of Park and Recreation Administration**, v. 19, n. 2, p. 113–140, 2001.
- WETZEL, M. M.; TAYLOR, L. A.; VLACH, S. K. Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. **Teaching Education**, p.1-15, 2017.
- WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p.546-553, 2005.
- WHOLEY, J. S.; HATRY, H. P.; NEWCOMER, K. E. **Handbook of Practical Program Evaluation**, 4 ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015.
- WILSON, B. **Sport and Peace: A Sociological Perspective**. Toronto: Oxford University Press Canada, 2012.
- WOOLCOCK, M.; NARAYAN, D. Social capital: Implications for development theory, research, and policy. **The World Bank Research Observer**, v.15, p. 225–249, 2000.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- YIN, R. **Applications of case study research**. 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.
- ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta, 1994.

\_\_\_\_\_. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos.  
**Dados: Revista de Ciências Sociais**, v. 55, n. 2, p. 327-365, 2012.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A ação pedagógica em projetos sociais esportivos

**Pesquisador:** Wanderley Marchi Júnior

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66996116.9.0000.0102

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.106.792

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "A ação pedagógica em projetos sociais esportivos", sob a responsabilidade e orientação do Prof. Dr. Wanderley Marchi Junior, do Departamento de Educação Física da UFPR e coorientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Bárbara Schaustek de Almeida do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Internacional (UNINTER), com a participação de Nadyne Venturini Trindade e Ana Elisa Guginski Caron, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFPR.

##### Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral "investigar a gestão dos processos didático-metodológicos de ensino do esporte e de valores nos projetos do Instituto Compartilhar."

Objetivos Específicos:

"-Mapear as principais mudanças organizacionais e pedagógicas ocorridas nos projetos do Instituto Compartilhar ao longo dos 20 anos de atuação (1997-2017);"

"-Caracterizar os processos didático-metodológicos de ensino do esporte e de valores presentes na Metodologia Compartilhar de Ensino do Voleibol;"

"-Comparar os diferentes processos didático-metodológicos adotados pelo Instituto Compartilhar até a sistematização da Metodologia Compartilhar de Ensino do Voleibol;"

"-Identificar as condições e as razões para o desenvolvimento dos mecanismos organizacionais

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 2 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: PROFESSORES

Nome completo do professor: \_\_\_\_\_

Formação/ano: \_\_\_\_\_

1. Você poderia falar sobre as suas experiências profissionais antes de trabalhar no IC?
2. Você teve outras experiências profissionais no terceiro setor?
3. Em que momento e como se deu o envolvimento com o IC?
4. Você poderia falar sobre como o projeto estava sendo desenvolvido nesse período e as mudanças que você observa em relação ao período atual?
5. Você poderia falar da categoria na qual você trabalha hoje e descrever as especificidades do grupo?
6. Você participou de alguma atividade de formação de professores? Se sim, quantas?
7. Você poderia falar mais sobre os conteúdos trabalhados durante o curso?
8. Qual foi o principal desafio enfrentado ao trabalhar com a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol?
9. De que maneira a sistematização dos processos didático-metodológicos contribuem para a sua atuação?
10. Como você avalia as suas aulas?
11. Em relação em ensino de valores, como você incorpora esses elementos nas aulas?
12. De que forma você avalia esses aspectos atitudinais?
13. E em relação aos avanços nos últimos anos? O que você percebe hoje como diferenciais dentro da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol em relação a outras iniciativas semelhantes?
14. Além do minivôlei da Federação Internacional de Voleibol (FIVB), você tem conhecimento de alguma experiência ou outra metodologia que foi utilizada como referência para a reformulação dos processos do IC?
15. Como se dá o processo de comunicação entre os demais professores? De que maneira é feita a uniformização dos processos didático-metodológicos da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol?
16. No que diz respeito ao alinhamento entre a intervenção dos professores e as orientações da gestão, o que você descreve como pontos críticos?
17. Quais são os principais conhecimentos e habilidades que você precisa mobilizar para atuar com a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol?
18. O que você identifica como principais aprendizados adquiridos atuando no projeto?
19. Quais são as principais exigências do IC que você deve atender?



20. De que maneira você identifica que o monitoramento e a avaliação das aulas influenciam na sua tomada de decisão?

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: GESTORES

Nome completo do gestor: \_\_\_\_\_

Setor em que atua: \_\_\_\_\_

Formação profissional: \_\_\_\_\_

1. Você poderia falar sobre as suas experiências profissionais antes de trabalhar no IC?
2. Conte sobre como se deu o seu envolvimento com o IC?
3. Você poderia falar sobre como o projeto estava sendo desenvolvido nesse período e as mudanças que você observa em relação ao período atual?
4. Em relação ao aprimoramento dos processos dentro da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol, o que você percebe como principais desafios?
5. E em relação aos avanços nos últimos anos? O que você percebe como diferenciais da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol?
6. Além do minivôlei da Federação Internacional de Voleibol (FIVB), você tem conhecimento de alguma experiência ou outra metodologia que foi utilizada como referência para a reformulação dos processos do IC?
7. O que influenciou a incorporação do ensino de valores dentro das categorias?
8. Normalmente, de que modo é realizada a coleta de informações para a avaliação das atividades dos projetos? Como é feita a avaliação do ensino de valores e atitudes?
9. Como você percebe a importância da formação continuada dos professores que atuam nos núcleos?
10. Como se dá o processo de comunicação entre os núcleos? De que maneira é feita a uniformização dos processos didático-metodológicos da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol?
11. No que diz respeito ao alinhamento entre as propostas do IC e a intervenção dos professores, o que você descreve como pontos críticos?

### **ANEXO 3 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Eu, Wanderley Marchi Júnior, professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, juntamente com as pesquisadoras Bárbara Schausteck de Almeida, Nadyne Venturini Trindade e Ana Elisa Guginski Caron, convidamos você a participar do estudo intitulado: “A AÇÃO PEDAGÓGICA EM PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO”.

O objetivo da parte do estudo ligada aos mecanismos organizacionais do Instituto Compartilhar, e que diz respeito à sua participação, é caracterizar os processos didático-metodológicos de ensino de esporte e valores presentes na Metodologia Compartilhar de Ensino do Voleibol, comparando os diferentes processos adotados pelo Instituto Compartilhar, desde o início do projeto até a formatação atual.

Com este estudo pretendemos contribuir com a qualificação do debate sobre o impacto social dos projetos sociais esportivos, além de elucidar sobre os limites e as possibilidades no ensino do esporte e de valores no âmbito dessas iniciativas.

Caso colabore com a pesquisa, você precisará participar de uma entrevista que será realizada em local de sua escolha, podendo inclusive ser realizada pela internet através de plataformas de videoconferência (Skype ou Hangout). Se preferir, você também poderá solicitar que a entrevista seja realizada em uma sala do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Neste caso, você deverá se responsabilizar pelos custos do deslocamento até o local. A entrevista terá a duração de aproximadamente duas horas.

Iremos acompanhar os relatórios anuais do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Instituto Compartilhar e posteriormente, nas entrevistas, faremos algumas questões sobre os dados apresentados nos mesmos.

É possível que você experimente algum tipo de constrangimento ao responder as questões da entrevista, uma vez que faremos algumas perguntas relacionadas ao seu contexto de trabalho e à sua intervenção profissional como professor de projeto do Instituto Compartilhar. Você pode também sentir-se constrangido ao revelar possíveis conflitos com a sua chefia ou colegas de trabalho e/ou questões relacionadas à sua intervenção profissional. Tomaremos todos os cuidados, no entanto, para que o seu nome não seja revelado em nenhuma de nossas publicações e/ou apresentações de trabalhos relacionados com a pesquisa.

Você não terá nenhum benefício direto pela sua participação no estudo. No entanto, estará contribuindo para com a construção de conhecimentos que poderão servir de subsídio para outros programas que buscam estruturar melhor suas ações por meio do esporte.

Eu posso ser contatado para esclarecer suas dúvidas e fornecer-lhe informações sobre a pesquisa antes, durante ou depois que a mesma for encerrada. Posso ser localizado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, campus Jardim Botânico, localizado na Rua Coração de Maria, 92, BR 116 - KM 95, Jardim Botânico, Curitiba/PR, nos seguintes dias e horários: segundas, quartas e sextas das 8:30 às 11:00.

Posso ser contatado no seguinte endereço de e-mail e telefone: [marchijr@ufpr.br](mailto:marchijr@ufpr.br)/(41) 99996-4491. A pesquisadora Bárbara Schaustek de Almeida poderá ser localizada na Rua Luiz Xavier, 103, Centro, Curitiba/PR contatada no seguinte endereço de e-mail e telefone: [barbaracwb@gmail.com](mailto:barbaracwb@gmail.com)/(41) 99515-1110.

As alunas Nadyne Venturini Trindade e Ana Elisa Guginski Caron, colaboradoras desta pesquisa, poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, campus Jardim Botânico, localizado na Rua Coração de Maria, n 92 – Jardim Botânico, nos seguintes dias e horários: segundas e quartas das 7 às 13:00 horas e nas quintas e sextas das 9 às 12:00 horas. Elas poderão ser contatadas nos seguintes e-mails e telefones: [nadynetrindade@gmail.com](mailto:nadynetrindade@gmail.com)/(48) 99930-3925 e [anaecaron@gmail.com](mailto:anaecaron@gmail.com)/(41) 99966-3693.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte do mesmo poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas por outros membros do grupo de pesquisa. No entanto, quando divulgarmos a pesquisa em forma de relatório, artigos científicos ou em congressos, utilizaremos um nome fictício para que a sua identidade seja preservada.

O material obtido através das entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa. As entrevistas serão deletadas ao término do estudo, no prazo máximo de 2 anos.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados deste estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou pseudônimo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo.

\_\_\_\_\_ (Local), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES

Eu, Wanderley Marchi Júnior, professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, juntamente com as pesquisadoras Bárbara Schausteck de Almeida, Nadyne Venturini Trindade e Ana Elisa Guginski Caron convidamos você a participar do estudo intitulado: “A AÇÃO PEDAGÓGICA EM PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO”.

O objetivo da parte do estudo ligada aos mecanismos organizacionais do Instituto Compartilhar, e que diz respeito à sua participação, é investigar os processos desenvolvidos na área de gestão dos aspectos didático-metodológicos da Metodologia Compartilhar de Ensino do Voleibol, considerando as principais mudanças ao longo dos anos e suas implicações no monitoramento e avaliação dos projetos desenvolvidos pelo instituto.

Com este estudo pretendemos contribuir com a qualificação do debate sobre o impacto social dos projetos sociais esportivos, além de elucidar sobre os limites e as possibilidades no ensino do esporte e de valores no âmbito dessas iniciativas.

Caso colabore com a pesquisa, você precisará participar de uma entrevista que será realizada em local de sua escolha, podendo inclusive ser realizada pela internet através de plataformas de videoconferência (Skype ou Hangout). Se preferir, você também poderá solicitar que a entrevista seja realizada em uma sala do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Neste caso, você deverá se responsabilizar pelos custos do deslocamento até o local. A entrevista terá a duração de aproximadamente duas horas.

Iremos acompanhar os relatórios anuais do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Instituto Compartilhar e posteriormente, nas entrevistas, faremos algumas questões sobre os dados apresentados nos mesmos.

É possível que você experimente algum tipo de constrangimento ao responder as questões da entrevista, uma vez que faremos algumas perguntas relacionadas ao seu contexto de trabalho e ao gerenciamento dos projetos do Instituto Compartilhar. Você pode também sentir-se constrangido ao revelar possíveis conflitos com a sua chefia ou colegas de trabalho e/ou questões relacionadas à sua intervenção profissional. Tomaremos todos os cuidados, no entanto, para que o seu nome não seja revelado em nenhuma de nossas publicações e/ou apresentações de trabalhos relacionados com a pesquisa.

Você não terá nenhum benefício direto pela sua participação no estudo. No entanto, estará contribuindo para com a construção de conhecimentos que poderão servir de subsídio para outros programas que buscam estruturar melhor suas ações por meio do esporte.

Eu posso ser contatado para esclarecer suas dúvidas e fornecer-lhe informações sobre a pesquisa antes, durante ou depois que a mesma for encerrada. Posso ser localizado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, campus Jardim Botânico, localizado na Rua Coração de Maria, 92, BR 116 - KM 95, Jardim Botânico, Curitiba/PR, nos seguintes dias e horários: segundas, quartas e sextas das 8:30 às 11:00.

Posso ser contatado no seguinte endereço de e-mail e telefone: [marchijr@ufpr.br](mailto:marchijr@ufpr.br)/(41) [99996-4491](tel:99996-4491). A pesquisadora Bárbara Schausteck de Almeida poderá ser localizada na Rua Luiz Xavier, 103, Centro, Curitiba/PR contatada no seguinte endereço de e-mail e telefone: [barbaracwb@gmail.com](mailto:barbaracwb@gmail.com)/(41) [99515-1110](tel:99515-1110).

As alunas Nadyne Venturini Trindade e Ana Elisa Guginski Caron, colaboradoras desta pesquisa, poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, campus Jardim Botânico, localizado na Rua Coração de Maria, n 92 – Jardim Botânico, nos seguintes dias e horários: segundas e quartas das 7 às 13:00 horas e nas quintas e sextas das 9 às 12:00 horas. Elas poderão ser contatadas nos seguintes e-mails e telefones: [nadynetrindade@gmail.com](mailto:nadynetrindade@gmail.com)/(48) [99930-3925](tel:99930-3925) e [anaecaron@gmail.com](mailto:anaecaron@gmail.com)/(41) [99966-3693](tel:99966-3693).

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte do mesmo poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas por outros membros do grupo de pesquisa. No entanto, quando divulgarmos a pesquisa em forma de relatório, artigos científicos ou em congressos, utilizaremos um nome fictício para que a sua identidade seja preservada.

O material obtido através das entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa. As entrevistas serão deletadas ao término do estudo, no prazo máximo de 2 anos.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados deste estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou pseudônimo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do

estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo.

\_\_\_\_\_ (Local), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o  
TCLE