U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

GESTÃO PARTICIPATIVA EM PROJETOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO PELO ESPORTE NO BRASIL.

Um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Paulo Cabral de Oliveira

Porto, abril de 2012

Gestão Participativa em Projetos Sociais de Educação Pelo Esporte no Brasil: Um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Dissertação apresentada às provas de Doutoramento em Ciências do Desporto, especialização na área de Gestão Desportiva, nos termos do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março.

Autor:

Paulo Cabral de Oliveira

Orientadores:

Prof. Doutor José Pedro Sarmento R. Lopes

Prof. Doutor Rui Proença Garcia

Porto, abril de 2012.

Provas de Doutoramento

Oliveira, P. C. (2012). *Gestão Participativa em Projetos Sociais de Educação Pelo Esporte no Brasil: Um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Senna.* Porto: P. C. Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESPORTE, GESTÃO PARTICIPATIVA, PROJETOS SOCIAIS, DESENVOLVIMENTO HUMANO, TERCEIRO SETOR.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho as pessoas mais especiais do mundo que com sua presença dão sentido a minha vida e tornam a existência uma tarefa agradável.

Aos meus pais, Antônio e Almerinda, pela vida, pelo exemplo, pelo amor dedicado a mim e ao próximo. A eles que me permitiram sonhar e na expectativa dos sonhos que minhas filhas terão, a minha maior homenagem, a maior gratidão e o meu eterno amor.

A Ana Cristina, esposa, amiga, companheira, cúmplice. Sem ela, "*nem o sol, nem o mar, nem o brilho das estrelas, tudo isso não tem valor".*

As minhas filhas Indira e Aline, minhas pequenas flores que com seu doce e permanente perfume e alegria, sempre me ensinam sobre o amor e sobre o sentido da vida. Com elas a vida se torna uma festa e uma tarefa de permanente aprendizado.

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é sempre um momento difícil, particularmente pelo risco que corremos de esquecer de nomear alguém. Esse espaço fica reservado à dimensão afetiva do trabalho, se é que podemos chamar assim, lado esse que coexistiu durante toda a tarefa investigativa, dando a esta o tom de humanidade e de prazer. Sem a coabitação dessas dimensões, sem esse tempero, o trabalho final ficaria prejudicado em sua essência, por perder a sua dimensão humana e sensível; Incompleto.

Assim, faço com grande prazer e, sobretudo com um elevado senso de justiça, minhas homenagens a pessoas e instituições que estão marcadamente presentes em minha vida. Sem elas, a tarefa árdua e exaustiva de construção de uma tese de doutoramento, seria fria, árida, escura, desumana.

Pela orientação

- Um agradecimento mais que especial ao professor José Pedro Sarmento que antes de orientador, apresenta-se como uma pessoa sensível, acolhedora e preocupada com o outro. Sua forma de ser torna o orientador um amigo, um parceiro de jornada. A ele meus maiores e sinceros reconhecimentos, aliados a uma enorme dívida de gratidão.

- Ao professor Rui Garcia pela contribuição intelectual na construção do trabalho, feita sempre de forma serena, cortês, equilibrada, amiga. Um exemplo de como se pode ser sábio sem perder o caráter humano.

Pela acolhida

- A Universidade do Porto que personalizo na pessoa do professor Jorge Bento, pela confiança em mim depositada e, sobretudo por sua aguçada sensibilidade que aproxima nossos países a cada gesto de respeitoso acolhimento. Mais que um intelectual, um embaixador da lusofonia, sempre atento, sempre presente, sempre atuante.

- A professora Maria José Carvalho, pela acolhida fraterna no Gabinete de Gestão Desportiva.

- Aos companheiros do Gabinete de Gestão Desportiva da FADEUP, uma verdadeira embaixada brasileira em terras lusitanas, onde as duas nacionalidades se confundem e se completam em uma experiência agradável e única.

Pela amizade

- A professora Vera Samico, amiga e companheira de trabalho que demonstra a cada gesto sua lealdade, seu imensurável senso de justiça e uma cumplicidade no dia a dia que confere confiança e tranquilidade em todos os momentos.

- A Thiago Santos, Thiago Seixas, Cacá e Vilde, amigos e companheiros de batalha no além-mar que demonstram em cada ato a importância da verdadeira amizade, presente, fraterna, desinteressada.

- Aos companheiros do Projeto Santo Amaro, os de hoje e os de toda a jornada, professores e estudantes de todas as áreas, que personifico através dos professores Frederico Escobar, Tereza Mulatinho, Viviane Colares e Cristiane Feitosa, pela parceria, pelo compromisso, pela amizade e, sobretudo pelo exemplo diário de dedicação e de extremo amor à causa.

- Ao Instituto Ayrton Senna, que personifico nas pessoas de Viviane Senna, Margareth Goldenberg, Cléo Araújo e, sobretudo em Walderez Hassenpflug, que, ao longo dos anos, continuam na luta por um país melhor, especialmente para crianças e jovens de comunidades carentes.

- Aos coordenadores gerais dos projetos do Programa de Educação Pelo Esporte, pela convivência fraterna construída ao longo de muitos anos, em especial aos professores Ari Bittar e Christian Costa companheiros desde os primeiros momentos do PEE.

- Às crianças do Projeto Santo Amaro, que com sua alegria animam e iluminam nossa tarefa diária. É para elas todo nosso esforço, na perspectiva de que isso possa irradiar para toda a sociedade.

- Aos companheiros de jornada na ESEF, professores, funcionários e alunos, pelo apoio e pela convivência diária que edifica a cada experiência.

- À minha família, antes de tudo, um espaço de experiências edificantes, onde aprendemos a amar respeitando as diferenças naturais da vida. Afinal, se o amor não puder atender os objetivos essenciais para os quais se constitui, a sua finalidade é utópica e vã.

- A todos os amigos que com sua presença fazem a vida ser um estante de crescimento e aprendizado ininterruptos.

Pelo conforto espiritual

- A Maria, luz que ilumina e ampara minha caminhada a todo o momento.
- Aos amigos do Lar de Jesus, companheiros de jornada, onde encontro o reforço à convicção de que a vida é amar e servir.
- Aos amigos invisíveis, presença constante em nossa vida, a orientar-nos pelo caminho no bem.
- A Deus, vez que todo bem procede originariamente dEle, pela vida, por minha família, pelo auxílio nas minhas escolhas e pelo conforto nas horas difíceis.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros. XVII

Índice de Gráficos. XIX

Índice de Siglas XXI

RESUMO XXIII

Abstract XXV

Résumé XXVII

Apresentação 1

Prolegômenos 7

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO 13

1.1. A reforma do Estado e o impacto na organização da sociedade. 15

1.2. O Estado e a recente crise financeira mundial. 25

1.3. Sociedade civil: democratização e o surgimento do Terceiro Setor. 30

1.3.1. Questões introdutórias. 30

1.3.2. A democratização da sociedade civil e o fortalecimento dos movimentos sociais. 32

1.3.3. Terceiro Setor: surgimento e características. 35

1.4. A questão da participação. 45

1.4.1. Questões introdutórias. 45

1.4.2. Democracia participativa. 48

1.4.3. Participação e empoderamento. 58

1.4.4. A Constituição brasileira de 1988 e as novas possibilidades para a democracia participativa no Brasil. 66

1.4.5. Gestão participativa: aspectos teóricos e conceituais. 74

1.5. A extensão universitária no Brasil: modelo, papel, perspectivas e relação com a Educação Física e o esporte. 88

1.5.1. Questões introdutórias. 88

1.5.2. Algumas questões sobre a história da extensão universitária. 90

1.5.3. A extensão universitária em cursos de Educação Física: da ação míope à perspectiva de uma visão ampliada. 95

1.6. Esporte e educação. 99

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO..... 121

2.1. Questões introdutórias. 123

2.2. O Instituto Ayrton Senna. 124

2.3. O Desenvolvimento Humano e os Pilares da Educação..... 128

2.4. Os diversos programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna. 139

2.5. O Programa de Educação pelo Esporte em particular..... 146

2.6. O Projeto Santo Amaro enquanto lócus de investigação. 151

2.6.1. Questões introdutórias. 151

2.6.2. O bairro de Santo Amaro: história, contexto e sua relação com o projeto. 154

2.6.3. A gênese do Projeto Santo Amaro. 162

2.6.4. A população atendida - educadores e educandos: uma relação de coeducação..... 171

2.6.5. As áreas de atuação: a interdisciplinaridade como princípio e desafio. 179

CAPÍTULO III - QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS. .. 193

3.1. O Problema de pesquisa..... 195

3.2. Objetivos. 196

3.2.1. Objetivo Geral. 197

3.2.2. Objetivos Específicos. 197

3.3. Sobre o prisma epistemológico. 199

3.4. Arquitetura do estudo. 203

3.4.1. Estudo I - Caracterização dos projetos. 204

3.4.2. Estudo II – Recolha e análise documental. 206

3.4.3. Estudo III – Entrevistas aos atores sociais. 209

3.5. Processo de coleta e análise dos dados. 217

3.6. Processo analítico. 217

3.6.1. Constituição do *corpus.* 217

3.6.2. Categorias de análise e indicadores. 218

CAPITULO IV – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS. 223

4.1. ESTUDO I: Descrição dos projetos de Educação Pelo Esporte apoiados pelo Instituto Ayrton Senna a partir das informações solicitadas aos coordenadores gerais. 225

4.1.1. Questões introdutórias. 225

4.1.2. Em relação à origem do projeto. 227

4.1.3. Em relação à clientela atendida. 228

4.1.4. Em relação à participação. 232

4.1.5. Em relação às rotinas administrativas e metodológicas. 237

4.1.6. Em relação ao modelo de funcionamento. 237

4.1.7. Em relação à capacitação/formação permanente da equipe de trabalho. 239

4.1.8. Em relação ao Instituto Ayrton Senna – IAS. 241

4.1.9. Em relação à composição da equipe de trabalho. 244

4.1.10. Em relação aos mecanismos de divulgação e de disseminação. 250

4.1.11. Em relação à institucionalização da ação. 252

4.1.12. Em relação a parcerias. 254

4.1.13. Em relação às atividades relacionadas à saúde. 255

4.1.14. Em relação às atividades relacionadas ao apoio à escolarização. 256

4.1.15. Em relação às atividades relacionadas à arte. 256

4.1.16. Em relação à avaliação. 256

4.1.17. Em relação aos princípios que orientam as ações no projeto. ... 258

4.2. ESTUDO II: Recolha e análise documental. 259

4.2.1. Questões introdutórias. 259

4.2.2. Descrição e interpretação dos dados: interpretando a publicação do IAS, tendo a gestão participativa como referência. 269

4.3. ESTUDO III: Entrevista com atores sociais do Projeto Santo Amaro. 339

4.3.1. Questões introdutórias. 339

4.3.2 Tarefa descritiva: a percepção dos entrevistados acerca de cada categoria estabelecida. 346

4.3.2.1. Entrevistado PC1. 347

4.3.2.2. Entrevistado PC2. 354

4.3.2.3. Entrevistado PC3. 363

4.3.2.4. Entrevistado M1. 372

4.3.2.5. Entrevistado M2. 378

4.3.2.6. Entrevistado M3. 384

4.3.2.7. Entrevistado M4. 390

4.3.2.8. Entrevistado M5. 397

4.3.2.8. Entrevistado M6. 404

4.3.3. Resenha descritiva e interpretativa da fala dos atores sociais entrevistados..... 409

4.3.3.1. Acerca da gestão da instituição-sede. 409

4.3.3.2. Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas. 417

4.3.3.3. Acerca da formação para a participação..... 425

4.3.3.4. Acerca das garantias institucionais para a participação. 432

4.3.3.5. Acerca da educação de empoderamento. 438

4.3.3.6. Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos. 448

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS. 457

5.1. Questões introdutórias. 459

5.2. Epílogo do Estudo I. 460

5.3. Epílogo do Estudo II. 462

5.4. Epílogo III: à guisa de conclusão. 467

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 479

ANEXOS XXIX

ANEXO I - Carta de Anuência..... XXXI

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para coordenadores e monitores. XXXV

ANEXO III - Ofício aos coordenadores de Projetos de Educação Pelo Esporte do IAS, apresentando a pesquisa e solicitando resposta ao questionário relativo ao Estudo I. XXXIX

ANEXO IV - Exemplar do questionário utilizado no Estudo I XLIII

ANEXO V – Guião de entrevistas utilizado no Estudo III. LXIII

ANEXO VI – Formulário para transcrição de entrevistas do Estudo III. LXIX

ANEXO VII – Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco. LXXV

Índice de Quadros.

Quadro 1. Evolução das entidades constantes no Cadastro Central de Empresas - CEMPRE, em números absolutos e variação percentual. Brasil - 1996/2005. 44

Quadro 2. As maiores preocupações segundo país..... 54

Quadro 3. Graus que pode alcançar a participação numa organização..... 85

Quadro 4. Atribuições das coordenações do Projeto Santo Amaro. 188

Quadro 5. Resumo da amostra utilizada no Estudo III. 216

Quadro 6. Níveis de referência para as informações coletadas. 221

Quadro 7. Origens da clientela atendida (em %)..... 229

Quadro 8. Pré-requisitos para participar do projeto..... 230

Quadro 9. Percentual de alunos atendidos em cada rede de ensino por projeto. 231

Quadro 10. Ações desenvolvidas para/com os alunos que ultrapassam a idade estabelecida como limite para participar do projeto. 232

Quadro 11. Detalhamento da composição dos Conselhos Sociais por projeto. 235

Quadro 12. Forma de escolha dos membros do Conselho Social. 236

Quadro 13. Áreas onde são desenvolvidas as atividades do projeto. 238

Quadro 14. Turnos em que são realizadas as atividades nos projetos. 238

Quadro 15. Setor responsável pelo planejamento e execução das atividades do projeto. 240

Quadro 16. Tempo de existência dos projetos em relação à criação do IAS. 241

Quadro 17. Detalhamento dos apoios recebidos pelos projetos anteriormente a criação do IAS. 243

Quadro 18. Características gerais da equipe de trabalho dos projetos. 244

Quadro 19. Critérios para participar como monitor dos projetos. 248

Quadro 20. Estratégias utilizadas para divulgação dos projetos. 250

Quadro 21. Tipos de apoios dados pela universidade-sede do projeto..... 253

Quadro 22. Existência de outros parceiros além do IAS. 254

Quadro 23. Instalações disponíveis no projeto para atividades relacionadas à saúde. 255

Quadro 24. Composição da comissão de avaliação nos projetos. 257

Quadro 25: Etapas da análise de conteúdo. 260

Quadro 26: Sinopse do conjunto das categorias de análise e das respectivas unidades temáticas relativas ao Estudo II. 267

Quadro 27: Sinopse do conjunto de categorias de análise e das respectivas unidades temáticas relativas ao Estudo III. 344

Quadro 28: Sinopse das principais conclusões acerca dos condicionantes para a materialização da experiência de gestão participativa no âmbito do PSA, segundo os atores sociais entrevistados. 469

Índice de Gráficos.

Gráfico 1. Composição do Conselho Social. 234

Gráfico 2. Frequência de realização de capacitações para a equipe de trabalho dos projetos. 240

Gráfico 3. Existência do projeto antes da parceria com o IAS. 241

Gráfico 4. Tipos de apoios recebidos pelos projetos, antes da parceria com o IAS. 242

Gráfico 5. Tipos de apoios dados aos projetos pela universidade-sede. 253

Índice Geral

Índice de Siglas

ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais.

BNB – Banco do Nordeste do Brasil.

CEMPRE - Cadastro Central de Empresas.

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina.

CNS - Conselho Nacional de Saúde.

CONDEPE - Instituto de Planejamento de Pernambuco.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CONSUN - Conselho Universitário.

CONSOCIAL - Conferência sobre Transparência Pública e Controle Social.

CGU – Controladoria Geral da União.

CS – Conselho de Saúde.

CTS - Centro de Tecnologias Sociais.

ESEF – Escola Superior de Educação Física.

FASFIL - Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos.

FCM – Faculdade de Ciências Médicas.

FENSG – Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora da Graça.

FESP - Fundação de Ensino Superior de Pernambuco.

FFPNM – Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata.

FIDEM - Fundação de Desenvolvimento Municipal.

FOP – Faculdade de Odontologia de Pernambuco.

FUNDESP - Fundação para o Desenvolvimento do Esporte em Pernambuco.

GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas.

HUOC- Hospital Universitário Oswaldo Cruz.

IAS – Instituto Ayrton Senna.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICB – Instituto de Ciências Biológicas.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

INDESP - Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

MCCE - Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral.

ONG – Organização Não governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCR - Prefeitura da Cidade do Recife.

PEE- Programa de Educação Pelo Esporte.

PIB - Produto Interno Bruto.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PROCAPE - Pronto Socorro Cardiológico de Pernambuco.

PT - Partido dos Trabalhadores.

RID - Rede Interamericana para a Democracia.

RPA - Região Político-Administrativa.

SENAES - Secretaria Nacional de Economia Solidária.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UPE – Universidade de Pernambuco.

RESUMO

Um tema central na agenda de países em todo o mundo, notadamente naqueles em desenvolvimento, está relacionado aos processos de participação social e, conseguintemente, em suas repercussões em aspectos-chaves como na economia, na política, na cultura e, de forma mais ampla, no desenvolvimento humano. No âmbito do esporte isso não é diferente, sobretudo a partir do crescente número de instituições do Terceiro Setor atuando nessa área, como é o caso do Instituto Ayrton Senna em seu Programa de Educação Pelo Esporte, lócus de nossa investigação.

Nosso propósito é analisar a experiência de gestão participativa em um projeto de Educação Pelo Esporte apoiado pelo Instituto Ayrton Senna, tendo como foco principal as formas/possibilidades de participação dos diversos segmentos de interessados na gestão do mesmo e a influência da experiência desse modelo na formação dos envolvidos. Em resumo, identificar como, de que forma o discurso da gestão participativa se materializa no cotidiano de um projeto de Educação pelo esporte apoiado pelo IAS. A proposta de trabalho é de natureza descritivo-analítica e está inserida em uma perspectiva qualitativa de abordagem.

O trabalho de investigação foi desenvolvido em o que denominamos de Estudos. Foram três Estudos, cada qual com características e objetivos particulares, em uma lógica de complementaridade. No Estudo I, realizamos um diagnóstico em 93% dos projetos de esporte apoiados pelo IAS. No Estudo II, uma análise da gestão participativa em projetos sociais de esporte, a partir de publicação do IAS que dá suporte teórico ao referido Programa. E, no Estudo III, observamos como, no campo empírico, ocorre a participação, em que dimensão, de que forma.

As principais conclusões indicam que: (1) a ação desenvolvida no projeto pode ser compreendida como um processo de intervenção social que caminha na direção do aperfeiçoamento e da consolidação da relação democrática e participativa entre as instâncias envolvidas, em uma permanente e aprimorada iniciativa de aprendizagem social da maior relevância; (2) a participação cívica propicia significativas mudanças no comportamento dos indivíduos, na medida em que, representa e expressa o engajamento destes na discussão das questões coletivas e aponta para a construção de uma cultura ligada a valores como cooperação e solidariedade. (3) a experiência de participação constitui um legado que extrapola a vivência no espaço restrito do projeto e passa a ser incorporado ao cotidiano das ações diárias das pessoas. (4) a característica fundamental da Iniciativa está em sua capacidade de promover o envolvimento do participante no processo de construção do próprio projeto e das soluções para sua melhoria. (5) a participação serve para deflagrar importantes processos de desenvolvimento e da transformação social.

Palavras-chave: ESPORTE, GESTÃO PARTICIPATIVA, PROJETOS SOCIAIS, DESENVOLVIMENTO HUMANO, TERCEIRO SETOR.

Abstract

A central theme in the agenda of countries around the world, notably in developing countries, is related to processes of social participation and, consequently, in their impact on key aspects such as economy, politics, culture and, more broadly in human development. This same theme is present in the scope of sports, especially with the growing number of Third Sector institutions working in this area, such as the Ayrton Senna Institute it Sport Education Program, the locus of our inquiry.

Our purpose is to analyze the experience of participatory management in a project of Education For Sports, supported by the Ayrton Senna Institute, focusing mainly on the ways and possibilities of participation of different segments of stakeholders in the management of that project and the influence of this model in the formation of those involved. In summary, to identify how, the discourse of participatory management is embodied in the daily routine of a such project. The proposed work is a descriptive-analytic based on a qualitative approach. The research was developed in what we call Studies.

The three Studies, are complementary and each has it particular characteristics and objectives. In Study I, we made a diagnosed in 93% of sports projects supported by the IAS. Study II, is an analysis of participative management in social sports, based on a publication by the IAS that gives theoretical support to the Program. And, in Study III, we observe how, in the empirical field, this participation happened.

The main findings indicate that: (1) the action developed in the project can be understood as a process of social intervention that moves toward the improvement and consolidation of democratic and participatory relationship between the parties involved in a permanent and enhanced learning initiative of great social relevance, (2) civic participation provides significant changes in the behavior of individuals, in the sense that it represents and expresses their commitment to discussion of issues of public interest and it points to the collective construction of a culture linked to values such as cooperation and solidarity . (3) the experience of participation is a legacy that goes beyond the restricted space of the project, incorporated into the routine of people's daily actions. (4) the hallmark of this initiative lies in its ability to promote the involvement of individuals in the construction of the project itself, and to promote their capacity of finding solutions that lead to improvement. (5) participation serves to trigger important processes of development and social transformation.

Keywords: SPORT, PARTICIPATORY MANAGEMENT, SOCIAL PROJECTS, HUMAN DEVELOPMENT, THIRD SECTOR.

Résumé

Un thème central dans l'agenda des pays du monde entier, notamment dans les pays en développement, est liée à des processus de participation sociale et, par conséquent, dans leur impact sur les aspects clés tels que l'économie, la politique, la culture et, plus largement dans le développement humain. Dans le cadre de ce sport n'est pas différent, en particulier à partir du nombre croissant d'institutions du troisiéme secteur qui travaillent dans ce domaine, tels que le Instituto Ayrton Senna dans son Sur le programme d'éducation sportive, le lieu de notre enquête.
Notre but est d'analyser l'expérience de la gestion participative dans un projet soutenu par l'Education Pour les sports de l'Institut Ayrton Senna, en se concentrant principalement sur les moyens ou les possibilités de participation des différents segments de parties prenantes dans la gestion de cette expérience et l'influence de ce modèle dans la formation de impliqués. En résumé, afin de déterminer comment, comment le discours de la gestion participative est incarnée dans la vie quotidienne d'un projet de l'éducation par le sport pris en charge par la norme IAS. Le travail proposé est une étude descriptive-analytique et est inséré dans une approche qualitative.
La recherche a été développé dans ce que nous appelons des Études. Il y avait trois Études, chacune avec ses caractéristiques particulières et les objectifs, dans une logique de complémentarité. Dans l'étude I, nous avons fait un diagnostic dans 93% des projets sportifs soutenus par la norme IAS. Dans l'étude II, une analyse de la gestion participative dans les sports sociales, de la publication de la norme IAS qui donne un support théorique au programme. Et, dans l'étude III, nous observons comment, dans le domaine empirique, la participation se produit.
Les principales conclusions indiquent que: (1) l'action développée dans le projet peut être comprise comme un processus d'intervention sociale qui se déplace vers l'amélioration et la consolidation de la relation démocratique et participative entre les organes impliqués dans une initiative d'apprentissage permanent et amélioré une plus grande pertinence sociale, (2) la participation civique apporte des évolutions significatives dans le comportement des individus, dans la mesure où il représente et exprime l'engagement de la discussion des questions et des points à la construction collective d'une culture liée à des valeurs telles que la coopération et la solidarité . (3) l'expérience de la participation est un héritage qui va au-delà de l'expérience dans l'espace restreint du projet et doit être intégrée à la routine des gestes quotidiens de personnes. (4) la marque de cette initiative réside dans sa capacité à promouvoir la participation à participer à la construction du projet lui-même et les solutions d'amélioration. (5) la participation sert à déclencher des processus importants du développement et de transformation sociale.

Mots-clés: SPORT, GESTION PARTICIPATIVE, PROJETS SOCIAUX, DÉVELOPPEMENT HUMAIN, TROISIÉME SECTEUR.

Apresentação

A relevância conferida nas últimas décadas à questão da participação social, somada a nossa experiência em projetos sociais de esporte, serve-nos de propulsores na decisão de empreender uma incursão teórica que materializamos em forma de tese de doutoramento.

A tarefa constitui-se uma análise de uma experiência de gestão participativa em projetos sociais de esporte no Brasil, tendo como foco o Programa de Educação Pelo Esporte – PEE, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna - IAS e, de forma particular, a experiência do Projeto Santo Amaro – PSA, da Escola Superior de Educação Física – ESEF, da Universidade de Pernambuco - UPE.

A escolha do PEE e do PSA se justifica pelo ineditismo e consistência de ambas as experiências, cuja longevidade pode ser um parâmetro comprovador da referida consistência, sobretudo ao considerarmos que ações como essas no Brasil, tem curta duração, comumente vinculadas à governos e impregnadas das instabilidades características desse tipo de ambiente.

O PEE é um caso único no Brasil de um programa de educação pelo esporte com dimensão nacional e calcado em uma fundamentação teórica construída especialmente para esse fim. Além disso, importa destacar outra importante característica que é o encontro de uma ONG com a extensão universitária, não de forma isolada, algo comum no Brasil, mas de forma organizada e sistematizada em uma escala sem precedentes no país. Trata-se, pois, do encontro de dois importantes espaços: a sociedade civil e a universidade, algo previsto em importantes documentos nacionais e apontado como prioridade teórica na conformação da universidade pública brasileira, o que está explicitado na proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão[1].

Criado em 1995, o PEE é um programa desenvolvido pelo IAS em parceria com 14 universidades de 12 estados brasileiros de diferentes regiões

[1] Exemplos de documentos que explicitam a necessidade dessa relação são a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Extensão.

do país, sendo 93% delas, universidades públicas. A opção por trabalhar com universidades e com o esporte é justificada pelo Instituto através de dois argumentos gerais. O esporte pelo reconhecimento da riqueza e do potencial das atividades esportivas como instrumento para desenvolver conhecimentos, atitudes e valores indispensáveis à uma formação integral de qualidade. (Hassenpflug, 2004, p. 27). Já a opção por trabalhar com universidades advém do reconhecimento do compromisso desta de contribuir para o aperfeiçoamento da democracia e o fortalecimento da justiça e da equidade social no país, evidenciando uma convergência de propósitos e de princípios entre a universidade e o IAS, o que aproximou ainda mais as duas instituições. (Hassenpflug, 2004, p. 28).

O PSA, em seus 25 anos de existência, materializa a perspectiva de universidade cidadã, enquanto ação de extensão que preconiza em seus objetivos, entre outros aspectos, o de articular o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade acadêmica com os interesses e necessidades da sociedade.

A ação é desenvolvida tendo como foco comunidades carentes localizadas no entorno da universidade, particularmente as do bairro de Santo Amaro, caracterizado pelos elevados índices de violência, sobretudo envolvendo jovens entre 15 e 24 anos, e pelo grande contraste na convivência entre diversas comunidades carentes, grandes edifícios e lojas comerciais, além da presença da Universidade de Pernambuco com sua administração central e o campus saúde.

A proposta de trabalho por nós desenvolvida é de natureza descritivo-analítica e está inserida em uma perspectiva qualitativa de abordagem. Para a dissecação das informações recolhidas utilizamos a análise de conteúdo, compreendida, como destaca Bardin (2008, p. 40), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Nesse sentido, nossa estratégia foi utilizar uma análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial, focada na frequência de temas, o que detalhamos no Capítulo III deste trabalho.

No âmbito da problemática da investigação, estabelecemos como objetivo analisar a experiência de gestão participativa em um projeto de Educação Pelo Esporte apoiado pelo Instituto Ayrton Senna, tendo como foco principal as formas/possibilidades de participação dos diversos segmentos de interessados na gestão do mesmo e a influência da experiência desse modelo de gestão na formação dos envolvidos.

A materialização disso ocorreu no que denominamos Estudos. Foram três Estudos, cada um com características e finalidades específicas, porém, de caráter complementar como detalhamos no Capítulo III.

Diante disso, o trabalho foi dividido em cinco Capítulos. No primeiro Capítulo – Referencial Teórico, desenvolvemos temáticas que consideramos essenciais para dar conta do que nos propusemos realizar nesse trabalho, a exemplo de: a reforma do Estado e o impacto na organização da sociedade, sociedade civil: democratização e o surgimento do Terceiro Setor, democracia participativa, participação e empoderamento, gestão participativa, extensão universitária e esporte e educação. O Capítulo II - Considerações sobre o campo de pesquisa, foi dedicado ao detalhamento dos âmbitos em que desenvolvemos nossa pesquisa. Assim, abordamos aspectos como: o IAS e os aspectos teóricos de sua proposta para o PEE, seus programas em geral e o PEE em particular. Abordamos, ainda, o PSA em aspectos como: a relação com o bairro onde está localizado o projeto, a população atendida e as áreas de atuação. No Capítulo III – Questões epistemológicas e metodológicas, nos dedicamos ao detalhamento das questões metodológicas, a exemplo do problema de pesquisa, objetivos e arquitetura do estudo, processo de coleta de dados, processo analítico, categorias de análise e indicadores. Por fim, o Capítulo V – Considerações Finais, onde organizamos nossas conclusões em Epílogos para cada um dos Estudos, sendo que o Epílogo III foi construído com a intenção de ser aglutinador do conjunto das conclusões.

Prolegômenos

As últimas décadas do século XX foram marcadas por transformações de grande importância no cenário internacional e, por conseguinte, no cenário nacional. Nesse contexto, destacamos a crise no modo de estruturação e atuação do Estado como sendo um movimento desencadeador de importantes consequências, tanto em países desenvolvidos, como em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Nesse período, o papel do Estado passa por um redesenho, marcado, particularmente, pela necessidade de uma maior interação com a sociedade civil. É a chamada "Reforma do Estado" que ganha força a partir do início da década de 1980, justificada, sobretudo, pela busca de uma atuação estatal mais eficiente e eficaz, calcada, principalmente, na redução do papel deste e na reformulação de seu modelo de intervenção. Enfatiza-se o conceito de "Estado mínimo", parte do ideário liberal, em voga em importantes países do mundo ocidental.[2]

Deve-se destacar que a gênese do movimento em direção à diminuição do Estado e da reformulação de seu papel, está na falência do Estado de bem-estar social ou "Welfare State", preconizado e defendido por Keynes, que, em síntese, significava o abandono da lógica de mercado, defendida pelos liberais, privilegiando as ideias ligadas a justiça e ao bem-estar social. Em outras palavras, na visão Keynesiana, o Estado deveria assumir um papel relevante de regulador, em especial das questões econômicas, como o emprego, por exemplo.

A crise do Estado de bem-estar social torna-se mais evidente na década de 70, notadamente pelo esgotamento da capacidade financeira desse modelo, agravado pela diminuição do crescimento econômico, em boa parte do mundo. Para Sader, (1995, p. 35), "O Neoliberalismo na América Latina como na Europa é filho da crise fiscal do Estado. Seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de bem-estar social".

[2] Para Adam Smith, considerado pai do liberalismo econômico e teórico mais conceituado nas hostes liberais, o Estado só deveria intervir no meio socioeconômico para garantir a segurança, proteger a propriedade privada e fornecer a infra-estrutura para o desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Oliveira (2009, p. 109), com essa lógica, “O Estado atende apenas reivindicações que são aceitáveis para o capital e para o grupo dominante. Ao mesmo tempo, o seu surgimento acaba revelando as limitações das teses liberais em defesa do livre jogo do mercado e de uma compreensão da pobreza como algo natural, evidência da inferioridade do pobre e sobre a qual o Estado não deve intervir”.

No Brasil, o ápice desse movimento materializa-se a partir das propostas de privatização de grandes empresas estatais, do discurso da descentralização e da participação cidadã e do surgimento de um outro elemento até então ausente desse cenário, o conceito de parceria.

Nessa nova lógica organizativa, o Estado muda seu papel e assume, agora, apenas a função do mediador cuja ação precípua é a de organizador das potencialidades existentes, agindo como catalisador de energias e potencialidades, seja no âmbito das ações governamentais, seja na esfera da sociedade civil.

A diminuição do campo de atuação do Estado, portanto, estabelece importantes lacunas no atendimento de necessidades fundamentais da população. Não se trata de questões acessórias, supérfluas, desconectadas das questões cotidianas da vida dos indivíduos. São, em verdade, questões básicas para a sobrevivência em padrões humanos dignos.

Essa ausência do Estado, conjugada a um novo momento democrático vivido no país, cujo discurso que estimula a participação cidadã, encaminha a sociedade para encontrar saídas para seus dilemas, sem, necessariamente, estar atrelada ao antigo modelo, historicamente responsável por prover todas as necessidades.

É nesse contexto, que as organizações não governamentais (ONG’s), fruto da nova organização da sociedade civil que reflete a reestruturação do Estado, emergem como atores de importância fundamental, principalmente por sua capacidade de incentivo e apoio a iniciativas locais de forma particularmente ágil, apropriada e integrada à realidade local.

Entender esse movimento parece-nos fundamental para o estudo que nos propusemos realizar. A criação do Instituto Ayrton Senna, além de refletir um sonho daquele que lhe deu o nome, materializado por sua irmã Viviane Senna, representa muito mais que isso. Faz parte desse contexto de reorganização da sociedade civil, insatisfeita, em certo ponto até revoltada, com a incompetência de um modelo de Estado falido, que não dá conta de atender minimamente as necessidades estruturais da população.

No caso específico do esporte, o que se observa é o surgimento em todo o país de um grande número de propostas que se utilizam deste como ferramenta, especialmente justificadas, a partir da perspectiva de educação para o desenvolvimento humano, e baseadas no discurso relativo à democratização do acesso às práticas esportivas, tão presente nesse novo momento histórico[3]. Na maioria dessas iniciativas e em especial no programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, emerge fortemente a questão da gestão como ponto crucial no desenvolvimento de tais ações, especialmente, a questão da gestão participativa enquanto conceito modernizador desse tipo de atividade. É nesse sentido que justificamos a importância e pertinência desse estudo, em razão da necessidade de se observar com a acuidade necessária a questão da gestão participativa como um elemento fundamental para a implementação e, sobretudo, para a sobrevivência de propostas dessa natureza. Não é demais destacar que tal temática, em que pese estar em moda em muitas áreas, na gestão de projetos sociais, de uma maneira geral, parece-nos que ainda não passa de um discurso desvinculado do dia a dia operacional de boa parte das experiências nesse campo.

[3] Esse movimento, observa-se, inclusive na Constituição brasileira, que em seu Artigo 217, estabelece que é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. A reforma do Estado e o impacto na organização da sociedade.

Da década de 80 ao início da década de 90, ocorrem profundas mudanças na configuração política mundial. No contexto da América Latina, assiste-se a queda de quase a totalidade dos regimes autoritários. Já na Europa o destaque é a desintegração do chamado bloco socialista.

Em que pese às profundas diferenças entre esses dois contextos e os respectivos processos desencadeadores de tais mudanças, um elemento central da questão que os aproxima, ao mesmo tempo em que os desafia é o papel do Estado nessa nova configuração.

São muitas as alternativas teóricas de interpretação da crise de modelo de Estado, seja no campo econômico, político ou sociológico, o que ilustra fortemente a complexidade do desafio da tarefa de análise, especialmente ao se explorar os vínculos existentes entre mudanças políticas e econômicas e as relações entre Estado e sociedade. Wilheim (2001, p. 20), defende a necessidade de se colocar o problema das reformas em perspectiva histórica. Segundo ele, “é mais fácil traçar o seu passado e descrever os fenômenos, sejam de ajustes, sejam de descontinuidade e ruptura, que caracterizam o atual momento, do que lançar hipóteses alternativas para o futuro. Para esse autor, o esgotamento das ideologias que permearam o século XX, a decepção pelo fracasso do planejamento estatal soviético, considerado durante certo tempo sinônimo de socialismo, e o acúmulo e entrelaçamento de inovações em todos os campos de nossa vida cotidiana substituem as diversas “certezas” de ontem pela perplexidade e insegurança de hoje, quanto ao futuro. Sola (1999, p. 25), argumenta que quando se tem o Estado por um dos protagonistas centrais de um processo de transformação, envolvendo seu modo de relação com a sociedade, está-se diante de uma questão que é política por excelência.

Nesse sentido, defende que é relevante, portanto, responder preliminarmente à seguinte pergunta: de que forma a(s) crise(s) incidiu (ram) sobre o Estado e sobre seu modo de relação com a sociedade? Por outro lado, é importante destacar a perspectiva crítica adotada nesse trabalho quanto à da

compreensão de Estado como entidade autônoma, desvinculada das múltiplas relações com a sociedade. Para Sola (1999, p. 26), “Estado e sociedade são considerados *lócus* privilegiados, onde predominam determinadas configurações de atores, integrados por diferentes arenas decisórias, nas quais se observam diferentes estratégias para definir/alterar o processo de formação das políticas públicas”. O Estado, ainda segundo Sola (1999, p. 26), age através de grupos humanos (agentes fiduciários) que tem a capacidade de agir em nome do Estado, ou porque foram autorizados a tanto por regras, ou por sua apropriação de fato dos símbolos do Estado (ou por uma mistura de ambos).

Para compreender a crise de Estado impõe-se a necessidade de uma perspectiva de análise ampla que extrapole as explicações a partir de aspectos isolados da crise, como por exemplo, a crise fiscal do Estado ou a crise do modo de gestão. O foco político, portanto mais amplo, aponta para a necessidade de se deslocar a análise, situando a problemática, segundo Sola (1999, p.26), em termos da *crise de legitimação* do Estado, da qual, tanto a crise fiscal quanto a crise no modo de intervenção do Estado na economia e na sociedade são as dimensões econômica e socialmente relevantes.

Na perspectiva de análise de Sola (1999, p. 26) o problema não se esgota aí. É necessário determinar as características distintas da crise de legitimação de que se fala, pois essa categoria abstrata é válida para identificar tanto as crises do *welfare-state* na Europa ou mesmo nos Estados Unidos, como as crises políticas que antecederam a instauração de regimes autoritários, no Brasil em 1964 ou no Chile em 1973. Para essa autora, a nota específica que, em termos comparativos, permite singularizar as conjunturas críticas que sucederam desde a crise da dívida externa de 1982 – e que ao mesmo tempo as unifica - consiste na articulação simultânea de três dimensões, distintas (apenas) analiticamente. São elas: 1. a crise de legitimação de um tipo de Estado característico de um capitalismo incompleto, desigual e combinado; 2. a crise de Estado como efetividade da lei; 3. a crise do Estado enquanto estado nacional.

A primeira dimensão é, segundo Sola (1999, p. 27), histórica e cultural. Trata-se de *crise de legitimação de um certo tipo de Estado,* ou seja, das formas que esse assumiu historicamente, enquanto ator constitutivo do processo de acumulação capitalista e de uma ordem social estabelecida nos quadros de um *capitalismo* que, além de periférico era (e ainda é) *incompleto e internamente desigual,* no que se refere aos níveis de desenvolvimento e, portanto de diversificação estrutural.

Do ponto de vista cronológico esse momento do capitalismo variou em cada país da América Latina, tendo no Brasil se configurado no início da década de 1930. As formas assumem contornos variados em função da natureza e do alcance das estratégias utilizadas em cada país, particularmente no que se refere à regulação da ordem social na perspectiva da formatação de um Estado nacional.

É contra esse pano de fundo que se torna inteligível o caráter transformador da mudança de regime político na década de 1980, em particular, a adesão (pelo menos nominalmente) aos princípios que regem um tipo de democracia de cepa liberal, a democracia representativa. Segundo Sola (1999, p. 27), a importância do estado de direito, do pluralismo político, das regras processuais que devem reger as formas de interação política; e, sobretudo, do sistema de representação do qual o sistema partidário passou a ser o canal efetivo de reestruturação das relações entre Estado e sociedade, correspondem a uma verdadeira transformação na agenda de mudança dos setores democráticos na América Latina.

A segunda dimensão apontada, ou seja, a crise de Estado como efetividade da lei, está relacionada à incapacidade ou insuficiência do Estado na América Latina, enquanto estado democrático. Ou como afirma Sola (1999, p. 29), em sua capacidade de exercer sua autoridade política, de modo a garantir a efetividade da lei, *universal e equitativamente,* por todo o território sob sua jurisdição.

Deve-se destacar que a crise de legitimidade a que nos referimos tem relação direta com a atuação não democrática do Estado, uma ação autoritária,

fato histórico e tradicional na região, inclusive anterior às ditaduras aqui implantadas. Referimo-nos, não somente a vivência de igualdade política entre os cidadãos, mas, sobretudo, a capacidade de o Estado agir como mediador e garantidor dos direitos civis, o que, Sola (1999, p. 30), destaca como uma conexão entre déficit de democracia e déficit de cidadania, no que diz respeito às condições que definem a responsabilização (política, ética, legal) seja do cidadão, seja do Estado.

Quanto à terceira dimensão, a crise de legitimação do Estado enquanto Estado nacional, está relacionada, como afirma Sola (1999, p. 31), a transformação das funções, da estrutura e das capacidades governativas do Estado, o que representa uma ruptura de época que tem sido abordada de um ponto de vista que privilegia as forças estruturais de mudança, como os processos de integração econômica, financeira e tecnológica.

Nesse sentido, argumenta a autora, a análise de seu impacto na estrutura, na morfologia e nos padrões de vida das sociedades envolvidas abrem espaço para uma revisão da própria teoria social. (idem, p. 32). É possível afirmar que as relações entre Estado e sociedade passam por profundas transformações, sem precedentes na história, o que impacta substancialmente a ordem política, notadamente pela expansão da democracia em escala global.

As democratizações, afirma Sola (1999, p. 32), desenvolveram-se em contextos de profunda crise econômica, da qual a crise fiscal do Estado e do modo de intervenção deste na economia e na sociedade são dimensões mais importantes. Essa modalidade de crise está na raiz do processo de liberalização do regime econômico e tem sido objeto de extensa literatura. No entanto, o fato de que as reformas econômicas orientadas para o mercado tenham sido iniciadas e eventualmente levadas a cabo nessas condições e, sobretudo, a partir de uma ordem social previamente centrada no Estado, tem implicações para a trajetória de mudança.

Esse cenário conduz à necessidade de ampliação da análise conjuntural do que se convencionou chamar de *ruptura de época*[4] provocada pela globalização[5] e seus impactos, em especial no que se refere à maior fluidez das fronteiras nacionais, onde, tradicionalmente, se afirmava e se legitima o exercício da autoridade política.

Para Sola (1999), não se trata apenas de suas funções como garantia última da ordem social, mas seu papel histórico, como princípio de coesão social por excelência. Sobretudo onde as dimensões do território, as disparidades sociais e a incorporação apenas parcial das massas aos sistemas

[4] Bruseke (2007), argumenta que, "Um clima de crise teórica espalhou-se desde o final dos anos de 1970, cujas causas uns detectaram na "incredulidade nas metanarrativas" (Lyotard, 1979), outros na "crise do marxismo" (Althusser, 1978), outros simplesmente na "mudança paradigmática". Paralelamente foram constatados o "fim da história", o "fim da utopia" e o "fim do comunismo", a ponto de Robert Kurz exclamar: "nunca houve tanto fim!" (Fukuyama, 1992; Kurz, 1991). Estas afirmações, por vezes com uma existência passageira, por vezes em circulação até hoje, estão intimamente interligadas com eventos históricos das últimas três décadas. O mais marcante para as ciências sociais não foi o "colapso da modernização", título do livro publicado em 1991 por Robert Kurz, mas o colapso da União Soviética, no mesmo ano. Já desde a publicação de Lyotard sobre a "condição pós-moderna", em 1979, surgiram inúmeras publicações que levantaram, de uma forma ou de outra, a hipótese de que a formação sociohistórica contemporânea não seria mais compreensível se ela fosse entendida exclusivamente como sociedade moderna. Surgiu uma variedade de conceitos que tentaram transmitir a emergência de algo novo, algo tão radicalmente novo que legitimaria falar até de uma **ruptura de época**, como sugere a postulação da emergência de uma "pósmodernidade". (Grifo nosso).

[5] Para Ianni (1998), "A globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam ou impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tencionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraizam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal. Está em curso a gênese de uma nova totalidade histórico-social, abarroando a geografia, a ecologia e a demografia, assim como a economia, a política e a cultura. As religiões universais, tais como o budismo, o taoismo, o cristianismo e o islamismo, tornam-se universais também como realidades histórico-culturais. O imaginário de indivíduos e coletividades, em todo o mundo, passa a ser influenciado, muitas vezes decisivamente, pela mídia mundial; uma espécie de "príncipe eletrônico", do qual nem Maquiavel nem Gramsci suspeitaram".

econômico e político poderiam facilitar a ação das forças centrífugas, como é o caso do Brasil[6].

Importa ressaltar, ainda, como afirma Sola (1999, p. 33), que a incerteza associada ao enfraquecimento do Estado, de suas capacidades governativas e de proteção social tem, por isso, características distintivas, afetando também os critérios pelos quais suas funções são legitimadas.

Para Melo (1999, p. 13) A grande transformação – para recorrer a uma linguagem Polanyana, a que se assiste nas duas últimas décadas do século XX, está associada ao ocaso do estado intervencionista, nas várias formas que ele assumiu: estado Keynesiano, estado de bem-estar social, estado desenvolvimentista. Assiste-se efetivamente ao trunfo de uma nova ordem liberal. Para esse autor, a reforma do Estado, na América Latina – convertida em laboratório de experimentos de inspiração neoliberal – e, particularmente no Brasil, inscreve-se nesse duplo movimento de redefinição do papel do estado na economia e de reconversão das bases de intervenção deste na esfera social.

O surgimento dos primeiros e significativos exemplos de estados neoliberais ocorre no final da década de 70. Na Inglaterra, em 1979, com a eleição de Margareth Thatcher para liderar a Inglaterra como Primeira-Ministra; Nos Estados Unidos Ronald Reagan, assume, um ano depois, movido pelo mesmo discurso; Helmut Khol, em 1982, assume o poder na Alemanha, derrotando o regime social liberal, baseando suas propostas de governo por linhas ideologicamente neoliberais.

Nesse ritmo, o neoliberalismo, espalha-se por toda Europa Ocidental e América do Norte assumindo importância cada vez maior como tendência ideológica.

No Brasil, a chegada ao poder do presidente Fernando Collor de Melo em 1989, materializa em nosso ambiente as teses neoliberais, fortalecidas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), onde essas tomam maior

[6] Diferentemente dos Estados Unidos, por exemplo, onde prevaleceu o mercado como princípio de coesão e secundariamente a comunidade local (Sola, 1999, p.33).

substância, especialmente pelo caráter formulador da equipe daquele governo, constituída, em boa parte, por intelectuais, oriundos de partidos de esquerda e centro-esquerda.

Para Sader (2007, p. 152), o primeiro projeto neoliberal coerente foi posto em prática no Brasil por Fernando Collor de Melo, eleito em 1989, mas deposto pelo Congresso por corrupção, em 1992, deixando interrompido o processo de abertura da economia, de privatização, de diminuição do tamanho do Estado e de desregulação econômica – pilares do Consenso de Washington.

No caso de Fernando Henrique Cardoso, analisa Sader (2007, p. 151), A promessa que galvanizou a maioria dos eleitores brasileiros, permitindo a eleição e reeleição de Fernando Henrique Cardoso nos primeiros turnos das eleições presidenciais de 1994 e 1998, respectivamente, era de que a estabilidade monetária – como resultado do combate à inflação, definido como objetivo prioritário do país – abriria as portas do Brasil para a retomada do desenvolvimento econômico interrompido uma década antes, para a chegada de investimentos estrangeiros portadores da modernidade tecnológica, para a geração de empregos, para uma política de redistribuição de renda – terminando com a inflação, definida como “um imposto contra os pobres” – e, finalmente, para o acesso do país ao primeiro mundo.

No plano concreto, não foi isso o que se observou. Segundo Sader (2007, p. 151), a crise financeira com que terminou o governo Fernando Henrique Cardoso, levando-o a dois sucessivos empréstimos do Fundo Monetário Internacional, apenas no seu último ano de governo – um de 10 bilhões e outro de 30 bilhões de dólares -, simplesmente para garantir que o país não recaísse numa crise similar à argentina, revela como aquelas promessas se demonstraram falsas e as transformações operadas no Brasil foram de outra ordem.

De uma maneira geral, as ações desenvolvidas por governos neoliberais apresentaram como consequências mais marcantes, como frutos de suas políticas de ajuste, em quase todos os países, a ampliação das diferenças sociais (profundas diferenças entre pobres e ricos), o aumento das

desigualdades nas condições de renda e o incremento substancial da pobreza. O desemprego e o subemprego tornam-se elemento principal da paisagem, o que pode ser observado pelo grande aumento desse índice nesses países entre as décadas de 70 e 80. Em 1974, o economista Edmar Bacha, um membro destacado da intelectualidade ligada ao presidente Fernando Henrique Cardoso, cunha a frase muito difundida no país, "O Brasil é uma Belíndia", para descreve os grandes contrastes vividos no país. Compara Brasil a uma junção entre Bélgica e Índia. De um lado, o Brasil é uma nova potência. Conseguiu conter o crescimento populacional (menos filhos, melhor qualidade de vida e reduziu a mortalidade infantil). Inflação sob controle, escola para 95% das famílias, (nesse item, sem questionar a qualidade da escola), uma agroindústria produtiva e competitiva, em alguns casos, a mais eficiente do mundo, fabrica aviões a jato, é autossuficiente em produção de petróleo e referência mundial em exploração de poços de petróleo em grandes profundidades, o que implica um domínio de tecnologias avançadas. Nesse sentido é á Bélgica, uma pequena, rica e desenvolvida nação europeia. Por outro lado e, ao mesmo tempo, possui os maiores índices de criminalidade, graves problemas relacionados aos direitos humanos, índices de saneamento básico inexpressivos, malha rodoviária em estado calamitoso, saúde pública caótica, qualidade educacional das piores do mundo, enorme e crescente déficit previdenciário, exploração predatória de recursos naturais, ineficiência dos serviços públicos de uma maneira geral e os juros mais elevados do mundo. Nesse sentido é a Índia, um imenso, mas pobre subcontinente.

O dito “sucesso” alcançado pelo modelo neoliberal, pode ser compreendido como, no máximo, uma pseudo-vitória, principalmente pelo fato de o mote principal da proposta teórica alardeada em todos os discursos: a retomada de altas taxas de crescimento estáveis e a reanimação do capitalismo avançado, não ocorre.

Como explicar, então, a incongruência entre a proposta e seus resultados práticos? Boa parte dos analistas aponta para alguns elementos principais. Em primeiro lugar, o aumento do lucro das empresas que, por seu turno, não é

convertido em investimentos em infraestrutura produtiva. [7] Não se pode deixar de destacar que um dos pilares mais apregoados pela proposta neoliberal é a desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, baseada na superioridade da eficiência do mercado em relação ao burocratismo do Estado[8].

Outros elementos a serem destacados são o desvio crescente de recursos para a especulação, que acrescenta ao modelo ares de loteria e, somando-se a isso e impondo-lhe, talvez, sua face mais cruel, pelo menos na percepção cotidiana da população mais pobre, a incapacidade crescente de absorção de mão-de-obra, o que, em última análise, torna impossível a elevação e até mesmo a manutenção do ritmo de crescimento. Em outras palavras, diferentemente da retórica que lhe dá sustentação, o modelo neoliberal, na prática, não demonstra ser o melhor caminho para se chegar a um Estado mais democrático e mais justo. O que se observa é a exacerbação de problemas sociais, obviamente já conhecidos, porém, assumindo proporções de calamidade, absolutamente distante do proposto pelo modelo, a saber: desigualdade exacerbada de renda, o que leva a desníveis sociais cada vez mais acentuados; aumento vertiginoso das taxas de desemprego, o que leva a uma convulsão social e ao incremento dos níveis de miserabilidade urbana.

[7] Na verdade, o discurso do empresariado é de que é papel do Estado os grandes investimentos em infra-estrutura, paradoxalmente ao discurso de diminuição de suas atribuições. Agora, suas funções seriam de garantir o terreno para a ampliação dos lucros das empresas privadas. De resto, o Estado deveria ficar de fora.

[8] Faria (2009, p. 25) destaca que os liberais clássicos defendem a concepção de Estado Mínimo, da não intervenção do Estado na economia e da livre concorrência. O mercado é a entidade divina em que todos os problemas, todos os desequilíbrios e todas as crises se resolverão graças ao processo naturalizado de seleção competitiva. Bava (2000, p. 44), destaca que, para eliminar ou reduzir as regulações democráticas construídas no último século, o Estado se transforma em Estado Mínimo. Mínimo no que diz respeito à defesa dos interesses coletivos, do interesse geral. Mas que atual fortemente em defesa dos interesses do mercado, especialmente do capital financeiro.

Borón (1995, p. 71) sintetiza dizendo que "a liberdade não pode sobreviver onde o cidadão indigente está disposto a vendê-la por um prato de lentilhas. (...) quando os pobres se transformam em indigentes e os ricos em magnatas, sucumbem à liberdade e a democracia, e a própria condição do cidadão".

As consequências das mudanças no modelo de Estado, como se observa, são trágicas, em especial para a população mais pobre, desprotegida e agora órfã desse Estado, o que chega a pôr em risco a própria democracia, uma vez que aumenta substancialmente as tensões sociais, movidas pela necessidade primária de sobrevivência. Como afirma Borón (1995): "Para que a democracia sobreviva se requer que na sociedade prevaleça um grau mínimo de justiça distributiva".

É nesse contexto, através da mobilização da sociedade civil, em busca da garantia de direitos mínimos, que surge o Terceiro Setor. Não é mais suportável um Estado que se concentre em atender as necessidades das classes dominantes, com limitado senso de justiça e que ignora as camadas menos favorecidas da população.

Para atingir esse propósito, no entanto, não se trata de concretizar a minimização do Estado, mas sim na sua reconstrução.

Wilheim (1999, p. 18), reforça nossa afirmação ao defender que para melhor situar o debate sobre as reformas institucionais atualmente demandadas, é preciso tirar lições e conclusões de um dos fatos mais visíveis da segunda metade do século XX: a emergência da sociedade civil enquanto protagonista atuante no desenvolvimento de numerosos países.

Para Wilheim (1999, p. 19), essa emergência tornou-se visível em virtude de movimentos sociais, repercutidos pela mídia, que envolveram cidadãos em torno de temas razoavelmente precisos: 1. o movimento *hippie,* pacifista e naturalista, opondo-se à tirania de carreiras formais, libertário e anti-*establishment; 2.* a estruturação e aumento de eficácia dos movimentos emancipatórios da mulher; 3. o movimento ambientalista levado a frente por número crescente de organizações de todo tipo e tamanho; 4. O movimento

pacifista e anti-imperialista representado, mormente nos Estados Unidos, pela reação contra as guerras na Coréia e no Vietnã; 5. os movimentos, quando não revoluções e guerras, de descolonização, mormente na África sub-sahariana. 6. A profunda mudança comportamental nas relações entre os sexos que Giddens denomina *democratização da vida íntima,* embora ainda longe de ser universal, é a qual concorreu a invenção da pílula anticoncepcional.

As discussões se encaminham para a busca de uma mudança de paradigma. Uma sociedade onde antes, a relação era feita a partir de apenas dois atores principais: Estado e mercado, passa a compreender um terceiro elemento: a sociedade civil. Nesse horizonte, o Terceiro Setor apresenta-se como uma das iniciativas que materializam a interação entre esses atores e que detalhamos no item 3 desse Capítulo.

1.2. O Estado e a recente crise financeira mundial.

No auge da crise sistêmica que atingiu o mundo em outubro de 2008, países ricos e pobres se deparam com uma nova realidade: o sistema, diferentemente do preconizado pela concepção neoliberal, não consegue se regular internamente, avança em uma crise sem precedentes e põe em risco todo o mundo. O paradoxal do momento é ver defensores até então intransigentes dos princípios neoliberais, apelarem para a intervenção do Estado como único caminho para salvação do sistema.

O capitalismo central se mobiliza no sentido de dar conta da criação de um novo sistema de regulação, com a intenção de coibir o que, até então, era a mais pura lógica do sistema e o dogma maior do liberalismo: o mercado se autorregulando.

Todo sistema passa a exigir um novo paradigma. FMI, ONU, G8, G20, todos se integram em um movimento salvacionista que, mesmo que sem

admitir explicitamente, no que se refere à leitura política do momento e de sua gravidade, reconhece que o pilar liberal ruiu e é preciso pensar outro modelo.

No dia 7 de novembro de 2008, os líderes dos países da União Europeia aprovaram em Bruxelas um documento de quatro páginas em que propõem adotar medidas para mudar o sistema financeiro internacional em um prazo de cem dias. Em abril de 2009 o G20, reuni-se em Londres, tendo como anfitrião o primeiro-ministro da Grã-Bretanha, Gordon Brown, que tratou de evitar conflitos no meio diplomático sobre a discussão em torno da economia mundial e defendeu que valores familiares como o trabalho e a responsabilidade devem nortear o mercado financeiro. O Brasil, através do então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, defendeu uma nova regulamentação para o mercado, além do fim dos paraísos fiscais e do protecionismo e a democratização de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

A crise, portanto, aponta para revisão do sistema atual, com refinanciamento do FMI e buscando garantir as condições mínimas de sobrevivência do capitalismo, o que inclui até o combate aos paraísos fiscais, historicamente tolerados.

As sugestões contidas no documento foram defendidas pelo bloco em reunião de cúpula do G20 na semana seguinte, dia 15 de novembro de 2008, em Washington, em reunião convocada para discutir a crise financeira global.

A pressa e a necessidade de maior transparência são a tônica central ao documento europeu, em que a presidência francesa da União Europeia propos medidas concretas para dirigir o que, na visão do bloco, deve ser a reforma do sistema financeiro mundial.

Um importante destaque é a unanimidade no discurso dos 27 países componentes do bloco, liderado naquele momento pelo presidente francês Nicolas Sarkozy.

Nas palavras de Sarkozy, à imprensa mundial, "A Europa fala com uma só voz". Para ele, o novo sistema financeiro mundial deve ser fundado sobre o princípio da transparência das operações financeiras e incluir códigos de conduta que evitem que as instituições se aventurem em riscos excessivos.

O documento explicita que nenhuma instituição financeira, nenhum segmento de mercado, nenhuma jurisdição deva escapar da regulamentação e supervisão, é o retorno do Estado como ente regulador maior e a explicitação de um novo discurso político, até então entendido como antagônico as teses liberais, mais, diante da gravidade da crise, aceito, ressuscitado e valorizado[9].

A proposta da União Europeia vislumbra um Fundo Monetário Internacional (FMI) no centro desse novo sistema, com papel reforçado e dotado de meios técnicos que permitam efetuar uma coordenação mais rápida, além da possibilidade de intervir de forma preventiva na eventualidade de uma nova crise. Uma espécie de plantão anti-crise.

A proposta dos europeus era pedir que os países adotem regras de governança para todos os atores financeiros, inclusive as agências de avaliação, e que se criem colégios de supervisores para coordenar o controle dos organismos nacionais sobre grandes grupos financeiros internacionais. Além disso, defenderam, também, mudanças nas normas contábeis com o objetivo de evitar a formação das famosas "bolhas especulativas[10]" em

[9] Para Faria (2009, p. 36), Na verdade, o que os ideólogos do capitalismo desejam, em síntese, é encontrar um "ponto de equilíbrio" entre a economia de mercado e a ação reguladora e financiadora do Estado, capaz de manter o sistema operando a contento, ou seja, um ponto em que o Estado controle os "excessos do mercado" e o mercado determine os "excessos do Estado". O mundo perfeito do capitalismo versão Total Flex: mercado, Estado ou ambos. Esse é o capitalismo totalmente flexível.

[10] A expressão bolha especulativa tem se tornado comum no mundo financeiro atual e está relacionada a momentos em que forma-se em um mercado uma espécie de pirâmide natural. A única coisa que sustenta a progressão do mercado é a entrada de novos participantes, em sua maioria, investidores inexperientes em busca de lucro fácil. Um exemplo disso é o que acontece com a cotação das ações negociadas em bolsa de valores. Em dado momento, os grandes investidores, ou aqueles familiarizados com o mercado, percebem que os valores estão irreais e que os riscos de desvalorização aumentam vendem suas ações, levando a queda dos preços, provocando assim o estouro da bolha e vitimando grande número de pessoas e até instituições.

momentos de crescimento econômico, o que tem se comprovado, acentua os problemas em posteriores momentos de crise.

Naquele momento, dada à gravidade da crise a União Europeia propôs a instauração de um processo de acompanhamento sistemático internacional e, com a pressa que o momento exigia, que a aplicação das medidas necessárias para essas mudanças e a adoção de novas iniciativas fossem avaliadas em uma nova reunião internacional a ser realizada cem dias depois da cúpula de Washington, quando o governo dos Estados Unidos já estaria sob o comando de um novo presidente: Barack Obama, eleito em plena crise.

Santos, (2008, p. 9), quando estuda as potências emergentes e o futuro do capitalismo, defende que, "Se olharmos o cenário internacional do início do século XXI veremos, de um lado, a perda de dinâmica do capitalismo central, das instituições que o sustentam e de sua condição de ordenador da economia mundial". Por outro lado, segundo esse autor, novas potências emergem no cenário global, determinando mudanças cada vez mais efetivas apesar de insuficientes para transformar totalmente a qualidade do sistema mundial.

Como se pode observar no movimento das grandes lideranças mundiais diante da crise instalada, de sua potencialidade arrasadora e da evidente incapacidade de atacá-la individualmente, a partir dos esforços de um único país, o momento constitui-se em um período de transição voltado para novas configurações no ordenamento mundial em variados aspectos. Como defende Santos, (2008, p. 9), "Trata-se (...) de uma fase de transição voltada a uma nova ordem mundial e a um novo sistema mundial que será regido claramente por fortes capitalismos de Estado, cuja ação conjunta buscará regular o comércio, o movimento de capitais e os serviços, assim como o movimento da mão-de-obra mundial".

Para esse autor, durante esse período de transição as potências continentais e as integrações regionais desempenharão papel decisivo para organizar esse novo sistema mundial, seguindo uma filosofia política que servirá de base doutrinária para o pleno desenvolvimento de uma civilização

planetária, pluralista, democrática e igualitária, na qual os estados nacionais verdadeiramente modernos cumprirão papel ordenador e regulador, estabelecendo nova distribuição de renda e com instituições internacionais capazes de assegurar a justiça de forte base coletiva, apoiada nos direitos humanos e no direito dos povos, na paz e no respeito à soberania nacional.

É preciso destacar, no entanto, que o Estado continua tendo um papel fundamental seja na regulação econômica, seja no que se refere à representação política e, de modo muito especial, na solidariedade social, em que pese e particularmente, a necessidade de atualização da compreensão de seu papel no contexto atual, de seus limites estruturais e culturais em contraposição as formas de atuação historicamente registradas.

Não se pode, no entanto, deixar de considerar a argumentação de diversos autores sobre os limites próprios do modelo capitalista. Nessa perspectiva, afirma Faria (2009, p. 36), nenhuma das formas ou modelos resolverá o problema do capitalismo, pois são inerentes ao mesmo as crises de acumulação, dadas, como Marx já anunciava, pelas contradições entre as esferas de circulação de mercadorias e de capital.

Destacando a questão da solidariedade social enquanto um dos papeis do Estado, o que se observa no ambiente da crise de 2008 é ainda a miopia intencional frente a esse tipo de problema. Tal fato pode ser observado no montante de investimentos destinados, por exemplo, ao combate à fome, ao saneamento básico, à moradia, à saúde. De uma maneira geral irrisórios, particularmente se compararmos esse tipo de investimento com os recursos destinados ao socorro a instituições financeiras, boa parte acostumada a ações no mercado especulativo.

Nesse aspecto Faria (2009, p. 37) destaca que, enquanto o Estado socorre o capital, a situação social permanece como objeto periférico das atenções e dos investimentos. Nos EUA, por exemplo, a taxa de desemprego de 6,1% (9% em Michigan, onde se encontra as *Big Three*: GM, Chrisler e Ford) é a mais alta em cinco anos. Cada posto de trabalho na indústria

automobilística gera outros nove empregos. Desde 2005 as *Big Three* já eliminaram cerca de 100 mil postos de trabalho. Em todo os EUA 605.000 postos de trabalho foram eliminados entre janeiro e agosto de 2008. Em nenhum momento se cogitou resolver com intervenção direta e aporte de recursos os problemas sociais e do desemprego. No entanto, bastou o problema atingir as empresas para o governo injetar bilhões de dólares de recursos públicos em corporações privadas[11].

A crise de 2008 revela, portanto, como afirma Faria (2009, p. 38), "o que já se sabe há muitos anos: há um processo cada vez mais intenso de estatização, de regulação e de financiamento público da economia de mercado", diferentemente do discurso liberal defensor do Estado mínimo.

Nesse contexto de mudanças profundas a sociedade civil tem e terá papel fundamental, em que pesem os movimentos dissimulados no sentido de afastá-la desse *front*. É importante destacar, no entanto, que a participação da sociedade civil não ocorre por simples concessão. Ela é resultado de um confronto e se expressa tão forte quanto a capacidade de organização desta.

Na sequência desse texto abordaremos aspectos relacionados à sociedade civil e ao Terceiro Setor elementos teóricos fundamentais para o trabalho que nos propomos realizar.

1.3. Sociedade civil: democratização e o surgimento do Terceiro Setor.

1.3.1. Questões introdutórias.

[11] Exemplos emblemáticos disso são: o resgate da AIG, maior seguradora dos EUA, a nacionalização de instituições de crédito hipotecário e o socorro de 17 bilhões de dólares a duas empresas do setor automobilístico. O governo americano anunciou a disposição de investir algo em torno de US$ 1,3 trilhões no socorro a empresas em dificuldades e US$ 700 milhões para compra de títulos mobiliários "podres" do sistema financeiro.

Nossa intenção com esse tópico é construir um análise do Terceiro Setor, tendo como referência sua origem e evolução, suas principais características e, sobretudo sua relação com o modelo de Estado, particularmente no que se refere às formas de atuação e intervenção da sociedade civil brasileira no processo de democratização do país.

Considerando que nosso trabalho de investigação ocorre justamente em uma organização não governamental, a partir da análise de um programa socioesportivo por ela desenvolvido, entendemos ser imperioso compreender pormenores desse tipo de organização, sua formatação, formas de atuação e papel na atualidade.

É preciso destacar a necessidade de uma análise crítica à ideia de Terceiro Setor, notadamente no que se refere ao seu possível potencial despolitizador se considerarmos que o discurso vigente sobre essas organizações aponta para uma possível desarticulação da ação pública estatal, no que tange a luta por direitos sociais, por direitos de cidadania.

Nesse sentido, entendemos que não basta uma postura descritiva sobre a questão. Mais que isso, é preciso e necessário perceber com profundidade as nuanças que compõem o cenário, com acuidade suficiente para perceber seus diversos matizes.

Por outro lado, é preciso destacar, também, como fato importante nesse novo cenário, o reconhecimento pelo Estado da existência de organizações *privadas com fins públicos*, em um contexto mundial de mudanças. Tal constatação agrega à conjuntura novos atores na cena social brasileira, que contribuem na construção de uma esfera pública ampliada, tendo como referência sua participação na formulação e execução de ações de políticas públicas. Obviamente, todo esse movimento está umbilicalmente relacionado ao declínio do Estado de Bem-Estar Social[12], e às consequentes e imperiosas reformas do Estado, que apontam para modificações nos papéis tradicionais do Estado Nação, a que nos referimos em itens anteriores nesse capítulo.

[12] O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* surgiu após a segunda guerra mundial na Europa Ocidental com a finalidade de garantir condições de vida dignas a todos os seus cidadãos.

Nesse sentido, incorporaremos ao trabalho outros conceitos-chave que consideramos fundamentais para a mais ampla compreensão de nosso objeto de estudo, a exemplo de sociedade civil, democracia participativa, cultura cívica e responsabilidade social.

1.3.2. A democratização da sociedade civil e o fortalecimento dos movimentos sociais.

Até pouco tempo atrás, o modelo hegemônico de Estado caracterizava-se por um forte grau de intervenção no cotidiano da população. O desenvolvimento era planejado em todos os seus aspectos e implementado de forma centralizada. Em um contexto com essas características, a sociedade civil assume um papel marginal, se considerarmos suas potencialidades e possibilidades de atuação. Por outro lado, ao considerarmos as políticas sociais como uma das referências de nossa análise, observa-se que a postura tradicional desse tipo de Estado, tinha como característica marcante, a formulação, implantação, supervisão e, sobretudo, o financiamento. Destacando-se, ainda, a pouca cultura avaliativa e principalmente o fato de o Estado concentrar em si todas essas funções, permitindo minimamente a participação da sociedade civil, compreendida nesse contexto como um simples receptáculo, inerte e incapaz de pensar e agir no sentido de entender, compreender, avaliar e propor alternativas para o atendimento de suas necessidades. Algo no sentido da lógica da "educação bancária", descrita por Paulo Freire, onde uma parte pensa e outra, por pura incompetência e inapetência para tal, limita-se a aceitar as decisões dos pseudos iluminados, estes sim, capazes de pensar por todos[13].

[13] Para Freire (2006, p. 16), conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Não se pode deixar de destacar, no entanto, que o fortalecimento da sociedade civil é um movimento que está presente em várias partes do mundo, notadamente enquanto resposta a ineficiência estatal, particularmente em países que iniciaram a vivência democrática e originários de ditaduras militares, como é o caso do Brasil.

Por outro lado, é imperioso distinguir diferenças importantes nesse cenário, considerando-se prioritariamente o viés político para organizar a explicação.

Assim, pode-se observar diferenças significativas ao considerarmos o modelo político e o grau de desenvolvimento social e econômico.

Em países desenvolvidos, consubstanciados em regimes democráticos modernos, a participação da sociedade civil, em especial as ONGs, sem fins lucrativos, está relacionada com a cultura cívica·, enquanto que, em países caracterizados por um menor grau de desenvolvimento social e econômico, além de um regime democrático ainda incipiente, a participação da sociedade civil está relacionada com um movimento no sentido da construção de respostas/saídas relacionadas à incapacidade do Estado no que tange ao atendimento das diversas demandas sociais e, de maneira mais ostensiva, às lutas pelos direitos fundamentais.

Não se pode deixar de considerar, também, a perspectiva neoliberal que passa a impregnar parte significativa das posturas estatais. Como argumenta Dagnino (2004, p. 95), a implantação em âmbito global do projeto neoliberal trouxe profundas consequências para as sociedades latino-americanas. Se essa constatação é hoje senso comum no que se refere à reestruturação do Estado e da economia, os impactos desses processos sobre a cultura política

---

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e sòmente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquêle que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

de nossos países são menos reconhecidos e menos ainda em suas especificidades nacionais.

Concomitantemente observa-se que o confronto e o antagonismo que tinham marcado profundamente a relação entre Estado e sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático. Segundo Dagnino (2004, p. 95), essa aposta deve ser entendida em um contexto onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade. Um exemplo desse movimento são os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, instituídos por lei e a experiência dos Orçamentos Participativos, implementados em alguns municípios brasileiros governados pelo Partido dos Trabalhadores – PT.

A explicação para o crescimento da participação da sociedade civil não é unanime, existindo, portanto, posicionamentos divergentes quanto à explicação para tal fato. Para Ferrarezi (2007), a noção de Estado onipresente e onipotente, segmentando as relações sociais entre públicas e privadas só encontra sentido em sociedades autoritárias. Portanto, independentemente da eficiência e eficácia da ação estatal, o crescimento e proliferação das organizações da sociedade civil é uma resposta às necessidades da "modernidade" e não somente ao padrão de atuação do Estado.

A mesma autora argumenta que se pensarmos na dimensão dos problemas sociais brasileiros - desigualdade de renda, pobreza, diversas formas de exclusão social, fome, analfabetismo e baixa qualificação profissional, feminização da pobreza, crianças em situação de risco, habitação, etc. - nas demandas crescentes e complexas (como o reconhecimento e defesa de direitos difusos, ética na política, meio ambiente, etc.) e a heterogeneidade sócio-econômica-cultural e regional, não é possível imaginar que a questão social será resolvida unicamente pela ação do poder público estatal. Isso não somente pelos limites financeiros, organizacionais e gerenciais do Estado, mas, principalmente, pelo esgotamento de suas funções tradicionais ligadas ao Estado de Bem-Estar Social, que nem ao menos se

completou no país, e pelas novas demandas referidas decorrentes da democratização da sociedade civil que ficou mais complexa e dinâmica.

Autores como Putnam, (2000), Fernandes (1995) e Leis (1995), apontam para o alargamento da esfera pública não estatal através da atuação de novos segmentos e atores sociais, a exemplo do surgimento de novos movimentos sociais como os ecológicos e pacifistas, por exemplo, bem como de novas concepções de direitos humanos e ideias como o direito dos povos à autodeterminação, a solidariedade social e a cidadania planetária.

É fundamental compreender que o emergir desse novo cenário aponta para a possibilidade de participação de um grande número de atores, até então desconsiderados nesse processo. A ideia de uma sociedade dividida em apenas dois setores, Estado e mercado, parece não dar mais conta do problema. Nesse sentido, é preciso perceber o contexto com uma terceira vertente constitutiva, uma vez que Estado e mercado, historicamente não foram capazes de garantir efetivamente o interesse público, os direitos fundamentais e, em última análise, a democratização do acesso às políticas públicas a maioria da população.

1.3.3. Terceiro Setor: surgimento e características.

O surgimento acelerado de grande número de organizações do Terceiro Setor é algo novo e que só recentemente tem despertado a curiosidade de estudiosos no sentido de entendê-lo e interpretá-lo, em que pese o registro antigo de ações parecidas, especialmente vinculadas a instituições religiosas e voltadas à filantropia.

Como defende Bava (2000, p. 50), essas experiências, pela sua novidade histórica, ainda não geram um processo de elaboração teórica capaz de dar um sentido geral a estas mudanças nas relações sociais e com o Estado. A despeito disso, destaca ainda o autor, guardam muitos ensinamentos

e podem ser uma referência importante para o redesenho democrático das relações do Estado com a sociedade civil.

Como algo novo, destaca-se outro elemento relevante nessa discussão que é a profusão de denominações atribuídas às diversas organizações que surgem no seio da sociedade civil, (organizações sem fins lucrativos, organizações voluntárias, Terceiro Setor, ONGs, etc.), o que Coelho (2000, p. 57) denomina de imprecisão terminológica, que, segundo essa autora, apesar de serem frequentemente utilizadas para um mesmo objeto, podem significar coisas diferentes. Genericamente, a literatura agrupa nessas denominações todas as organizações privadas, sem fins lucrativos e que visam à produção de um bem coletivo.

Segundo Bava (2000, p. 52), de fato, a provisoriedade do conceito de Terceiro Setor não se deve somente à sua novidade. Ela é uma proposta de experimentação social, uma tentativa de trabalho conjunto que pretende reunir instituições muito diversas. O sucesso desta experimentação não depende somente desses atores, depende também – e talvez principalmente – da democratização das instituições que regulam a vida social e da redefinição de seus objetivos em prol da equidade e da justiça social, de uma nova proposta de relação do Estado com a sociedade civil. Para esse autor, o Terceiro Setor não só representa essa diferenciação interna, como seu próprio lugar na sociedade é disputado por distintas concepções e projetos de organização social e política.

Para Coelho (2000, p. 58), O termo “Terceiro Setor” foi utilizado pela primeira vez por pesquisadores nos Estados Unidos na década de 70, e a partir da década de 80 passou a ser usado também por pesquisadores europeus.[14] Para eles o termo sugere elementos amplamente relevantes. Expressa uma alternativa para as desvantagens tanto do mercado, associadas à maximização do lucro, quanto ao governo, com sua burocracia inoperante. Combina a

[14] Segundo Seibel e Anheier, citados por Coelho (2000. p. 58), os americanos seriam Etzioni (1973), Levitt (1973), Nielson (1975) e a Filer Commission (1975); os europeus seriam Douglas (1983), Reese (1987), Reichard (1988) e Ronge (1988).

flexibilidade e a eficiência do mercado com a equidade e a previsibilidade da burocracia pública.

Na América Latina esse movimento torna-se visível nos idos dos anos 60 e 70, na esteira dos regimes políticos ditatoriais em muitos Estados latino-americanos, especialmente como movimentos de resistência à violação dos direitos humanos e de cidadania, algo corriqueiro nesse tipo de regime político e com o apoio de diferentes agências de cooperação internacional.

No Brasil, embora essas organizações sejam antigas em nossa sociedade, apenas há pouco tempo ganham visibilidade junto à opinião pública. Segundo Coelho (2000, p. 17), a partir da década de 80, tornam-se alvo das atenções, frequentemente a reboque das atividades de organizações não governamentais internacionais como o Greenpeace, por exemplo.

Costa (2008. p. 8) quando argumenta o quanto é antiga a existência desse tipo de atividade, destaca que na história brasileira, durante a Colônia e o Império, uma maneira de se obter ascensão social era participar como mantenedor de obras assistenciais, pleiteando títulos de nobreza. Com a República, o Estado continuou omisso na questão social. Quem passou a responder pelo papel assistencialista foi então, na área rural, o “coronel” e, na burguesia urbana, o imigrante que chegava pobre ao país, enriquecia aqui, e passava a apoiar obras sociais, asilos e hospitais, em troca de título de “comendador”.

Soma-se a isso, como importantes elementos desse contexto, a atuação da sociedade civil enquanto propulsora das mudanças no modelo de relações Estado/sociedade e a amplitude das reformas institucionais características do final do século passado.

Para Wilheim, (2001, p. 16), o final da década de 1960, desponta com vigor o processo de emergência da sociedade civil, como protagonista expresso, a exigir, primeiro, ser percebida e aceita (movimentos *hyppies*) e, em seguida, pleiteando poder (movimentos de rua em 1968/1969), para finalmente assentar-se na posição de participante crítico organizado, com iniciativas próprias ou participante de parcerias (organizações não governamentais,

pertencentes ao chamado “Terceiro Setor” da sociedade): um longo processo democratizante a forçar novas relações com o Estado.

É preciso destacar que, em que pese esse movimento ter–se consolidado, adquirindo formas cada vez mais sólidas de organização e, por outro lado, também, tornando-se um importante ator político no cenário da democratização da sociedade brasileira, seu crescimento ocorre de forma difusa, sem homogeneidade, seja em seus objetivos, seja no que se refere ao conteúdo democrático, seja em sua forma de atuação, algo compreensível, obvio, se considerarmos a verdadeira ebulição da sociedade civil na busca de direitos em um país onde esses direitos foram quase sempre relegados a um segundo plano, face ao perfil centralizador e antidemocrático característico da cultura política até então vigente.

Para Thompson (2005, p. 43), em primeiro lugar, as ONGs representam formas de ação política que se opunham ao autoritarismo. Haviam surgido em um contexto de regimes militares, como alternativa ao fechamento do sistema político e seu principal propósito era o de manter espaços de ação cidadã e de defesa de certos valores democráticos. Em segundo lugar, parecia claramente a ideia de que as ONGS eram núcleos de energia social que transcendiam o nível corporativo das suas orientações de ação e destinavam-se a favorecer a participação dos excluídos, dotadas de uma forte identificação com os setores populares, as “bases” sociais.

Estas duas características, segundo Thompson (2005, p. 44), faziam do fenômeno ONG uma espécie de ator social que identificava o não governamental e não lucrativo com o opositor, o alternativo. Segundo essa visão, não eram consideradas aquelas organizações que, mesmo tendo surgido antes, não possuíam estas características de origem (entidades beneficentes, Rotary e Lions clubes, etc.), mas que, entretanto, também formavam parte da estrutura institucional da sociedade civil.

Na perspectiva de Fernandes, (2005, p. 27) pode-se dizer que o Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando

continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil.

Segundo esse autor, o Terceiro Setor caracteriza-se por Iniciativas privadas que não visam ao lucro; iniciativas na esfera pública que não são feitas pelo Estado. Nem empresa nem governo, mas sim cidadãos participando, de modo espontâneo e voluntário, em um sem número de ações que visam o interesse comum.

Assim, pode-se afirmar que o surgimento do Terceiro Setor representa a movimentação da sociedade civil no sentido da resolução de demandas sociais relacionadas, por exemplo, com saúde, emprego, educação, dentre outras lacunas de extrema relevância, lacunas essas, anteriormente atribuídas à função precípua do Estado. A definição de Terceiro Setor parte, primeiramente, da compreensão do modelo tradicional de entender a sociedade. De um lado, temos o Estado, considerado como Primeiro Setor e do outro lado, as organizações empresariais lucrativas. O Terceiro Setor é formado pelas organizações ditas não governamentais.

Sob esse prisma, podemos afirmar que o Terceiro Setor tem como característica fundamental o caráter não governamental e não lucrativo e, além disso, pode-se destacar, ainda, sua organização independente e sua mobilização a partir do voluntariado. Trata-se, notadamente, como já afirmamos, da ação organizada do cidadão, na busca da resolução de problemas para os quais o Estado, a partir da lógica do Estado mínimo, não apresenta solução. Em suma, pode-se dizer que esse setor aglutina um conjunto de organizações privadas em sua concepção e forma de se organizar e agir, porém destinam-se à produção de bens e serviços públicos.

Vale destacar, ainda, dois aspectos de extrema importância nesse cenário e que são basilares na lógica do Terceiro Setor: o caráter não lucrativo e o voluntariado.

Boaventura de Souza Santos, (2001, p. 250), ao analisar a reforma do Estado e o Terceiro Setor, afirma que esse termo é uma designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos, e, por outro lado, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos, não são estatais.

Para esse autor, as designações vernáculas do Terceiro Setor variam de país para país e as variações, longe de serem meramente terminológicas, refletem histórias e tradições diferentes, diferentes culturas e contextos políticos. Em França é tradicional a designação de economia social; nos países anglo-saxônicos, fala-se de setor voluntário e de organizações não lucrativas; enquanto nos países do chamado terceiro mundo domina a designação de organizações não governamentais. (idem, p. 251).

Por outro lado, destaca ainda Santos (2001, p. 251) que, “Nos países centrais, em especial na Europa, o Terceiro Setor surgiu no século XIX como alternativa ao capitalismo, tendo raízes ideológicas heterogêneas que vão do socialismo, em suas múltiplas faces, ao cristianismo social e ao liberalismo, visando novas formas de organização de produção e de consumo que ora desafiam frontalmente os princípios da economia política burguesa em ascensão, ora buscam tão-só minimizar os custos humanos da revolução industrial, funcionando de modo compensatório e em contra ciclo”.

Como se percebe nas afirmações de Boaventura Santos, o motor propulsor desse movimento associativo gestado no seio da sociedade civil está relacionado e reflete as insatisfações quanto ao isolamento do indivíduo ante o Estado e a organização capitalista da produção e mesmo da sociedade.

A questão central, do ponto de vista da metodologia da ação, está relacionada à lógica associativa que orienta as ações, que aponta para um novo paradigma. Segundo Santos (2001, p. 251), a ideia de autonomia associativa é, pois, matricial nesse movimento. É ela que organiza e articula todos os outros vetores normativos do movimento, como sejam a ajuda mútua,

a cooperação, a solidariedade, a confiança, a educação para formas alternativas de produção, de consumo e, afinal, de vida.

Santos (2001, p. 255), afirma, ainda, que qualquer que seja a ambiguidade conceitual do Terceiro Setor, a verdade é que nos países centrais o ressurgimento do Terceiro Setor está ligado à crise do Estado-Providência. Isto significa que o Terceiro Setor não ressurge num contexto de lutas sociais e políticas avançadas que procuram substituir o Estado-Providência por formas de cooperação, solidariedade e participação mais desenvolvidas. Pelo contrário, ressurge no início de uma fase de retração de políticas progressistas em que os direitos humanos da terceira geração, os direitos econômicos e sociais, conquistados pelas classes trabalhadoras depois de 1945, começam a ser postos em causa, a sua sustentabilidade questionada e a sua restrição considerada inevitável.

De destacar, ainda, o argumento de Santos (2001, p. 256), para quem a nova atração pelo Terceiro Setor resulta, assim, de um vazio ideológico provocado pela dupla crise da social democracia, que sustentava o reformismo social e o Estado-Providência, e do socialismo que durante décadas serviu, simultaneamente, de alternativa à social-democracia e de travão ao desmantelamento desta por parte das forças conservadoras

Dessa forma, reforça Santos (2001, p. 256), podemos concluir que nos países centrais o Terceiro Setor surge num contexto de crise, de expectativas descendentes a respeito da produção, por parte do Estado. Este contexto sugere que é grande o risco de o Terceiro Setor ser chamado a ressurgir, não pelo mérito próprio dos valores que subjazem ao princípio da comunidade – cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, democracia interna -, mas para atuar como amortecedor das tensões produzidas pelos conflitos políticos decorrentes do ataque neoliberal às conquistas políticas dos setores progressistas obtidas no período anterior. Se esse for o caso, o Terceiro Setor converte-se rapidamente na “solução” de um problema irresolúvel e o mito do Terceiro Setor terá o mesmo destino que tiveram anteriormente o mito do Estado e o mito do mercado.

No caso do Brasil, Santos (2001, p. 256), ao analisar a situação dos países periféricos e semiperiféricos defende que, nesse caso, o contexto dos debates sobre o Terceiro Setor é muito diferente. Segundo ele, o contexto político aqui não é de crise do Estado-Providência, o qual não existe, mas, antes, o objetivo de criar o mercado e a sociedade civil através do provimento de serviços básicos que o Estado não está, e muitas vezes nunca esteve, em condições de prestar.

Essa situação apresenta um crescimento espantoso no que se refere ao contingente de ONGs em todo o mundo, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, de forma muito clara a partir da visibilidade proporcionada para esse tipo de instituição com as Conferências da ONU, da ECO 92 no Rio de Janeiro[15], em 1992 e da Conferência de Mulheres em Beijing[16], em 1995.

No Brasil, o IBGE, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, com o objetivo de apresentar um retrato mais completo das instituições privadas sem fins lucrativos que atuam no Brasil publicou em 2008 um estudo realizado em 2005 a partir dos dados contidos no Cadastro Central de

[15] A Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como ECO 92, ou Cimeira da Terra, realizou-se no Rio de Janeiro entre 3 e 14 de Junho de 1992. Teve como objetivo reconciliar o desenvolvimento econômico com a proteção do ambiente. A Conferência contou com a presença de 117 chefes de Estado e pode-se dizer que significou o despertar definitivo das nações para as questões ambientais. A Cimeira aprovou diversas convenções, dentre as quais se destacam a convenção da diversidade biológica e a do aquecimento global da Terra. A ONU realizou outras duas cimeiras deste gênero, com o objetivo de aferir o resultado dos acordos estabelecidos: a primeira em Nova Iorque, em 1997, e a segunda em Joanesburgo, em 2002. Em 2012 ocorrerá a RIO+20, aguardada com grande expectativa no que se refere as decisões a serem tomadas vinte anos depois.

[16] A IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz foi organizada pelas Nações Unidas no período de 4 a 15 de setembro de 1995 em Pequim, China. O evento contou com a participação de 189 governos e mais de 5.000 representantes de 2.100 ONGs. Os principais temas tratados foram: Mulher e tomada de decisões. O avanço e o empodeiramento da mulher em relação aos direitos humanos das mulheres. A criança do sexo feminino. Violência contra a mulher. Mulher e pobreza.

Empresas – CEMPRE do IBGE. O referido estudo mapeou o universo das organizações da sociedade civil que se enquadram no perfil de ONGs[17].

Segundo esse estudo, em 2005 estavam registradas 338,2 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL), que empregavam 1,7 milhão de pessoas em todo o País, com salários médios mensais de R$ 1.094,44 e com tempo médio de existência de 12,3 anos[18]. O Sudeste abrigava 42,4% delas. Em geral, são de pequeno porte, e 79,5% (268,9 mil) delas não possuem sequer um empregado formalizado. O estudo destaca, ainda que entre essas instituições, 35,2% atuavam na defesa dos direitos e interesses dos cidadãos, 24,8% eram instituições religiosas e 7,2% desenvolviam ações de saúde e educação e pesquisa.

É interessante observar que apenas 1% das FASFIL é de grande porte, isto é, contam com 100 ou mais empregados. Nestas entidades estão concentradas 61% das pessoas ocupadas assalariadas no setor, o que significa que cerca de 2,5 mil entidades absorvem quase um milhão de trabalhadores.

Em que pese os números do setor serem muito expressivos, deve-se destacar, no entanto, que nos últimos anos ocorre uma desaceleração desse crescimento em todo o país, constatada pelo estudo do IBGE, onde se pode observar que de 2002 a 2005, o número de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos cresceu 22,6%, enquanto entre 1996 e 2002 esse crescimento foi de 157,0%, o que se pode observar no quadro abaixo.

[17] Nesse caso, o enquadramento teve como referência organizações que atendem, simultaneamente, aos critérios de entidades privadas, sem fins lucrativos, institucionalizadas, auto-administradas e voluntárias. Para tal, segundo o IBGE, foi desenvolvida uma proposta de identificação e classificação dessas entidades, com base nos dados do Cadastro Central de Empresas do IBGE referentes a 2005, tendo como norte a construção de estatísticas comparáveis internacionalmente.

[18] As 338 mil FASFIL representavam 5,6% do total de entidades públicas e privadas de todo o país e empregavam 5,3% dos trabalhadores brasileiros. O valor salarial médio pago equivalia a 3,8 salários mínimos daquele ano, isto é, uma remuneração ligeiramente superior à média nacional que era de 3,7 salários mínimos mensais naquele mesmo ano.

Quadro 1. Evolução das entidades constantes no Cadastro Central de Empresas - CEMPRE, em números absolutos e variação percentual. Brasil - 1996/2005.

Entidades constantes No CEMPRE	Números absolutos			Variação (%)		
	1996	2002	2005	2002/1996	2005/1996	2005/2002
Total	3.476.826	5.339.694	6.076.940	53,6	74,8	13,8
Entidades Privadas e Associações sem Fins Lucrativos	211.787	500.155	601.611	136,2	184,1	20,3
Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos - FASFIL	107.332	275.895	338.162	157,0	215,1	22,6
Outras entidades privadas sem fins lucrativos	104.455	224.260	263.449	114,7	152,2	17,5
Empresas e outras organizações	3.365.039	4.839.539	5.475.329	48,2	67,7	13,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 1996/2005.

A pesquisa destaca, ainda, que entre 2002 e 2005, foi mantida a tendência de crescimento mais acentuado das organizações de defesa dos direitos e interesses dos cidadãos, como é o caso do Instituto Ayrton Senna, e, ainda, das ambientais, O grupo de entidades de *Meio ambiente e proteção animal* teve um crescimento de 61,0%, quase três vezes superior à média nacional (22,6%). Isso pode estar refletindo a preocupação mundial com este tema.

Segundo o estudo do IBGE (2008), a distribuição do total das FASFIL no Território Nacional tende a acompanhar a distribuição da população, mas são grandes as diferenças com respeito ao que as entidades desempenham em cada região. Na Região Sudeste concentram-se as entidades de *Religião* (57,9%), de *Saúde* (49,0%), de *Assistência social* (44,5%) e de *cultura e recreação* (43,3%). Na Região Nordeste concentram-se as de defesa dos direitos e interesses dos cidadãos (38,9%).

Em resumo, destaca o estudo, a evolução recente das FASFIL indica que essas instituições continuam crescendo no Brasil, mesmo que em um ritmo menos acelerado nos últimos anos. Destaca, ainda, que o mundo das organizações sem fins lucrativos reúne um universo importante de atores, que exercem um papel fundamental na vida dos cidadãos e que merecem, portanto, ser melhor conhecido e analisado.

Os dados sinalizam, também, para o crescimento diferenciado entre os diversos tipos de organizações, o que se refletiu em uma mudança na sua composição, crescendo a representatividade do conjunto de instituições voltado para a defesa de direitos e interesses dos cidadãos, universo onde se pode enquadrar o Instituto Ayrton Senna.

Complementarmente a isso, de um outro lado, o que se observa ao longo dos anos é um estímulo à participação voluntária, a mobilização da sociedade civil, em busca da resolução de seus problemas, estabelecendo-se, assim, uma nova dinâmica de resposta da sociedade frente às demandas do dia a dia. A participação social apresenta-se como novo mote nesse novo universo, algo a que nos dedicaremos na continuidade desse texto.

1.4. A questão da participação.

1.4.1. Questões introdutórias.

Ao nos propormos a estudar a gestão participativa em projetos sociais de esporte entendemos ser imperioso discorrermos sobre a categoria teórica participação em suas diversas possibilidades de abordagem. Desvendar as possibilidades e os mecanismos de participação na sociedade e, particularmente, as consequências disso no dia a dia das pessoas e da comunidade envolvida no Projeto Santo Amaro, constitui-se elemento fundamental para nosso trabalho. Em nosso entendimento, a participação cívica propicia significativas mudanças no comportamento dos indivíduos, na

medida em que, representa e expressa o engajamento destes na discussão das questões coletivas e aponta para a construção de uma cultura ligada a valores como cooperação e solidariedade, o que pressupõe, por conseguinte, a questão do intercâmbio e de relações horizontais de confiança entre os diversos atores[19].

Como afirma Putnam (2000, p. 183), os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social[20]: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo.

Cabe ressaltar que, para além do aspecto formal do dessecamento de categorias teóricas, o estudo das formas de participação amplia o campo de discussão e nos propicia a acuidade necessária para entendermos a gestão participativa, foco principal de nosso estudo e, portanto, categoria teórica de suma importância para nosso trabalho, sobretudo do ponto de vista das consequências dos arranjos de participação na construção e consolidação de comunidades cívicas, o que demonstra o potencial de projetos sociais como o Santo Amaro enquanto espaço formador de cidadania ativa.

Deve-se ressaltar, no entanto, que o discurso e a ação participativa a que nos referimos não nos colocam no caminho ingênuo de descartar a ação do Estado como grande responsável pela implementação de políticas públicas, de forma especial as políticas de proteção social. Não se trata, portanto, de deslocar a concepção de cidadania da esfera pública para a esfera privada e o

[19] Segundo Putnam (2000, p. 102), na comunidade cívica, a cidadania implica direitos e deveres iguais para todos. Tal comunidade se mantém unida por relações horizontais de reciprocidade e cooperação, e não por relações verticais de autoridade e dependência. Os cidadãos interagem como iguais, e não como patronos e clientes ou como governantes e requerentes.

[20] Utilizamos a categoria capital social compreendida a partir de sua característica principal, defendida por Putnam (2000, p. 180) que destaca uma característica específica de capital social – confiança, normas e cadeias de relações sociais – é, segundo esse autor, o fato de que ele normalmente constitui um bem público, ao contrário do capital convencional, que normalmente é um bem privado. Por ser um atributo da estrutura social em que se insere o indivíduo, o capital social não é propriedade particular de nenhuma das pessoas que dele se beneficiam. Assim, como todos os bens públicos, o capital social costuma ser insuficientemente valorizado e suprido pelos agentes privados.

consequente esvaziamento de seu caráter político. Estudos como o de Robert Putnam (2000), apontam para uma correlação positiva entre desempenho institucional (ação do Estado) e comunidade cívica (participação da sociedade).

Para Putnam (2000, p. 101), numa comunidade cívica, a cidadania se caracteriza primeiramente pela participação nos negócios públicos. O interesse pelas questões públicas e a devoção às causas públicas são os principais sinais de virtude cívica. O mesmo autor destaca, ainda, que o significado básico da virtude cívica parece residir em um reconhecimento e uma busca perseverante do bem público à custa de todo interesse individual e particular.

Daí a importância de investigar em que medida se opera a gestão participativa em projetos sociais de esporte e as consequências do modelo de gestão consubstanciado na relação entre participação cívica e consolidação do processo democrático de gestão de instituições que adotam, *a priori*, uma postura que incentiva a participação de todos os interessados na discussão e resolução dos problemas que afetam o cotidiano do projeto, e as consequentes extrapolações das experiências vividas no projeto para outros âmbitos da vida dos participantes.

Nesse sentido, segundo Figueiredo (2001, p. 21), seria lícito esperar, em consequência, que mudanças institucionais propiciadoras de práticas participativas nas decisões públicas e incentivadoras da organização dos interesses comunitários, benéficas em si para a formação cívica dos cidadãos, não só levassem à inclusão de camadas da população tradicionalmente excluídas da ação coletiva como também promovessem a participação nesses colegiados. Esse engajamento levaria à acumulação de um estoque de capital social e a sua disseminação em meio aos estratos sociais, incentivaria o controle social sobre as ações de governo e promoveria o fortalecimento de comunidades cívicas, constituindo-se em autêntico círculo virtuoso que, *ceteris paribus*, evoluiria quantitativa e qualitativamente com o decorrer do tempo.

Autores como Putnam (2000), Fernandes (2001), Figueiredo (2001), Tocqueville (1977), Santos (2002) e Krischke (2008) destacam a importância

do envolvimento da comunidade na resolução de seus problemas, algo fortemente presente na lógica organizativa da proposta do Programa de Educação Pelo Esporte desenvolvido pelo IAS e, mais especificamente, pelo Projeto Santo Amaro, lócus de nosso estudo de caso.

Nesse programa, a gestão participativa constitui-se um princípio que norteia a ação de todos os projetos que dele participam. A ideia central está relacionada ao desenvolvimento de habilidades de cooperar e da solidariedade visando o desenvolvimento de competências para o desenvolvimento humano. Um desafio, portanto, se considerarmos, por exemplo, a argumentação de Putnam (2000, p. 186), para quem em todas as sociedades os dilemas da ação coletiva obstam as tentativas de cooperar em benefício mútuo, seja na política ou na economia". Por outro lado e como contraponto, argumenta o autor, "as regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social porque reduzem os incentivos a transgredir, diminuem a incerteza e fortalecem modelos de cooperação futura.

Convém destacar, ainda, um outro argumento de Putnam (2000, p. 186), segundo o qual os estoques de capital social, como confiança, normas e sistemas de participação, tendem a ser cumulativos, e a reforçar-se mutuamente. Nesse sentido, os círculos virtuosos redundam em equilíbrios sociais com elevados níveis de cooperação, confiança, reciprocidade, civismo e bem-estar coletivo, enquanto características fundamentais de uma comunidade cívica, ou seja, de um ambiente referenciado na democracia participativa, que abordaremos na sequência desse texto.

1.4.2. Democracia participativa.

Um tema central na agenda de países em todo o mundo, notadamente naqueles em desenvolvimento, está relacionado aos processos de participação social e, conseguintemente, em suas repercussões em aspectos-chaves como na economia, na política, na cultura e, de forma mais ampla, no desenvolvimento humano.

Tal situação toma relevância ainda maior ao considerarmos o contexto de crise de Estado diante da crescente demanda por novas formas de participação social, paradoxalmente oposta à crônica incapacidade desse Estado em atender a referida demanda.

No caso da América Latina, percebe-se um enorme paradoxo. De um lado observa-se certa estabilidade democrática, expressa, principalmente, nas mais de duas décadas de governos democráticos. Por outro lado, em que pese essa importante característica, a região enfrenta uma crescente crise social, alimentada por profundas desigualdades sociais, níveis elevados de pobreza e crescimento econômico insuficiente, o que leva a demonstrações constantes de descontentamento popular com a condução dos governos. (mesmo que democráticos), o que pode ser entendido como circunstâncias desestabilizadoras[21].

Segundo Relatório divulgado em 2005 pela Rede Interamericana para a Democracia, nomeado *Índice de Participação Cidadã na América Latina*, nos anos 80, no início da Terceira Onda no desenvolvimento das democracias, o debate esteve centrado nos valores, as instituições e os processos de transição para a democracia. Os países deixavam atrás uma longa história de oscilações pendulares entre os extremos do autoritarismo e a democracia. A redefinição da cidadania política, a reestruturação do Estado democrático, o acesso aos direitos, a afirmação dos direitos humanos e as liberdades públicas e a reestruturação dos partidos políticos e as instituições republicanas, concentraram a atenção dos especialistas, dos partidos e movimentos sociais. (RID, 2005, p. 5).

Retomando a questão da crise do Estado e avançando aos anos 90 o relatório da RID descreve que nesse período, os efeitos da globalização e as implicâncias das reformas econômicas definiram uma nova agenda que se

[21] Na América Latina entre 30 e 60% da população padece alguma forma de exclusão social, negadora de sua cidadania, deixando em evidência a incapacidade das instituições públicas para encontrarem mecanismos de contenção e solução de seus problemas. (RID. 2005, p. 12).

somou aos problemas da consolidação da democracia[22]. Segundo o relatório, os assíncronos e desequilíbrios entre o desenvolvimento político e o desenvolvimento econômico expuseram em términos particularmente agudos os problemas da governabilidade democrática no marco de sociedades complexas e desiguais. (RID, 2005, p. 6).

De forma muito aguda eclode nas análises políticas e sociais a relação entre democracia política e participação social. Na reflexão de Figueiredo (2001, p. 24), sendo o sistema representativo imprescindível em sociedades tão complexas e populosas como as atuais, o problema se configura na maneira como tornar as instituições democráticas mais abertas à participação do cidadão nas decisões de políticas destinadas a processar a enorme pluralidade de objetivos presentes na sociedade sem comprometer a eficácia do governo. Portanto, o processo de construção democrática está umbilicalmente vinculado a ampliação dos espaços de participação cidadã no conjunto dos processos de discussão e mesmo de tomada de decisões relativas à políticas públicas.[23]

Ao analisar os fatores condicionantes do desenvolvimento da participação cidadã na América Latina o RID (2005, p. 5), esclarece que os problemas do desenvolvimento humano, a pobreza e a exclusão social, as demandas insatisfeitas de sociedades desiguais, com bloqueios à participação, a questão da representação e a atenção das novas dimensões da política social em Estados enfraquecidos pela crise econômica e a crise do público

[22] Vale destacar, como o faz Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 16) que a globalização não é algo radicalmente novo: significa uma expansão exponencial das relações transfonteiriças, umas voluntárias, outras forçadas, com a consequente transformação das escalas que tem dominado até agora os campos sociais da economia, da sociedade, da política e da cultura.

[23] Um bom exemplo no Brasil é o caso da saúde, tendo como referência a Reforma Sanitária que traz em seu bojo uma nova visão de sociedade, especialmente na relação desta com o poder público e uma percepção de um cidadão participativo que encontra no aparato público as instâncias necessárias à sua manifestação seja em interesse próprio, seja na ação coletiva.

produziram um novo quadro de prioridades para o processo de expansão do Terceiro Setor[24].

Nesse sentido, afirma, ainda, o RID, “A explosão da participação e o protagonismo das organizações da sociedade civil configuraram um novo mapa que hoje reclama mediações e traduções institucionais de nova índole”. Ou seja, tal situação aponta para a emergência da construção/elaboração de novas possibilidades de interlocução entre os diversos atores, face às novas configurações de desejos e necessidades de participação cívica, que diferem do até aqui vivido, seja no ritmo acelerado do crescimento da demanda pela participação, seja pela complexidade desta.

Segundo O RID (2005, p. 5), “Trata-se de mudanças qualitativas, que prefiguram uma nova época. Trata-se de uma transformação nos valores, instituições, regras, procedimentos e formas de expressão cidadã. É um tempo de expectativas e demandas, no qual se renovam as formas de manifestação do Capital Social e se vigiam formas de participação que transbordam os caminhos e modalidades tradicionais”.

Para Figueiredo (2001, p. 25), Isso pressupõe, naturalmente, um processo demorado de elaboração coletiva – bem como, aliás, a adoção de procedimentos que assegurem esses mecanismos, os quais comportam complexos procedimentos de negociação entre contendores que têm interesses, concepções e, sobretudo, expectativas distintas sobre a ordem democrática.

Diante disso, o autor defende a necessidade da formação de um consenso normativo, que permita minimamente o desenvolvimento da democracia sem interrupções a cada conflito fundamental que emerge, sendo

[24] O Relatório chama a atenção para o fato de os níveis de participação não somente se vêem afetados pela deterioração nos fatores do entorno político. Também se refletem no impacto crescente das crises econômicas e seu impacto sobre os mecanismos de formação de atitudes coletivas e redes sociais de incorporação e participação cidadã. Apesar disto, as crises sociais na região demonstraram ser fonte de uma incrível força geradora de capital social, participação e solidariedade. (RID, 2005, p. 16).

isso tão importante quanto à formação de um sistema partidário eficiente ou a instituição de mecanismos adequados de representação política.

Moisés (citado por Figueiredo, 2001, p. 25), afirma que esse consenso, ou pacto entre elites, envolve, entre outros fatores, a generalização de um conjunto de valores, orientações e atitudes políticas em meio aos diferentes segmentos em que se divide o mercado político e resulta tanto dos processos de socialização como da experiência política concreta dos membros da comunidade política.

Importa destacar que, mesmo considerando a busca por esse consenso normativo, os avanços no sentido da participação democrática não se efetivam de forma automática e igualitária para todos os atores sociais. A garantia de direitos fundamentais parece estar atrelada a capacidade de mobilização no sentido de garantir a efetividade desses direitos.

Mais que um conjunto de direitos e liberdades, no sentido de um sistema político formal, é preciso uma cultura participativa que mobilize a sociedade em seus diversos âmbitos. Nesse sentido, o que se observa é a incapacidade do sistema político formal, dada a diversidade de demandas sociais, em dar conta desta demanda de maior participação. Portanto, não basta só ter direito a votar e ser votado, ir e vir, de se expressar livremente ou de livre associação, algo ostensivamente propagado nas democracias liberais.

Para Figueiredo (2001, p. 26), de fato, a desilusão em relação às democracias liberais consolidadas, por um lado, e os estímulos ao aprofundamento da democratização em países de recente liberalização, por outro, têm vindo ao encontro da ressurreição da sociedade civil, da reestruturação do espaço público e da intensa mobilização dos grupos independentes.

Longe dos temas historicamente recorrentes, essa nova postura participativa da sociedade civil aponta para temáticas e preocupações até

então explicitadas apenas por grupos minoritários e/ou especialistas[25]. Da mesma forma, as possíveis saídas aparecem como algo novo e ainda por ser descoberto e construído, o que implica na necessidade de construção de novos arranjos, de uma nova arquitetura que possa dar conta da nova agenda social que se impõe.

São muitos os estudos que tentam dar conta desse novo desafio. Ressaltamos o trabalho de Putnam (2000) que adentra nos pormenores da relação entre desempenho institucional e comunidade cívica, ao estudar o caso da Itália. O autor faz menção à existência de uma correlação positiva entre participação cívica e desenvolvimento, algo já apontado por Tocqueville (1977), considerado um clássico nessa temática. Para Putnam (2000, p. 133), parece que quanto mais cívica for uma comunidade, mais abertos e democráticos tenderão a ser os processos de decisão pública e de controle social.

Retomando a questão das novas demandas colocadas em cena, percebe-se que estas não são atendidas pelas formulações clássicas da política, o que é ratificado no RID (2005, p. 6), quando aponta que as expectativas e demandas predominantes já não estão centradas em definições ou concepções gerais da política. Apontam aos temas do emprego e de desenvolvimento humano, o acesso à educação, a luta pela transparência na política e nas instituições, a resposta à insegurança cidadã, o combate contra a

[25] O conceito de sociedade civil utilizado nesse trabalho está referenciado em Figueiredo (2001, p. 27), para quem sociedade civil é concebida como um campo de organização da vida social, simultaneamente voluntário, auto-regenerativo, largamente auto-sustentado, autônomo com relação ao Estado e só limitado pela ordem legal estabelecida ou pelo compartilhar das regras do jogo. É distinta da sociedade em geral no sentido de que envolve cidadãos agindo coletivamente na esfera pública para expressar seus interesses, paixões e ideias, para trocar informações, buscar objetivos comuns, efetuar demandas ao Estado e fortalecer a responsabilidade dos gestores públicos. A sociedade civil é, assim, uma entidade intermediária, situada entre a esfera privada e o Estado, que não apenas restringe o poder do Estado como legitima sua autoridade quando baseada no cumprimento das leis. Comporta um vasto conjunto de organizações formais e de grupos informais de natureza variada: econômicos (associações comerciais e produtivas); culturais (religiosos, étnicos, comunitários, defensores de direitos coletivos, valores, credos e símbolos); de informação e educação; profissionais; de desenvolvimento (que visam à melhoria da qualidade de vida); orientados por problemas (meio ambiente, de gênero, consumidores); cívicos (promotores da cidadania). Tais constelações comportam ainda mídia independente e organizações vocacionadas para a produção cultural e intelectual – universidades, teatros, institutos publicitários, produtoras de filmes, etc.

pobreza e a exclusão social, o reclamo contra as diversas formas da desigualdade e a discriminação e a exigência geral de estabilidade e credibilidade da política, o que pode ser observado na tabela a seguir que oferece uma primeira síntese das expectativas e demandas sociais hoje predominantes.

Quadro 2. As maiores preocupações segundo país.

Concorda completamente	ARGENTINA	BOLÍVIA	COSTA RICA	CHILE	MÉXICO	PERU	REP. DOMIN.	BRASIL
Insegurança	62.7	52.2	58.5	46.7	74.9	36.1	60.1	51.8
Situação econômica/pobreza	33.3	36.6	45.0	39.6	46.1	45.9	45.0	29.9
Governabilidade democrática	10.9	21.1	9.3	12.1	13.3	19.9	10.5	8.9
Problemas na área de educação	46.7	29.1	19.8	43.2	22.6	34.1	27.7	46.1
Corrupção na administração pública	46.4	61.0	67.4	58.4	39.0	64.0	56.7	62.4
Não sabe/não responde	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.7

Fonte: RID - Rede Interamericana de Democracia (2005). Índice de Participação Cidadã.

Segundo o Relatório, tal como pode ser observado no quadro, de uma lista curta de problemas sugeridos, onde os entrevistados tiveram a possibilidade de assinalar duas prioridades, a insegurança e a corrupção na administração pública preponderam como principais preocupações entre os países estudados. Na Argentina, México e República Dominicana prepondera a primeira delas, enquanto que na Bolívia, Costa Rica, Chile, Peru e Brasil a ênfase se coloca no segundo aspecto mencionado.

Dos dados expostos pelo Relatório da Rede Interamericana de Democracia, merece ênfase, ainda, o fato de os problemas da educação, a situação econômica e os problemas de pobreza também adquirirem uma relevância destacável na maioria dos países estudados.

Finalmente, destaca o relatório, em todos eles sem exceção, o problema da governabilidade democrática fecha a lista de preocupações com porcentagens notavelmente inferiores ao resto dos itens mencionados, pondo de manifesto que, apesar da magnitude e importância dos problemas, as preocupações e demandas predominantes nas sociedades estudadas não necessariamente indicam assinalamentos para a democracia em sua capacidade para encontrar as soluções aos problemas que dentro dela se expõem.

Nesse contexto, destaca o relatório, questões como a segurança cidadã, o desemprego estrutural, a crise da educação ou dos sistemas tradicionais de saúde e previsão social transbordam toda capacidade instalada de resposta e suscitam realinhamentos transversais nas atitudes e valores de uma sociedade cada vez mais autônoma e insatisfeita em relação às formas tradicionais de representação e participação social e política. Novas definições do âmbito da esfera pública condicionam ideias também novas a respeito de noções clássicas como as de cidadania, direitos fundamentais, justiça social, governabilidade e legitimidade. O centro de interesse é a ideia de "bom governo", definida desde enfoques que transcendem amplamente os cânones da teoria tradicional do Estado e da sociedade.

Essas constatações estão presentes em importantes documentos como o Relatório sobre o estado da democracia, elaborado pelo Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento - PRODDAL - Projeto sobre o Desenvolvimento da Democracia na América Latina, em 2004 e o Índice de Desenvolvimento Democrático da América Latina (IDD-LAT 2005), que, em síntese, pode-se afirmar que apontam para a existência de "sérios problemas, tanto para a consolidação dos regimes democráticos quanto para a generalização de formas de vida democráticas frente a estes desafios".

Nessas condições, destaca Figueiredo (2001, p. 29), de fato, os regimes democráticos não representam o apanágio para a resolução dos problemas que afetam a sociedade. As novas democracias (como, em medida diferente, as já consolidadas) revelam-se profundamente marcadas por distribuição

desigual não só dos bens materiais, mas também dos bens simbólicos e dos recursos de poder, com os quais são enfrentados os problemas da ordem social. Em consequência, o entusiasmo democrático, que normalmente caracteriza a fase inicial do processo, cede lugar, muitas vezes, ao desencanto, à apatia e, mesmo, à hostilidade em face da democracia.

A construção dessa democracia passa, obrigatoriamente, pela consolidação da sociedade civil e de mecanismos que garantam a esta a participação ativa em sua própria construção, a partir da possibilidade concreta de participar das decisões políticas ordenadoras do ambiente social em todos os seus aspectos. Em resumo, pode-se afirmar que essa concepção de democracia participativa tem ênfase na ampliação do espaço de participação política da sociedade civil, em especial pela via dos movimentos sociais[26].

Como afirma Nun (1989, p. 61), acontece que uma coisa é conceber a democracia como um método para a formulação e tomada de decisões no âmbito estatal; e outra bem distinta imaginá-la como uma forma de vida, como um modo cotidiano de relação entre homens e mulheres que orienta e que regula ao conjunto das atividades de uma comunidade. Estou aludindo ao contraste entre uma democracia governada e uma democracia governante, isto é, genuína.

A construção desse ambiente político pressupõe a superação de situações historicamente construídas. Ou, como afirma Macpherson (citado por

[26] Nesse aspecto, a Constituição brasileira de 1998 consagra em seu texto uma democracia participativa na esfera social e explicita de forma muito clara novos papéis e espaços para a atuação das organizações da sociedade civil, a exemplo de: a) cooperação no planejamento municipal (art.29,X.); b) presença assegurada na realização de audiências públicas com as comissões permanentes e temporárias do Congresso Nacional e sua Casas (art.58,§2º,II.); c) legitimidade ativa em denunciar irregularidades ou ilegitimidades perante o Tribunal de Contas da União (art.74,§2º); d) participação na gestão da Seguridade Social (art.194,VII); e) participação nas ações e serviços públicos da saúde (art.198,II), entre outras possibilidades estabelecidas nessa nova Carta Magna.

Figueiredo, 2001, p. 30), para que a democracia participativa possa ser efetivada são precisos dois pré-requisitos fundamentais:

a) mudança da consciência do povo – que deve deixar de se ver como essencialmente consumidor para passar a agir como executor e desfrutador da execução e do desenvolvimento de suas capacidades – para o que é necessário fortalecer na sociedade o sentido de “comunidade”;

b) diminuição da atual desigualdade social e econômica, visto que a desigualdade exige um sistema político que limita a participação do cidadão, para manter a sociedade coesa.

Em verdade, os pré-requisitos postos precisam ser buscados de forma concomitante. Nesse sentido, as duas dimensões se complementam. A ideia fundamental é que a efetivação deles aponte para a formalização da democracia participativa, na medida em que instrumentalizam a sociedade com os elementos necessários à vivência democrática em sua melhor acepção.

Vale destacar, que essa postura nos remete a uma situação que difere das posições inicialmente assumidas por uma importante parcela dos estudos sobre o potencial democratizador da sociedade civil e dos espaços participativos a ela vinculados que, de uma maneira geral, limitavam-se a constatação e mesmo a celebração dos espaços conquistados, sem, no entanto, conferir a análise um sentido de maior acuidade no que se refere ao potencial dessa participação e às condições efetivas de sua realização, sobretudo ao considerarmos como elemento balizador o contexto político, no sentido de observar o mais importante: a qualidade da participação.

Importa destacar, como o faz Dagnino (2007, p. 10), que não se trata de negar a importância da aposta nos espaços participativos institucionalizados como forma de qualificar o projeto democrático; tampouco de abrir mão dos ganhos analíticos que a investigação desses processos tem permitido no que se refere ao avanço dos debates acadêmicos sobre a democratização. Trata-se, isso sim, de reconhecer a complexidade do processo de construção democrática, na diversidade de dimensões, sujeitos e espaços que ele envolve,

inspirando direções de pesquisa que ampliam o seu foco, em abordagens que privilegiam as relações que se estabelecem entre a multiplicidade de sujeitos e espaços envolvidos.

Em nosso estudo, buscamos compreender o potencial dos espaços participativos enquanto *lócus* de empoderamento de indivíduos e da sociedade civil para o exercício da cidadania. A noção de participação assume, portanto, um caráter de empoderamento, (empowerment), questão a qual nos reportaremos na sequência desse texto, por entendermos que está diretamente relacionada com um sentido de protagonismo civil, algo como uma consequência, um efeito da vivência de uma democracia participativa.

1.4.3. Participação e empoderamento.

Ao discutirmos participação democrática e seus efeitos instrumentalizadores da sociedade civil ou ao afirmarmos que a concepção de democracia participativa enfatiza a ampliação do espaço de participação política da sociedade civil, em especial pela via dos movimentos sociais, estamos destacando a perspectiva de protagonismo civil. Ou seja, a compreensão de que é possível um processo, através do qual, indivíduos e sociedade, obtém controle sobre suas vidas, apoderam-se de mecanismos que intervém na dinâmica de suas vidas e de suas comunidades. Uma espécie de aumento do poder pessoal e coletivo, seja nas relações internas (de grupos), ou nas relações com o Estado (as políticas públicas).

Nesse sentido, a proposta de estudar gestão participativa em projetos sociais de esporte aponta para a necessidade de discutir as consequências desse tipo de gestão no cotidiano das pessoas envolvidas com o referido projeto, seja no interior do mesmo ou nos reflexos dessa experiência em suas vidas privadas, com grupos organizados ou com o Estado, enquanto promotor de políticas públicas. Torna-se, portanto, imperioso, dessecar o conceito de *Empowerment* como forma de entender o processo em sua totalidade.

O termo *Empowerment* é originário da língua inglesa e caracterizado fortemente por seu caráter polissêmico, que passa a ser utilizado de forma mais ampla no Brasil a partir dos anos 1990, com o sentido de empoderamento, sendo também traduzido/utilizado como fortalecimento.[27]

Carvalho (2004), quando analisa o termo, afirma que é uma ideia que tem origem nos movimentos sociais por direitos civis na década de 1970, no movimento feminista e na ideologia da ação social presentes nas sociedades do primeiro mundo, a partir dos anos 1950. Nos anos 1970, é influenciado pelos movimentos de autoajuda; nos anos 1980 pela psicologia comunitária e nos anos 1990 pelos movimentos que buscam afirmar o direito de cidadania sobre distintas esferas sociais.

É de se destacar que nas últimas décadas, são muitos os autores que discutem a questão do empoderamento, de um modo geral se referindo a este como a habilidade de pessoas conseguirem um entendimento e um controle sobre suas forças pessoais, sociais, econômicas e políticas, para poderem agir de modo a melhorar sua situação de vida. (Teixeira, 2002; Vasconcelos, 2001; Wendhausen, 2006; Putnam, 2000; Carvalho, 2004; Gohn, 2004).

Wendhausen (2006, p. 133) defende que o empoderamento tem assumido significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades, aumento de informação e percepção, com o objetivo de que exista uma participação real e simbólica que possibilite a democracia.

Já Vasconcelos (citado por Teixeira, 2002, p. 24), defende que historicamente, o empoderamento está associado à formas alternativas de se trabalhar as realidades sociais, suporte mútuo, formas cooperativas, formas de democracia participativa, autogestão e movimentos sociais autônomos.

[27] Nesse contexto de polissemia do termo, encontra-se na literatura traduções de "*empowerment"* também como sendo aumento de poder, delegação de poder, outorga de poder, autorização, autonomia, capturar poder, dar a outros, habilidades para que eles possam obter poder por seus próprios esforços, tornar outros capazes, entre outros.

O mesmo autor (citado por Wendhausen, 2006, p. 133) afirma, ainda, que o empoderamento significa o aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social. Um dos aspectos fundamentais do empoderamento diz respeito às possibilidades de que a ação local fomente a formação de alianças políticas capazes de ampliar o debate da opressão no sentido de contextualizá-la e favorecer a sua compreensão como fenômeno histórico, estrutural e político.

Nesse sentido, empoderar pode ser entendido como um processo através do qual o indivíduo exercita o direito e as possibilidades de autodeterminação de sua existência, participando dos processos sociais e políticos. É o ato de assumir as responsabilidades por influenciar as ações do público enquanto elemento da sociedade civil, entendendo o papel de agente formulador, regulador e fiscalizador que o indivíduo e os grupos podem assumir diante das políticas públicas, especialmente na alocação de recursos públicos, considerando o sentido que essas têm de atendimento das necessidades e da vontade da maioria da população.

Segundo Wendhausen (2006, p. 133), isto pode, como consequência, re-desenhar espaços constituídos de capital humano e social, que estão indubitavelmente ligados ao empoderamento. Capital social se refere aos sistemas horizontais de participação cívica (associações comunitárias, cooperativas, grêmios desportivos, partidos políticos, etc.). Para Putnam (2000, p. 177), as características centrais destas redes são confiança, reciprocidade e cooperação, o que facilita a solução dos dilemas da ação coletiva.

Devemos destacar que o entendimento e mesmo a vivência/experiência de empoderamento a que nos referimos não se refere à busca de poder sobre o outro e sim sobre a lógica de compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas.

Como já ressaltamos, essa questão está relacionada às fortes mudanças na cena política em diversos países onde a democracia se instaura de forma mais efetiva. Nesse contexto, surge uma pluralidade de novos atores sociais especialmente decorrentes de uma nova forma de articulação da sociedade civil, ampliada em suas práticas, discurso e demandas. Exemplo disso são os movimentos sociais como os sem-terra e sem-teto, ou os movimentos relacionados ao reconhecimento de direitos sociais e culturais como, gênero, raça, meio ambiente, segurança, esporte e lazer. Não se trata mais de reivindicações oriundas de espaços políticos clássicos como os sindicatos, a igreja, ou os partidos políticos. Há, portanto, uma profusão de novos atores sociais, como já destacamos anteriormente, o que significa a criação de novas arenas de lutas pelos direitos, e que se materializa objetivamente na criação de instituições as mais diversas, caracterizadas como associações de interesse, especialmente as ONGs, algo a que, por entender sua importância, dedicamos um espaço específico no capítulo I desse trabalho.

Putnam (2000) já dedicava esforços na direção de entender a importância das associações de interesse, destacando sua importância para a consolidação da comunidade cívica, da cidadania ativa e da formação de capital social. Para Figueiredo (2001, p. 42), as associações de interesse apresentam características que as tornam instituições incentivadoras da cidadania, contribuindo para a mudança de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa. Com efeito, contribuem para a eficácia e a estabilidade da governança democrática não só por seus efeitos "internos" sobre o indivíduo, mas devido a seus efeitos "externos" sobre a sociedade e sobre a ação do Estado. Internamente, as associações incutem em seus membros hábitos de tolerância, cooperação, solidariedade e espírito público, bem como o senso de responsabilidade comum nos empreendimentos coletivos. No âmbito externo, a "articulação" e a "agregação" de interesses são intensificados por uma densa rede de associações secundárias[28]

[28]A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 5º, assegura e mesmo amplia a liberdade de associação, não sendo necessária prévia autorização para a criação desse tipo de instituição, desde que estejam voltadas para fins lícitos e não tenham caráter paramilitar. Além disso, define que o Estado não

Quando o Instituto Ayrton Senna defende como prioridade de sua ação no PEE o desenvolvimento de competências nas pessoas atendidas, podemos relacionar esse objetivo com a noção de Educação empoderada ou educação de empoderamento que pode ser entendida, segundo Teixeira (2002, p. 24), como um modelo preventivo que se focaliza na ação grupal e no diálogo direto dos alvos comunitários, almejando aumentar a credibilidade das pessoas em sua capacidade em mudar suas próprias vidas. Ou seja, um estímulo à consolidação de associações de interesse, enquanto estratégia para desenvolvimento e consolidação da ação de indivíduos e grupos na perspectiva da construção da comunidade cívica, da cidadania ativa e da formação de capital social.

O IAS explicita nas questões teóricas que dão suporte ao PEE o protagonismo juvenil, enquanto uma questão central nesta ação[29]. Para o Instituto, a população infanto juvenil é o ponto de partida para transformar a realidade. Ressalta, ainda, sua compreensão de Estado democrático, defendendo que um Estado democrático só se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida; por outro lado, o que torna a sociedade civil forte é a participação. (Hassenpflug, 2004, p. 191).

---

pode intervir no funcionamento das associações, salvo mediante sentença judicial transitada em julgado. Nesse caso, elas podem ser dissolvidas compulsoriamente. Vale destacar, ainda, que o direito de associação pressupõe ato individual voluntário, ou seja, ninguém pode ser compelido a associar-se ou a permanecer associado.

[29] Segundo Costa (2000, p. 20), "O termo protagonismo, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou o Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social". Para esse autor, O protagonismo juvenil, é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica viceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. (p. 23.). Quando argumenta favoravelmente a participação dos jovens, Costa (2000, p. 176), defende que "A participação autêntica dos jovens pressupõe sempre um compromisso com a democracia. Para esse autor, conquistar, fortalecer e ampliar a experiência democrática na vida das pessoas, das comunidades e dos povos é e será sempre o objetivo maior de todo o protagonismo juvenil autêntico.

No cotidiano de projetos como os do IAS a perspectiva de empoderamento materializa-se em espaços e dinâmicas que são definidos como princípios metodológicos e de gestão, preconizados pelo Instituto e assumidos pelos diversos projetos a ele vinculados. Dentre esses elementos/mecanismos, destaca-se o planejamento participatvivo e tudo o que o envolve, como principal ferramenta de empoderamento, isso no âmbito dos que fazem a gestão do projeto. Em relação à participação da comunidade atendida, isso é feito nas reuniões e encontros diversos (formais e informais) com pais e/ou responsáveis e crianças e jovens diretamente atendidos, na "Roda" no início e no final de cada atividade e na instância do Conselho Social, nos projetos que contam com essa instância[30].

Para Hassenpflug (2004, p. 190), optar pela gestão participativa em organizações educativas é acreditar, portanto, que a participação é o melhor caminho para motivar, envolver e comprometer as pessoas com os resultados almejados e de aproximar a organização da comunidade na qual se insere. Significa acreditar na capacidade operativa e criativa das pessoas, sem perder de vista que, ao contrário do que indica o senso comum, não se nasce sabendo participar.

É de se destacar que essa perspectiva de empoderamento está impregnada (e não poderia ser diferente) de elementos do contexto em que está inserido o projeto. Como afirma Teixeira (2002, p. 25), neste modelo de empoderamento, o contexto é algo que deve ser levado em conta, já que o empoderamento se altera segundo as diferentes situações, considerando que elas refletem as várias necessidades dos indivíduos, grupos, organizações, escolas e comunidades, no contexto onde ocorre o empoderamento. Ou seja, é preciso se entender a questão do empoderamento considerando o contexto

[30] O Conselho social não está preconizado pelo IAS. Mesmo assim, alguns projetos decidiram por instalar esse tipo de instância como forma de aprimoramento dos mecanismos de participação. A Roda é uma estratégia metodológica, através da qual, todas as atividades vivenciadas no projeto, iniciam e terminam em uma pequena reunião (Roda), onde são discutidas questões daquela atividade (planejamento, objetivos da aula, problemas ocorridos, etc.), ou demandadas pelos participantes.

onde este ocorre, as relações sociais ali vivenciadas e, sobretudo, o nível de capital social para criar e estabelecer mudanças[31].

Nesse sentido, pode-se dizer que o empoderamento pode ser duradouro ou não. Para sê-lo é preciso que o grupo ou a organização mantenha seus esforços por longo tempo no sentido da construção da cultura cívica defendida por Putnam (2000). Teixeira (2002, p. 29) argumenta que uma coalizão ou parceria, sustenta seus esforços positivos durante muitos anos, quando pode se transferir a tecnologia de um problema para outro; quando há mudanças físicas significativas na vizinhança ou na comunidade, como resultado de esforços de coalizão; quando, substancialmente, mais membros da comunidade são envolvidos em um modo de manter a decisão tomada pela comunidade; quando mais pessoas estão criando e ganhando oportunidades de emprego; quando a taxa de mortalidade diminui; e finalmente, quando a autodeterminação e a solução dos problemas da comunidade estão sendo endereçadas para os cidadãos, numa modalidade de plano estratégico. Braithwaite (citado por Teixeira, 2002, p. 30), defende que uma das finalidades do empoderamento comunitário é fazer o *status quo* inconfortável, desafiando o sistema vigente. Quando o empoderamento é verdadeiramente realizado, racismo, sexismo, envelhecimento e problemas de classe são colocados em cheque. Essas forças sociais negativas são minimizadas, por um controle assumido pelo grupo empoderado. A ideia de empoderamento passa pelo entendimento da necessidade de proporcionar os meios e estratégias para que pessoas e grupos se empoderem, ou seja, obtenham controle sobre suas vidas, na medida em que participam ativamente nas decisões políticas que os afetam. Para tal, é de fundamental importância o desenvolvimento contínuo de capital social e oportunidades na base do poder público de mecanismos

[31] Destacamos os argumentos de Zimmerman (citado por Teixeira, 2002, p. 28), para quem o empoderamento é um conceito que possui vários níveis. É uma construção em nível individual, quando se refere às variáveis intra-fisicas e comportamentais; em nível organizacional, quando se refere à mobilização de recursos e oportunidades participativas; e também pode ser em nível comunitário, quando a estrutura das mudanças sociais e a estrutura sociopolítica estão em foco. Para esse autor, Isto dificulta uma medida global de empoderamento.

flexíveis que permitam e mesmo reforcem a participação dos indivíduos e grupos na resolução de seus problemas.

Destacamos a importância de entender-se a questão do empoderamento através da participação enquanto efetiva possibilidade de socialização de poder; de participação nas decisões importantes quanto ao destino de pessoas, grupo e organizações. Como destaca Brose (2001, p. 11), “quando trabalhamos com enfoque participativo, nossa intenção não deve estar centrada nos instrumentos, métodos e técnicas, mas naquilo que constitui a questão central da participação: o poder. Ou melhor, a disputa sobre o poder. Instrumentos participativos têm como função principal ajudar a estruturar as disputas sobre o poder entre atores sociais, torná-las mais transparentes e, dessa forma, contribuir para uma distribuição mais equitativa do poder”.

Uma questão fundamental nesse contexto está relacionada à existência de uma base normativa que permita esse tipo de participação enquanto elemento precípuo para a concretização de empoderamento. Ou seja, as garantias formais para a participação. No caso brasileiro, essas garantias estão expressas na Constituição de 1988 que consagrou a participação como princípio de organização e gestão do Estado brasileiro, o que trouxe consigo a expectativa de concretizar a participação e a diversificação dos atores que passam agora a poder atuar, formalmente, em diferentes instâncias públicas, o que altera, sobremaneira, as relações entre Estado e sociedade até então vivenciadas.

Segundo Dagnino (2007, p. 26), “A expectativa com a criação desses novos espaços de participação e de deliberação era da efetivação de diálogos mais permanentes entre diferentes atores e a produção de acordos legítimos, visando à solução de problemas e ao atendimento de necessidades e demandas da população, combinando a democratização das relações de poder e o efetivo atendimento às demandas sociais”. É de se destacar, no entanto, que os diferentes contextos políticos, lócus da vivência empírica, do que propõe do ponto de vista teórico a Constituição, tem produzido estratégias e

resultados diferentes, segundo a mediação e as relações de forças presentes em cada espaço político.

Na sequência do texto, nos deteremos na análise das mudanças constitucionais ocorridas no Brasil em 1988 e as consequências disso no que se refere ao estímulo à participação cidadã.

1.4.4. A Constituição brasileira de 1988 e as novas possibilidades para a democracia participativa no Brasil.

Considerada um marco na história democrática do Brasil, a Constituição promulgada em 1988, mobilizou amplos setores da sociedade na construção dos alicerces para um novo tipo de enquadramento conceitual dos diversos atores constituintes da vida pública nacional. Em nosso trabalho interessa, particularmente, abordar as novas possibilidades estabelecidas pela Constituição enquanto marco regulatório geral, notadamente no que se refere aos pré-requisitos para uma verdadeira democracia participativa.

Essa questão fica mais específica e clara, sobretudo na perspectiva de mudança na cultura do cidadão no que se refere ao engajamento deste em questões de interesse geral, antes quase que totalmente desconsiderado, face ao modelo político vigente, centralizador e autoritário.

A nova constituição enquanto marco regulatório estabelece novas possibilidades de participação direta ou indireta da sociedade civil nas decisões em espaços formais de políticas públicas.

As mudanças no modelo de Estado, a que já nos referimos anteriormente e, no caso do Brasil, a nova Constituição, denominada Constituição Cidadã, agregaram ao dia a dia do país o discurso da necessidade de se ampliar a participação popular nas decisões de Estado. Pela primeira vez em todo o percurso da história política do país, modifica-se a lógica da fórmula de relações de poder em sua macro configuração, algo impensável até então, particularmente pelas origens oligárquicas do modelo republicano estabelecido no Brasil desde a proclamação da república.

Um século depois da proclamação da república, a promulgação da nova constituição parece resgatar princípios democráticos ignorados até então[32]. Em seu primeiro artigo, em um parágrafo único, estabelece os fundamentos para uma nova relação Estado e sociedade. Os mecanismos para a participação popular na vida pública são ali destacados, como se dando sentido efetivo ao princípio da soberania destacado duzentos anos antes pela revolução francesa.

Em lugar do famoso "Todo poder emana do povo e em seu nome será exercido", a nova Carta Magna preconiza que," Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou *diretamente,* nos termos dessa Constituição". A grande diferença desta fórmula para a anterior está exatamente no termo "diretamente", o que aponta para enormes possibilidades para a participação das pessoas na condução dos destinos do país.

O novo texto constitucional, como afirma Santos (2005, p. 35), reflete um conjunto de aspirações da sociedade civil no que diz respeito à participação e a transparência na gestão pública, sendo resultado dos processos de mobilização e das pressões exercidas por vários segmentos da sociedade na fase anterior à Assembleia Constituinte. Portanto, a Constituinte espelha o movimento amadurecido ao longo dos anos em busca da democracia. Um exemplo marcante desse contexto é o movimento pelas eleições diretas, uma vez que o Brasil convivia naquele momento com governos militares, ditatoriais. Um expoente desse movimento iniciou-se em 1980, conhecido como "Diretas já" e teve apoio de importantes seguimentos da população brasileira. A ação central do referido movimento estava relacionada com a aprovação de uma Emenda Constitucional, denominada Dante de Oliveira (nome do autor da proposta), que estabelecia a realização de eleições diretas. Em 1984 a Emenda Dante de Oliveira, não foi aprovada no Congresso Nacional e a

[32] Não se pode deixar de reconhecer que a primeira Constituição da república brasileira representou avanços para a época, notadamente no que se refere à questão do voto censitário e da designação indireta dos representantes legislativos, algo herdado do período monárquico, porém essa mesma constituição excluía mulheres, mendigos, soldados e religiosos do mundo dos cidadãos, além de exigir a alfabetização para poder votar, algo que atingia grande parte da população de um país recentemente saído de um período escravocrata, ou seja, excluía um contingente enorme de pessoas da possibilidade de participação cívica.

eleição do presidente da república ficou sob responsabilidade do colégio eleitoral, portanto, uma eleição indireta.

Segundo Santos (2005, p. 36), com a derrota do movimento “Direta Já”, a Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1986, torna-se a nova arena de disputa e espaço privilegiado de lutas pela democratização da sociedade brasileira contra as velhas instituições oligárquicas. Portanto, a trajetória da sociedade civil foi fortemente influenciada pelo esforço de inscrever novos direitos na Constituição, institucionalizando espaços públicos de interação entre Estado e sociedade que dessem conta de toda a riqueza e diversidade social do país[33].

Com efeito, afirma, ainda, Santos (2005, p. 36), a constituição aprovada em 1988, representou um marco em termos de incorporação de pressupostos de participação e controle social na implementação de políticas públicas e em processos decisórios sobre temas de interesse público.

Importa destacar que a proposta de incluir mecanismos de participação popular na nova Carta Magna, nasce no bojo da própria sociedade civil a partir de um fórum denominado Plenário Pró-participação Popular na Constituinte, composto por um conjunto de entidades e organizações civis, endossada, ao mesmo tempo, por 402 mil assinaturas, recolhidas em todo o país e assumidas no processo de construção da Constituição pelo Partido dos Trabalhadores que

[33] É possível destacar que o caminho trilhado para a democracia vivenciada atualmente no Brasil, registra momentos importantes, posteriores à promulgação da Constituição de 1988, mas, igualmente reflexos do contexto social e político que a ela conduziu. Já em 1989, ocorreu a primeira eleição direta para Presidente da República após 21 anos de regime militar. Em 1994 o *inpeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello pelo Congresso Nacional. Em 1994, a eleição de Fernando Henrique Cardoso – FHC – para a Presidência da República, apresenta-se como forte indicador da maturidade do processo democrático no Brasil, já sem a influência dos militares. 2003 é o primeiro ano do governo Luiz Inácio Lula da Silva, um operário, nordestino, que assume a Presidência e ratifica de forma peremptória, a democracia no Brasil. Por fim, 2011, assume a Presidência da República Dilma Rousseff, como Lula, oriunda do Partido dos Trabalhadores e a primeira mulher a assumir esse cargo no Brasil.

a encampou enquanto proposta ao Congresso Constituinte, tendo seu texto básico sido formulado pelo jurista Fábio Komparato[34].

A Constituição impunha uma nova forma organizativa ao Estado brasileiro, descentralizando suas ações. Muitas das questões de políticas públicas, antes concentradas na união, passam a ser atribuições de estados e, mais enfaticamente de municípios, num movimento de descentralização nunca visto no país.

Nesse contexto, são inúmeros os avanços, especialmente e de forma destacada, no que se refere aos direitos políticos, sociais e civis, através da configuração de um moderno arcabouço institucional e de organização dos poderes públicos, que conferem/estabelecem mecanismos que visam assegurar a participação cidadã nos assuntos de Estado e na defesa de direitos individuais.

Um bom exemplo disso é o estabelecimento de variadas instâncias colegiadas de deliberação e consulta, através das quais, a sociedade civil participa discutindo e imprimindo sua marca na construção das políticas públicas seja em nível federal, estadual ou municipal. Um bom exemplo de amadurecimento dessa participação da sociedade civil é o setor de saúde, através dos Conselhos de Saúde, que em sua composição incluem representantes do poder público, de prestadores de serviço, de profissionais da saúde e de usuários, organizados de forma paritária e com caráter deliberativo,

[34] Interessante destacar que essa forma de atuar da população durante a Constituinte, ao final também é consagrada na Carta Magna que reconhece as iniciativas populares como uma das formas de participação do povo no processo legislativo, garantida pelo artigo 14º da Constituição Federal, promulgada em 1988. O parágrafo 2º do artigo 61 especifica que "A iniciativa popular pode ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles". Um exemplo significativo desse procedimento, dada a repercussão política de sua implantação, é o Projeto Ficha Limpa, apresentado ao Congresso pelo Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral - MCCE, com mais de 1,6 milhão de assinaturas. O projeto foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 4 de junho de 2010 e proíbe a candidatura de políticos condenados pela Justiça em decisão colegiada em processos ainda não concluídos e representou um grande avanço na política nacional, fato que mobilizou parcela significativa da população brasileira no sentido de pressionar o Congresso Nacional para a aprovação e mesmo o presidente da república para sancioná-lo.

o que aponta para sua grande importância inovadora na organização do sistema de saúde brasileiro[35].

É preciso assinalar que o movimento de descentralização disseminado no Brasil, não é diferente do que ocorre em outros países e tem como referências dois elementos fundamentais: a participação e a transparência. Nesse conjunto, a participação é entendida, em um primeiro momento, e, fundamentalmente, como a possibilidade de a população escolher livremente e de forma direta, seus governantes. Já a transparência aponta para à necessidade de o governo prestar contas e, mais do que isso, justificar o que faz. Essa questão torna-se mais eficiente com o advento da internet que confere maior velocidade e eficácia à comunicação. Através de portais de vários formatos e mantidos por diferentes instituições, é possível se acompanhar, instantaneamente, as informações relativas à gestão pública, especialmente dos governos de perfil mais democráticos que assumem o compromisso explícito com essa questão[36].

[35] A Lei 8.142/90 formaliza o controle social como princípio e atribui aos Conselhos de Saúde caráter permanente e deliberativo, bem como das competências para atuar "na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros, cujas decisões deverão ser homologadas pelo chefe do poder legalmente constituído em cada esfera do governo". Deve-se destacar, ainda, que na composição do CS, 50% de seus membros são representantes da sociedade civil organizada. Outros Conselhos também importantes, ao considerarmos a amplitude e o amadurecimento de sua ação, são os Conselhos de Cultura e da Criança e do adolescente. No caso do Esporte, as experiências ainda são diminutas e de pouca repercussão.

[36] Uma referência no Brasil de instituição que acompanha a gestão pública é o Portal Contas Abertas, que é uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, que reúne pessoas físicas e jurídicas, lideranças sociais, empresários, estudantes, jornalistas, bem como quaisquer interessados em conhecer e contribuir para o aprimoramento do dispêndio público, notadamente quanto à qualidade, à prioridade e à legalidade. O referido portal busca oferecer permanentemente subsídio para o desenvolvimento, aprimoramento, fiscalização, acompanhamento e divulgação das execuções orçamentária, financeira e contábil da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de forma a assegurar o uso ético e transparente dos recursos públicos, preservando-se e difundindo-se os princípios da publicidade, eficiência, moralidade, impessoalidade e legalidade, previstos no artigo 37 da Constituição Federal. (Fonte: www.contasabertas.uol.com.br. Visitado em 13/09/2010). Importa ressaltar, também, outro fato de extrema relevância nesse campo que foi a convocação em dezembro de 2010, através de decreto do então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, acatando o pedido da sociedade civil feito através de abaixo-assinado, da 1ª Conferência sobre Transparência Pública e Controle Social – Consocial, com o tema A sociedade no acompanhamento e controle da gestão pública. Para a referida Conferência foram estabelecidos quatro eixos principais: Promoção da transparência pública e acesso à

No que se refere à participação, entendemos ser importante destacar dois aspectos: a participação política e a participação em organizações, em especial na gestão de organizações.

A participação política exprime-se na possibilidade de o indivíduo assumir o papel de autor de seu destino, de opinar e de eleger seus governantes, não se resumindo, apenas, como defendem alguns, à inclusão de indivíduos na economia de mercado.

Para Bordenave (2007, p. 20), a participação constitui-se no "processo coletivo, transformador, às vezes contestatório, no qual setores marginalizados se incorporam à vida social por direito próprio, conquistando uma presença ativa e decisória nos processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural".

Por outro lado, a ideia da descentralização do Estado e da ampliação da participação, segundo Brose (2001), é mais ou menos como a ideia de que devemos nos alimentar de forma saudável e praticar exercícios físicos constantemente: todo mundo concorda, mas pouca gente consegue fazê-lo de forma voluntária.

A participação política exige tempo, investimento e paciência, no sentido da necessária mudança cultural. Não se pode conceber que, de uma hora para outra, como em um passe de mágica, as pessoas passem a se interessar em participar das decisões, inclusive, as que têm a ver, diretamente, com o seu dia a dia, particularmente, se considerarmos que durante anos foram desestimuladas à participar, como estratégia de manutenção do *status quo.*

---

informação e dados públicos, Mecanismos de engajamento da sociedade civil no controle da gestão pública, Atuação dos conselhos de políticas públicas como instância de controle e Diretrizes para prevenção e combate à corrupção. A conferência tem a coordenação da Controladoria Geral da União – CGU e ocorrerá em Brasília no período de 18 a 20 de maio de 2012, precedida de etapas regionais.

Nessa perspectiva, discutem-se, também, as armadilhas que alguns processos participativos embutem, no sentido da manipulação das pessoas, em que pese o argumento de serem democráticos e de gerar participação. Como adverte Faria (2005, p. xxviii), embora pareça óbvio, o fato é que não existe democracia sem participação coletiva, mas nem toda participação coletiva significa participação. É preciso ficar claro que participar é muito mais que ter acesso a informações; é preciso ter discernimento, formação, cultura para participar autonomamente. Participação tem a ver com exercício do poder e com a responsabilidade que isso representa.

O outro aspecto a destacar, é a participação em organizações, em especial na gestão de organizações. As mudanças paradigmáticas a que já nos reportamos no que se refere à forma organizativa da sociedade, obviamente espalham-se para campos os mais variados. O discurso da participação não se resume à participação política do cidadão elegendo seus governantes. Esse sentido e necessidade de participação perpassa toda a sociedade e suas organizações. No caso das organizações empresariais, é importante destacar que esse caminho já começa a ser trilhado antes mesmo da abertura democrática em seu sentido político. Referimo-nos aos movimentos no sentido da organização do trabalho de forma mais flexível, atribuindo ao trabalhador, mesmo que pouca, uma certa possibilidade de apontar possibilidades de melhoria de processos. Obviamente, os dois movimentos têm sentidos diferentes. Um está relacionado à democratização da sociedade e o outro tem a ver com a necessidade de estímulo à ampliação da produção. Em um cenário de mudanças rápidas, quase vertiginosas, são necessárias atitudes eficazes no sentido de atender a essas novas demandas. Organizações estabelecidas de forma tradicional, hierarquizadas, com gestão verticalizada, onde o trabalhador constitui-se em um elemento passivo que espera ordens superiores para realizar todo tipo de tarefa, sem espaço para pensar, tornam-se obsoletas e sem possibilidades de sobrevivência. É preciso mais. É preciso desenvolver novas competências e possibilidades de adaptação tão rápidas quanto o momento exige.

Nesse contexto, as organizações são levadas a rever suas práticas de gestão. Ideias como trabalho em equipe, liderança democrática, ter iniciativa, ser flexível, passaram a fazer parte do vocabulário das modernas organizações e, mais que isso, passaram a ser praticadas em seu dia a dia, especialmente no período pós segunda grande guerra.

No Terceiro Setor, não poderia ser diferente. Sua natureza mais flexível do que as burocracias estatais, aliada à competências variadas, lhes confere a possibilidade de atuar em campos de trabalho complexos. Tudo isso favorecido pelo próprio desenho organizacional das ONGs.

Por outro lado, como há um enorme crescimento desse setor, surge concomitantemente a esse crescimento, a necessidade de profissionalização da gestão, sob pena de, em não ocorrendo essa profissionalização, ocorrer a sua inviabilização. Não basta ter um sistema organizacional flexível, é preciso um nível de excelência na gestão que garanta a sobrevivência das entidades.

Nesse sentido, é importante destacar as dificuldades do processo de consolidação de instâncias participativas, ou seja, as dificuldades no campo prático para a vivência do que a constituição estabelece; a distância entre teoria e prática, concepção e vivência. Santos (2005. p. 38), destaca como exemplo disso, que, embora a construção de espaços públicos tenha sido universalizada pela constituição de 1988, as constituições estaduais e as leis orgânicas municipais deparam-se com a dura realidade da correlação de forças e repartição de poder claramente desvantajosa para a sociedade civil. Portanto, enfatiza ainda esse autor, a sociedade civil avança sobre os espaços conquistados não sem tensões e conflitos com o modelo político prevalecente, ainda marcado pelo estilo oligárquico e tradicional de governar.

Essa situação, estabelecida pelos novos marcos regulatórios presentes na nova constituição, ilustra o conflito entre sociedade civil e o modelo de relações políticas vigentes, o que denota uma enorme distância entre democracias nominais e democracias efetivas. Santos (2005, p. 38) destaca que “Mas recentemente cristalizou-se a percepção de que instituições

democráticas formais não traduzem necessariamente mudanças na cultura política das sociedades latino-americanas, sendo, portanto, insuficiente pensar esse processo de democratização simplesmente pela ótica do funcionamento dos mecanismos formais".

Para esse autor, a implementação de espaços públicos que possam dar vazão à democracia participativa depende fundamentalmente do devir dos atores sociais operando numa conjuntura plena de riquezas e contradições, algo semelhante ao que defendem Putnam (2000), quando destaca a importância da participação cívica e Boaventura de Souza Santos (2009), quando chama a atenção para a necessidade de "democratizar a democracia".[37]

Nesse sentido, interessa para nós compreender a gestão participativa enquanto uma das possíveis e inúmeras instâncias/possibilidades de vivência da democracia participativa, espaço peculiar sujeito a tensões e conflitos que expressam, em última instância, a correlação de forças que representam o velho e o novo, o estabelecido e a possibilidade de mudança e, sobretudo, a infância democrática que iniciamos, consubstanciados nas lutas da e na sociedade civil, e fortemente expressas na nova Constituição brasileira enquanto parâmetro teórico ordenador dessa sociedade.

1.4.5. Gestão participativa: aspectos teóricos e conceituais.

Discorrido sobre a questão da participação e suas possibilidades, nos dedicaremos, agora, a questão da gestão participativa, categoria basilar para o estudo que nos propomos realizar, particularmente pelo fato de entendermos

[37] No que se refere as contradições aludidas por Santos, esse autor destaca como exemplo, a realização de eleições livres e diretas para os três níveis de governo. Para ele, esse fato trouxe consideráveis esperanças à sociedade civil. Porém, as vivicitudes do sistema eleitoral e partidário brasileiro e do pragmatismo político no qual mergulharam os partidos historicamente identificados com as causas populares se traduzem em frustrações para boa parte dos atores mais atuantes nas últimas décadas.

ser este um importante espaço de materialização da democracia participativa. O entendimento dessa categoria teórica passa, necessariamente, por um aprofundamento conceitual, acompanhado de uma discussão sobre a evolução dos termos utilizados para se referir à gestão em suas diversas acepções e percepções ao longo da história, bem como pelo entendimento da relação entre participação e poder[38].

Inicialmente nos dedicaremos a discutir algumas perspectivas de análise sobre participação na gestão, com a finalidade de conhecer algumas das mais representativas teorias sobre o tema, para, no Estudo III desse trabalho, tomando por base as teorias aqui exploradas, bem como as questões apresentadas no capítulo IV, realizar um estudo de caso no Projeto Santo Amaro visando compreender as formas de gestão ali vivenciadas, com destaque para os níveis de controle (disponibilizados e efetivados) em referência à participação dos diversos seguimentos constitutivos na gestão do referido projeto. Ou seja, quais os espaços e formas de participação estão disponíveis para os diversos atores, que nível de poder é disponibilizado e quais as contrapartidas são solicitadas (se o são), diante do engajamento solicitado.

Importa destacar, como o faz Sander (2005, p. 120) que a preocupação com a sistematização das práticas de organização e administração, tal como as conhecemos no mundo ocidental, se manifesta a partir do século XIX, por ocasião da explosão organizacional imposta pela Revolução Industrial. Com a consolidação da Revolução Industrial, no início do século XX, surgiram as teorias de administração, protagonizadas por Taylor (1911), nos Estados Unidos da América, Fayol (1916), na França, e Weber (1921), na Alemanha.

Para Sander (2005, p. 120), essas teorias, que integram a denominada escola clássica de administração, estabeleceram princípios e estruturas

[38] Ao nos referimos a poder, o fazemos com base na compreensão de Bobbio (Et ali. 2002, p. 933), que destaca o poder no sentido social, portanto, entendido como "uma relação entre pessoas", envolvendo a pessoa (ou grupo) que detém o poder, todo aquele que está sujeito a ele e a esfera de atividade a qual se refere.

organizacionais para guiar a ação de governo na indústria e no comércio, no Estado e na Igreja, na escola e nas instituições humanas em geral. Cada um dos protagonistas das teorias clássicas tinha por objetivo desenvolver uma teoria geral de administração, com políticas e práticas aplicáveis à condução dos destinos de qualquer organização humana, independentemente de sua natureza e seus objetivos.

Sader (2005) destaca, ainda, que em muitos aspectos, no entanto, as teorias gerais de administração não resistiram ao tempo. No transcurso dos anos, a natureza do objeto governado foi definindo, com maior ou menor alcance, a própria natureza da ação administrativa. Consolidaram-se, assim, a administração empresarial, iniciada com o enfoque científico da teoria gerencial de Taylor, a administração industrial, concebida por Fayol, e a administração pública, protagonizada por Willoughby (1929) no contexto da ciência política. Esses desenvolvimentos deram origem ao princípio da especificidade no campo da administração.

Foi à luz desse princípio que se desenvolveu, ao longo dos anos, por exemplo, a administração da educação, a administração no esporte e em tantas outras áreas, enquanto campo de estudo e atividade profissional.

Nesse percurso histórico, o termo administração foi absoluto para designar esse campo de atuação, durante muito tempo. Só nas últimas décadas, surgem termos como gestão, governança e gerência, entre outros, a disputar o mesmo espaço, propondo perspectivas mais atualizadas para a área.

Ao explicar essa evolução dos termos, Sander (2005, p. 121) defende que foi no mundo da administração industrial e comercial que a produção do conhecimento tomou à dianteira, inicialmente movida pela ética protestante, amplamente interpretada na obra sociológica de Weber (1921). Seguiu-lhe a administração pública, aliada à ciência política e influenciada pela teoria weberiana da burocracia e, posteriormente, pelo enfoque comercial da administração de negócios. No âmbito da administração empresarial, à luz da

própria concepção taylorista de *management*, desenvolveram-se novos conceitos administrativos, como os de gestão e gerência, que rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de gestor e gerente, em substituição ou adição aos de administrador e diretor.

Na realidade, a atualização terminológica ocorrida ao longo dos anos, representa tão somente, como, aliás, defende o mesmo autor, mais uma transposição, tão comum na história do pensamento administrativo brasileiro, de categorias analíticas e praxiológicas da administração empresarial para a administração do Estado e de outros campos da sociedade.

O que se constata, hoje, é que o termo gestão está consagrado no Brasil e é utilizado formalmente tanto no setor público como no setor privado, em diferentes campos de atuação, como o é na América Latina e tem sido na Europa e nos Estados Unidos.

Nesse contexto, surge a questão da gestão participativa com parte desse universo e que tem importância fundamental para o trabalho que nos propusemos realizar. Deve-se destacar, no entanto, que a discussão dessa temática não é nova no Brasil, o que se pode constatar pelas discussões, por exemplo, relativas às comissões de fábrica, momento importante da década de 1980, quando os trabalhadores reivindicavam mecanismos de maior participação na gestão.

No meio acadêmico brasileiro, observa-se, a partir de 1990, uma retomada das pesquisas relacionadas a temas como gestão cooperativa, gestão participativa, associativismo, enquanto possibilidades de democratização da gestão organizacional.

Nesse sentido, Faria (2009, p. xxvi) esclarece que pesquisas foram se desenvolvendo sobre o tema e ampliando o conhecimento sobre o mesmo. A multiplicação das organizações que adotavam práticas coletivas de gestão implicou também o aprofundamento do debate sobre essas práticas, sobre as

experiências, estruturas organizacionais, processos decisórios, modos de constituição, etc.[39]

É importante reforçar o argumento de que a participação é um tema bastante amplo e que pode se expressar em vários ambientes, com diferentes formas e intensidades. De uma maneira geral está relacionada com as lutas dos cidadãos pela gestão democrática dos espaços sociais, ou seja, pela possibilidade de interferir em seus próprios destinos.

A temática gestão participativa tem sua origem na gestão de empresas, aparentemente como estratégia de minimizar a tradicional relação de confronto entre capital e trabalho, recorrente na sociedade industrial. A ideia central está focada em uma mudança nessa relação, saindo do tradicional confronto a que nos referimos e passando para uma relação de parceria entre trabalhador e empresa.

Nesse Contexto, o trabalhador passaria a ser visto como alguém que divide com o patrão o interesse pelos objetivos e sucesso da empresa. O que se apresenta como um contrassenso ao considerar-se que as duas categorias têm objetivos, metas, histórias e perspectivas diferentes. Para autores como Gorz (2001), Faleiros (2008) e Farias (2009) tal situação insere-se no conjunto de estratégias que visam à manipulação dos trabalhadores, visando, de um lado, escamotear os desgastes característicos dos processos de trabalho e, de outro, um aumento da eficiência organizacional[40]. A despeito disso, é de se destacar que estudos em diversas partes do mundo demonstram que a implementação da gestão participativa apresenta, também, inúmeros efeitos positivos, como por exemplo, uma profunda mudança nas relações de trabalho

[39] Faria cita como argumento para essa constatação, o fato de no Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre em 2005, mais de 20% das atividades realizadas tratarem desse tema. Além disso, no campo político, o tema havia tomado tal vulto que ocorreu, em nível federal, a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), vinculada ao Ministério do Trabalho.

[40] André Gorz (2001, p. 11), em seu livro Crítica da divisão do trabalho, destaca que a centralização dos poderes característica da organização capitalista do trabalho, é necessária para que o capital possa perpetuar sua dominação. Para o autor, a finalidade da produção capitalista nada mais é do que o aumento do capital em si e tal finalidade, alheia aos trabalhadores, só pode ser realizada por eles, sob coerção (direta ou velada).

no cotidiano das empresas. Além disso, aponta para o surgimento (e mesmo a necessidade) de um novo tipo de trabalhador para que as estratégias de gestão participativa se efetivem. Aquele trabalhador que só cumpria ordens, submetido a mecanismos coercitivos de controle de tempo e de tarefa, característicos do Fordismo e do Taylorismo, e, de um modo geral, alheio ao que almeja a empresa enquanto fim, já não se adéqua. Nesse ponto, é importante destacar a argumentação de Faleiros (2008, p. 55) quando analisa a política social no Estado capitalista, para quem as medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas.

Para Faleiros (2008, p. 55), as políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologetas de esquerda soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação, e de pura escamoteação da realidade da exploração da classe operária.

Para esse autor, nos dois casos, trata-se de uma concepção instrumentalista e mecanicista que não tem em conta a realidade da exploração capitalista e da correlação de forças sociais.[41] Portanto, deve-se considerar que o cenário precisa ser entendido como uma via de mão dupla, onde estão em cena capital e trabalho, capitalistas e trabalhadores, mediados pela ação do Estado que tenta equilibrar sua gestão diante das pressões dos movimentos sociais e das formas de produção exigidas para a valorização do capital, tendo como objetivo a ordem social.

Esse quadro vivenciado no ambiente da empresa, ao longo dos anos, se transfere para outros ambientes da sociedade, algo já discutido por nós quando

[41] Vale à pena destacar que, segundo Faleiros (2008. p.57), "ao implantar políticas sociais com a intenção de reintegrar os desviados sociais, estes são marcados pela própria existência dessa política social em relação ao desvio, agora definido oficialmente como anormal". Portanto, o reconhecimento dos efeitos colaterais gerados pelo modelo.

abordamos as mudanças políticas que apontam para a mobilização da sociedade em busca da participação como direito e necessidade. Portanto, o estudo de questões relativas exclusivamente aos processos de trabalho, focados unicamente em variáveis econômicas, enquanto determinantes dessas relações, ampliam-se para outros espaços da atuação humana (escola, família, igreja, lazer, desporto, comunidade, cidade, entre outros.).

Olhando rapidamente a história, é possível perceber que ao longo do tempo, foram muitas as metodologias de trabalho que se apresentam como participativas, em especial quando se relacionam aos movimentos sociais, as organizações privadas sem fins lucrativos. Percebe-se uma verdadeira inflação nos discursos, muitos deles sem a devida clareza do que vem a ser participação e de como ela se opera nas instituições, sejam elas públicas ou privadas, sem fins lucrativos ou não. É o discurso da moda. Em momento de abertura política, como o vivido no Brasil, tudo passa a girar em torno da possibilidade de participação.

Em nosso entendimento, a questão é bem mais complexa que isso. Metodologias de trabalho participativo estão mais relacionadas com a questão do poder do que com um simples procedimento metodológico, através do qual somos “convidados” a emitir opinião.

Como afirma Brose (2001), ao estabelecer métodos de gestão participativa, qualquer organização está, antes de tudo, buscando estabelecer formas mais transparentes de exercício do poder entre os atores sociais, relacionando a uma distribuição mais equitativa de poder. O que para Habermans (2003, p. 24), resulta das interações entre a formação da vontade institucionalizada constitucionalmente e esferas públicas mobilizadas culturalmente, as quais encontram, por seu turno, uma base nas associações de uma sociedade civil que se distancia tanto do Estado como da economia.

Reportamo-nos, portanto, a um processo de aprendizagem de novas condutas, que, como todo processo que se defronta com mudanças radicais, requer tempo e investimento cotidiano. Por outro lado, não se pode deixar de

considerar que falar em transparência e em distribuição de poder, com certeza implica em importantes níveis de resistência a serem superados.

Participar das decisões é mais que um ato mecânico, implica na promoção da aprendizagem, a que nos referimos anteriormente, a partir do próprio processo decisório. Nesse contexto, o processo decisório é o foco, assumindo maior importância que a própria decisão. É na convivência das pessoas, nos embates naturais a esse tipo de processo, que as pessoas aprendem. Nele, as diferenças, as semelhanças, os conflitos, a comunhão, constituem-se em oportunidades de aprendizado e no caminho para a aprendizagem institucional.

Para alguns, talvez mais pragmáticos, ou acostumados a decidir de forma hierarquizada, “de cima para baixo”, tudo isso confere a essa estratégia um caráter de lentidão nas decisões. Se a meta for só a decisão, com certeza estarão corretos. Ocorre que a gestão participativa objetiva muito mais que a decisão final.

Participar das decisões vai exigir, ao longo do tempo, de toda a equipe, o desenvolvimento de competências para poder participar e, concomitantemente, de conhecimento. Para isso, faz-se necessário, como destaca Cunha (2007, p. 29), quando analisa as condições básicas para a deliberação, a institucionalização dos procedimentos deliberativos, a composição plural e inclusiva dos fóruns deliberativos, a produção de decisões que visam à solução de problemas públicos, a abertura da deliberação pública a novos temas, a igualdade deliberativa entre os que participam, o acesso igual a informações e recursos, a argumentação como base da deliberação, a possibilidade da contestação dos resultados deliberativos, a deliberação como exercício do controle público.

Nesse sentido, a gestão participativa pressupõe o diálogo, a cooperação o respeito às diferenças como condições mediadoras da complexidade de perspectivas postas, da diferença de interesses face às diferenças sociais dos participantes e do pluralismo cultural decorrente disso. Portanto, considerando

esses elementos, pode-se afirmar que, independentemente da forma concreta como se apresenta a participação (o modelo), o processo não ocorre de maneira pacífica, uma vez que reflete as diferenças ressaltadas anteriormente[42].

Faria (2009, p. 79), defende que o estudo da participação impõe o desenvolvimento de um quadro de orientação teórica que dê conta de compreender pelo menos os seus significados mais gerais. É preciso, para isso, recorrer a uma *tipologia* que seja caracterizada, ao mesmo tempo, como suficientemente abrangente e flexível. Isso implica, ao mesmo tempo:

i. um quadro de referência amplo o bastante para apanhar as possibilidades mais gerais, com referências aos diversos elementos em estudo e aos diversos *níveis* em que os mesmos aparecem como resultado de correlações de forças específicas;

ii. um quadro que não seja tão rígido a ponto de excluir as considerações sobre os contextos específicos em que a participação se desenvolve.

É preciso, portanto, para se entender a participação na gestão de processos (sejam ele produtivos ou na gestão de um projeto social, como é o nosso foco de análise), a clareza quanto aos elementos que constituem a gestão. Ou, como defende Faria (2009, p. 79), o estudo da participação requer que para que se definam os seus diversos níveis é necessário considerar o grau de controle, pelos produtores diretos (trabalhadores), dos elementos constitutivos da gestão do processo de trabalho, seja esse processo expresso

[42] Ao destacarmos o diálogo como elemento de importância fundamental nesse processo, o fazemos na perspectiva de Paulo Freire (“relação dialógica”), para quem, segundo Lord (2007, p. 464), através dele as concepções de mundo são formadas e os indivíduos compreendem-se pertencentes à sociedade. O diálogo, quando e onde existe, implica a ausência do autoritarismo. Para esse autor, pelo diálogo o consenso, aquele a ser construído e definido pela ampla participação pública, pertence a todos – e assim é entendido por todos. Isso porque através do diálogo o objeto a ser conhecido “não é” de posse exclusiva de um dos sujeitos, mas de todos os envolvidos na discussão. Está presente aí a ideia sobre as concepções de mundo serem sociais. Então o consenso só é público quando todos se apropriam da discussão e se autocompreendem atores no processo de definição.

em âmbito social, regional, local ou específico (relativo à unidade produtiva ou ao posto de trabalho) [43].

Para esse autor, os graus de controle referidos podem, a princípio, ser divididos em quatro "intensidades": controle pleno ou total, controle parcial ou atenuado, controle mínimo ou residual, controle insignificante ou nenhum controle.

Nesse sentido, é importante destacar a compreensão de que o controle se expressa em diversas dimensões. Para Faria (2009, p. 80), Existem pelo menos quatro dimensões a partir das quais se pode analisar o controle e seus processos: (i) individual, (ii) grupal, (iii) organizacional e (iv) social. Para esse autor, essas dimensões, ou seja, as relações entre os sujeitos, referem-se, simultaneamente, ao exercício ou à *prática de controle* (pelos indivíduos, grupos, organizações e sociedade) e aos *efeitos sobre* (os indivíduos, grupos, organizações e sociedade), pois se trata sempre de dupla determinação e não de uma relação causa-efeito. Embora cada uma das dimensões possa ser isolada para fins de análise, concretamente as mesmas aparecem como processos integrados, com suas formas e substâncias, o que exige, de imediato, uma distinção entre controle em si e suas formas[44].

Fica claro, portanto, a relação entre gestão e controle (níveis de controle), ou seja, entre gestão e poder, mais especificamente ao considerar-se esse controle relacionado à capacidade de definir prioridades (objetivos individuais ou de grupos), algo a que já nos reportamos anteriormente.

[43] A discussão da participação tendo como uma das referências as teorias da participação dos trabalhadores na gestão das unidades produtivas, ocorre por reconhecermos que a busca pela participação, na contemporaneidade, está relacionada, diretamente com esse fato. Além disso, entendemos ser pertinente e possível uma analogia com a gestão de projetos sociais de esporte, principalmente pelo fato de, apesar de a luta pela participação ocorrer em diferentes espaços, inspira-se em um único elemento propulsor: a busca pela participação na definição de seus destinos seja ele individual ou coletivo. Na perspectiva de Putnam (2000): atitude cívica.

[44] Para Faria (2009, p. 80) o controle em si mesmo refere-se ao processo, à sua existência, à sua substância. As formas de controle referem-se à sua ação, à execução, às maneiras como o controle é exercido e que estabelecem os padrões que o institucionalizam. Forma e substância constituem uma unidade quando se investigam os mecanismos de controle, de tal maneira que não se pode analisar o controle em si sem analisar sua prática, seus efeitos e as relações entre ambos, das quais resultam novas práticas, novos efeitos e novas relações.

Como defende Faria (2009, p. 83), o conceito de gestão, já claro, como forma de poder, isto é, como capacidade, seja de gerência, seja dos produtores, isoladamente ou em um conjunto, tanto de definir seus interesses objetivos e subjetivos (econômicos, político-ideológicos e psicossociais) específicos, como (e, principalmente) de realizá-los, capacidade esta que se reflete precisamente no grau de controle que os agentes têm sobre cada elemento e seus componentes.

Destacamos, ainda, como o faz Faria (2009, p. 83), que os graus de controle estão relacionados aos processos de (i) definição dos conteúdos desses elementos; (ii) decisão relativa à sua seleção e aplicação (execução); (iii) avaliação de seus efeitos ou resultados e da capacidade de reelaboração das definições iniciais.

Desse modo, enfatizamos que a gestão participativa a que nos referimos envolve dois fatores que consideramos cruciais. O primeiro está relacionado com o grau de controle sobre as decisões e o outro está relacionado à importância das decisões de que se pode participar. No âmbito desses dois elementos, pode-se destacar, ainda, que a participação pode materializar-se, na prática, em diferentes níveis, estando estes relacionados, principalmente, com o grau de intervenção do indivíduo ou grupo no que se refere ao controle das decisões.

Nesse sentido, a participação pode se configurar em um simples acesso à informação sobre as decisões já tomadas (nível baixo e mais comum), a um nível mais elevado onde, por exemplo, o indivíduo ou grupo participa ativamente de todas as fases de tomada de decisão. Bodenave (2007, p. 30), quando analisa os graus e níveis de participação, afirma que essas são questões-chave na participação num grupo ou organização e se refere a dois elementos: qual o grau de controle dos membros sobre as decisões e quão importantes são as decisões de que se pode participar. O autor apresenta um gráfico através do qual ilustra alguns dos graus que pode alcançar a participação em uma organização qualquer, do ponto de vista do menor ou do maior acesso ao controle das decisões pelos membros.

Quadro 3. Graus que pode alcançar a participação numa organização.

CONTROLE	DIRIGENTES ↗ MEMBROS						
	Informação/ reação	Consulta facultativa	Consulta obrigatória	Elaboração/ recomendação	Co-gestão	Delegação	Auto-gestão

Segundo Bordenave (2007, p. 31), O menor grau de participação é o de *informação*. Nesse caso, os dirigentes informam os membros da organização sobre decisões já tomadas. Na *consulta facultativa*, a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver algum problema. Quando a *consulta é obrigatória* os subordinados devem ser consultados em certas ocasiões, embora a decisão final pertença ainda aos diretores. Um grau mais avançado de participação é a *elaboração/recomendação* na qual os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição. Em um degrau superior está a co-gestão, na qual a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade. Aqui, os administrados exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões. Comitês, conselhos ou outras formas colegiadas são usadas para tomar decisões. A *delegação* é um grau de participação onde os administrados têm autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservados aos administradores. O grau mais alto de participação é a autogestão, na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes.

Quanto ao segundo elemento destacado, ou seja, o quão importantes são as decisões de que se pode participar, Bordenave (2007, p. 33), apresenta uma classificação para o tipo de participação, considerando do mais alto ao

mais baixo nível de participação nas decisões. A escala proposta pelo autor conta com seis níveis, a saber:

NIVEL 1: Formulação da doutrina e política da instituição.

NIVEL 2: Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias.

NIVEL 3: Elaboração de planos, programas e projetos.

NIVEL 4: Alocação de recursos e administração de operações.

NIVEL 5: Execução das ações.

NIVEL 6: Avaliação dos resultados.

É de se destacar, como o faz Bordenave (2007, p. 34), que geralmente enquanto há uma relativa disposição favorável a permitir a participação dos membros da instituição ou movimento nos níveis 5 e 6, isto é, na execução das ações e na constatação de seus resultados, nos níveis de formulação de política e de planejamento, a participação fica restrita a uns poucos "burocratas", "tecnocratas" ou "lideranças".

Santos (2005, p. 48), ao analisar o papel das metodologias participativas chama a atenção para o fato da grande profusão de métodos e práticas participativas que passaram a ser utilizadas por diferentes atores sociais como forma de promover a participação dos cidadãos em processos de tomada de decisão. O autor destaca, no entanto, que a vulgarização de métodos participativos pode ocultar contradições importantes. Uma delas seria o fato de a própria ideia de participação ser muitas vezes usada como fator de legitimação de práticas políticas pouco interessadas em uma participação independente e legítima por parte da população. Nesses casos, o sentido de participar é limitado, míope, reduzido. Ou, como afirma Santos (2005, p. 48), a participação entendida como "tomar parte da ação" é frequentemente confundida, às vezes intencionalmente, com a simples presença das pessoas em eventos e atividades grupais. Donde se pode inferir que existem diferentes formas, níveis, estilos e tipos de participação, sejam eles voltados para a

promoção da emancipação de indivíduos ou grupos ou para reforçar mecanismos de dominação.

Para uma percepção apurada das formas de gestão, é preciso visualizá-la de diversos ângulos. Nesse sentido, deve-se considerar, para efeito de análise, formas, dimensões e intensidades da participação de todos os envolvidos no processo, sob pena de construir-se uma análise imprecisa, superficial, incipiente, em alguns casos, unilateral.

Para esse trabalho, o espaço social a que nos ateremos é o PSA, sem deixar de considerar, pelo contrário, destacando, que a experiência de participação nas decisões podem repercutir/reverberar em outros espaços/campos de atuação dos atores sociais envolvidos, sejam eles alunos, pais, estagiários ou professores.

O foco é a gestão participativa em projetos sociais de esporte, entendendo essa questão enquanto forma (s) de socialização de poder. Nesse sentido, nos é possível afirmar que quanto mais igualitária for a distribuição de poder, mais participativa será a gestão.

Em nosso entendimento, a gestão participativa implica, necessariamente, na modificação de relações cotidianas entre os diversos atores envolvidos no processo, estando, portanto, dependente da atuação destes.

Assim, na medida em que a instituição gestora do projeto social solicita a participação dos interessados na gestão do mesmo, assume, imediatamente, o compromisso e a responsabilidade com a divisão de poder no interior do projeto (ou nas relações no interior do projeto). Ou seja, afirma sua crença na possibilidade de diálogo e na compreensão de que, não apenas os responsáveis formais pela gestão têm a competência e a possibilidade de fazê-la. Essa postura dos gestores impõe, por conseguinte, a perspectiva de outro tipo de participante em projetos como este.

Diferentemente do modelo tradicional de gestão de projetos sociais, hegemonicamente vivenciado no Brasil, onde a clientela atendida é vista como um grupo que apenas consome serviços pensados por outrem, na gestão participativa, essa mesma clientela é estimulada a participar da gestão; a se engajar nos processos decisórios e a assumir responsabilidades diante deles. Obviamente, esse cenário repercute na forma de ser dos atores sociais envolvidos e nas instituições promotoras dos referidos projetos[45]. É preciso destacar, no entanto, que dada à juventude do processo de gestão participativa no Brasil, não há, ainda, um padrão de comportamento consolidado de forma de participar das decisões. Há uma expectativa de se consolidar um padrão avançado de gestão participativa e isso passa, obrigatoriamente, pelo esclarecimento da população o que levaria a construção de comunidades cívicas.

Destacamos, por fim, nosso entendimento de que para além da questão teórica que subsidia as explicações sobre gestão participativa, é na análise de experiências concretas que podemos avaliar as reais possibilidades de participação dos envolvidos em projetos sociais, especialmente na gestão destes, o que faremos no Estudo III desse trabalho quando estudamos o Projeto Santo Amaro.

1.5. A extensão universitária no Brasil: modelo, papel, perspectivas e relação com a Educação Física e o esporte.

1.5.1. Questões introdutórias.

[45] É de se destacar que, em alguns casos, exista uma certa "resistência" em participar das decisões. Tal comportamento pode ser explicado pelo fato de a visão ainda hegemônica é de que a instituição promotora que pense e resolva todos os problemas. À comunidade cabe participar, usufruir (mesmo que de forma alienada e acrítica). Outra questão a se destacar é o fato de a clentela atendida ser sempre de pessoas oriundas de comunidades carentes, historicamente afastadas de seus direitos. Nesses casos, o que se observa é uma postura de aceitar tudo sem questionar, afinal, " as coisas estão sendo dadas. Questionar pode significar perder o benefício".

Ao nos propormos refletir sobre a extensão universitária no Brasil, focamos nossa análise, especialmente na Educação Física, tendo em destaque o esporte como *lócus* de intervenção. É de se ressaltar, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância de se compreender a extensão universitária como espaço plural que possibilita à universidade uma relação qualificada com a sociedade e que a mesma pode repercutir positivamente no aprimoramento da área, sobretudo a partir de um esforço e da acuidade de um olhar sistematizado.

Em nosso entendimento, a extensão universitária, constitui-se um espaço privilegiado, no sentido de suas potencialidades de promoção do diálogo academia x sociedade, e de produção e difusão do conhecimento acadêmico.

Como nossa análise está fincada no ambiente universitário e na relação deste com a comunidade, especialmente ao considerarmos a universidade tendo como referência elementos basilares de sua ação cotidiana como a formação profissional, a geração de novos conhecimentos e, sobretudo, a disseminação desses conhecimentos, é preciso reconhecer a dinâmica e complexidade desse processo, onde está inserida a extensão. Mais que isso, é preciso reconhecer a construção histórica desse espaço, de sua diversidade conceitual ao longo dessa história e do impacto de suas ações no interior da universidade, particularmente no pensar e no fazer universitário.

Ao considerarmos a particularidade da extensão universitária em cursos de Educação Física, pode-se afirmar que, de uma maneira geral, essas ações são algo corriqueiro, presente no dia a dia desse tipo de curso. Ao mesmo tempo, é possível afirmar, também, que em boa parte, essas ações estão limitadas as conhecidas escolinhas esportivas, caracterizadas, em grande parte, por seu caráter puramente utilitário e pouco reflexivo, desarticuladas da lógica de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e resumidas a uma mera prestação de serviço, algo absolutamente elementar em se tratando da extensão universitária, o que aponta para uma concepção reducionista

sobre esse campo de atuação e para a necessidade de atuação e superação das atuais formas de conceber e de fazer extensão universitária.

Por outro lado, pretendemos enfatizar as potencialidades desse campo de atuação, sobretudo quando referenciadas em uma construção teórica substantiva, notadamente a partir das reflexões produzidas pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

1.5.2. Algumas questões sobre a história da extensão universitária.

A história da extensão universitária é farta em explicações sobre suas origens institucionais. De uma maneira geral, como afirma Rocha (2001, p. 13), até muito recentemente, os que escreviam ou se envolviam nas ações de extensão enfatizavam ser esta uma função nova da universidade e que, como tal, não teria ainda identidade bem definida, o que justificaria o exercício de práticas desligadas do sistema de educação como um todo, de atuações assistemáticas exercidas como mera prestação de serviço em substituição às organizações governamentais e não governamentais.

A justificativa de ser uma atividade nova na universidade não se sustenta ao se realizar um olhar mais profundo sobre a história das instituições de ensino superior, o que demonstra que a ação extensionista tem uma relação direta com a própria história da universidade. A exemplo disso, Bohnen e Ullmann (1994, p. 304), citados por Rocha (2001, p.14), em análise sobre a Universidade de Bolonha, afirmam que, “Sem sermos benignos, logremos sem dúvida afirmar que, por ser influxo na sociedade, a alma mater medieval desempenhou igualmente um papel de Extensão, porque irradiou a cultura para fora de seus muros mediante os profissionais que trabalhavam nos diversos segmentos da sociedade”.

O que fica claro ao analisarmos a extensão universitária é a amplitude de suas ações e a consequente dificuldade em sua conceituação, o que em certa medida contribui, para o caráter das ações abrigadas nesse âmbito.

Para Sousa (2000, p.11), o estudo da extensão universitária de forma sistemática, rigorosa e radical tem se apresentado como uma exigência da prática docente. Para a autora, existe uma questão sempre presente e que incomoda, tanto pela dificuldade de se encontrar respostas adequadas, como por sua constância em todos os momentos e também por ser geradora de crítica sobre a produção acadêmica.

O resultado dessa condição é uma indagação frequente no meio acadêmico sobre o que realmente é extensão universitária. Segundo Sousa (2000, p.11), a resposta a essa questão surge sob as mais diversas definições, em diferentes tentativas de criar limites para a sua prática ou, por outro lado, para servir de justificativa para práticas que acontecem sem espaço claro dentro da academia. Nesse caso trata-se mais de uma tentativa de enquadramento do que já existe, sem, no entanto, a clareza necessária acerca do objeto analisado. Como consequência disso, a polissemia é constante.

No esforço da corriqueira necessidade de enquadramento (identificar e classificar) das ações realizadas na universidade, especialmente as práticas docentes, e por absoluta falta de clareza quanto à boa parte dessas práticas, de forma exacerbada no que se refere à extensão, era e é comum classificar-se qualquer atividade cujo caráter não ficar explícito quando se tenta esse enquadramento no âmbito do ensino ou da pesquisa, o caminho mais curto seria o de incluí-la como extensão.

Para Sousa (2000, p.11), sua concepção quando identificada, parece sempre atrelada a proposições individuais, sem maiores cuidados com a construção teórica. Há uma variação sobre o seu entendimento, na dependência direta dos interlocutores que se encontram pelo caminho.

Nesse sentido, o que deveria ser uma ação orientada por concepções de natureza institucional, portanto, efetivada a partir de ações coletivas, apresenta-se como algo centrado no professor enquanto indivíduo. De toda forma, mesmo nesse contexto, não se pode negar que a extensão universitária é uma prática antiga em universidades brasileiras, especialmente na área de

ciências agrárias, porém é a partir de 1988, com promulgação da nova Constituição Brasileira, onde está explicitado o princípio de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão que a extensão passou, ao menos teoricamente, a ter relevância na prática acadêmica[46].

Outro ponto relevante, considerando para isso o marco legal, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, especialmente em seu Artigo 43 que estabelece que a Educação Superior tem como uma de suas finalidades “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. Estabelece, ainda, como finalidade da educação superior, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Não se pode deixar de destacar, ainda, o fato, em nosso entendimento, de maior relevância, no que se refere à extensão no Brasil, quanto à sistematização, valorização e enriquecimento desse campo de atuação que é o surgimento em 1987 do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, fruto de uma articulação que ocorre em nível nacional e responsável pela criação dos princípios norteadores para essa atividade, estabelecendo as referências básicas no âmbito das universidades públicas brasileiras. A criação do Fórum ocorre na esteira de mobilização da sociedade civil por uma maior e mais qualificada participação.

Nesse sentido, Nogueira (2000, p. 7), argumenta que, na verdade, o processo social e político que se instaura no país, no início da década de 80,

[46] A Constituição Brasileira dispõe, em seu artigo 207 que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre **ensino**, **pesquisa** e **extensão**". (Grifo nosso)

com a abertura política, possibilitou a organização de vários segmentos da sociedade que desencadearam discussões com objetivos de rever os rumos nacionais e promover a redemocratização do país. A criação do Fórum reflete esse contexto.

Esse período caracteriza-se, no âmbito das universidades, pela criação de associações docentes e de servidores, como também pelo restabelecimento da legalidade da União Nacional dos Estudantes - UNE. Os três setores apresentam reivindicações semelhantes, a exemplo da defesa do ensino público e gratuito, a autonomia e democratização das universidades e o compromisso desta com os setores menos favorecidos da sociedade. Além disso, pode-se destacar, também, a adoção de eleição para diversos cargos na hierarquia das universidades.

Como destaca Nogueira (2000, p. 7), os questionamentos que se faziam no interior das universidades tornaram possível e necessária a reflexão sobre o papel da universidade pública e sua função social, criticada por estar mais a serviço de interesses das classes dirigentes e do próprio Estado do que de interesses do conjunto da população.

É nesse cenário que eclodem articulações regionais e nacionais que dão origem aos Fóruns Regionais de Extensão Universitária, que passam a discutir as ações da área com o foco regional e local, sem, no entanto, perder a compreensão da necessidade de pensar o país como um todo.

Diante do consenso nacional da necessidade de dar unidade as ações extensionistas no país, ocorre nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, em Brasília, o Iº Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O tema do Encontro refletia as grandes necessidades do momento: Conceito, institucionalização e financiamento da extensão. Participaram 33 universidades e nele foram apresentadas conclusões de extrema importância que até hoje balizam as ações da área no Brasil.

Definidas as diretrizes básicas norteadoras das ações extensionistas no país, elementos de extrema importância para a área e que a balizam até hoje, a exemplo do conceito de extensão universitária, definido como:

> *[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.*

Com esse conceito amplo, busca-se dar conta do conjunto de ações desenvolvidas nas universidades e que envolvem a relação entre seus diferentes setores e da interação desta com a sociedade.

Para além disso, destaca-se, ainda, como fruto do trabalho do Fórum, a disseminação da "*extensão como via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico*".

Nesse sentido, defende o Fórum, além de instrumentalizadora de um processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Deve-se destacar, ainda, que o conceito de extensão universitária variou substancialmente, ao longo da história das universidades brasileiras, de forma muito especial nas universidades públicas, onde as reflexões sobre o tema caracterizam-se por uma discussão com maior acúmulo, quando comparado com o ambiente das universidades privadas. Os diferentes olhares sobre o tema impôs, durante longo tempo, concepções diferentes, seja em suas diretrizes, seja em sua metodologia, seja, principalmente, na questão conceitual.

Como consequência desse percurso histórico, é possível identificar, o que podemos chamar de fases, em que pese tais comportamentos não estejam, obrigatoriamente circunscritos a um determinado período de tempo.

Inicialmente entendida unicamente como cursos, posteriormente entendida como prestação de serviço, passando pela extensão assistencial, à extensão "redentora da função social da Universidade[47]", até a perspectiva apresentada no Plano Nacional de Extensão, documento elaborado pelo conjunto das universidades públicas brasileiras, através de uma articulação desenvolvida pelo Fórum, que aponta a extensão como via de mão dupla entre universidade e sociedade, na perspectiva de uma universidade cidadã.

Mesmo considerando-se o grande trabalho desenvolvido pelo Fórum, e o consequente avanço nesse campo, na realidade concreta do dia a dia, ainda não se pode afirmar que exista uma uniformidade no âmbito da extensão, especialmente em aspectos fundamentais para sua operacionalização, a exemplo da conceituação, institucionalização, financiamento e disseminação. O que se observa é, de um lado, o amadurecimento das discussões sobre o tema, traduzido pela uniformização conceitual e, do outro e paradoxalmente, o abismo entre o campo teórico e o campo prático, quando se observa o cotidiano das universidades.

1.5.3. A extensão universitária em cursos de Educação Física: da ação míope à perspectiva de uma visão ampliada.

Por sua própria natureza, o espaço universitário pressupõe diversas possibilidades de atividades; a extensão é uma delas, que, a partir de sua institucionalização enquanto prática curricular materializa a possibilidade imperiosa de se extrapolar os limites e mesmo a compreensão tradicional de sala de aula circunscrita a um espaço físico, imprimindo um novo sentido ao processo ensino-aprendizagem, diferente deste realizado majoritariamente com essa antiquada e limitada referência e concepção espacial.

No caso da formação profissional em Educação física, a extensão universitária pode ser entendida e utilizada em sua vasta gama de

[47] Sobre esse aspecto, destaca-se o trabalho de Leonardo Boff: Extensão a má consciência da universidade. In: CADERNOS DE EXTENSÃO. Editora Universitária: Porto Alegre, UFRS, Ano 2, N° 5, 1996.

possibilidade, diferentemente do que ocorre tradicionalmente que tem como marca a oferta das limitadas escolinhas esportivas, como se fossem essas a únicas possibilidades existentes. Esse cenário se amplia com o avanço das discussões no Brasil sobre a questão da pessoa com deficiência e do idoso, por exemplo, agregando ao tradicional repertório o atendimento a essa clientela, majoritariamente referenciado no modelo das escolinhas esportivas e estas, por sua vez, tendo como referência o esporte de rendimento, em patente incongruência com o que define o Plano Nacional de Extensão, onde é possível perceber o ampliado leque de possibilidades e o alargamento da compreensão da ação extensionista.

Como destaca o documento, “Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica”.

Dentro desses balizamentos, afirma o documento do Fórum, “a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade”.

Essa perspectiva pode ser uma importante estratégia nos cursos de Educação Física visando à melhoria na formação dos graduandos, algo realçado no Projeto Santo Amaro, alvo de nossa investigação nesse trabalho.

Para o Fórum, “A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No

retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento".

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Portanto, não se trata mais de um simples ato de oferecer a possibilidade de a comunidade participar de escolinhas esportivas; a ação extensionista coloca-se como uma grande oportunidade de reflexão e de aprimoramento da prática pedagógica docente e de laboratório de vivências, reflexões e produção do conhecimento.

Nesse particular, pode-se, mais uma vez, destacar os argumentos expressos no Plano Nacional de Extensão ao referir-se à pesquisa quando esta assume interesse especial na possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando à criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos.

A questão fundamental extrapola a visão tradicional de formação profissional e enxerga o campo da extensão enquanto possibilidade de formação de um outro matiz de profissional: o profissional cidadão.

Para o Fórum, tem-se hoje como princípio que, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

Nesse sentido, defende o Fórum no Plano Nacional de Extensão, a extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

Nas palavras de Boaventura de Souza Santos (1997), numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

O desafio, portanto, no âmbito da Educação Física, como em outras áreas, é um desafio hodierno, que impõe aos profissionais da área e, mais especificamente às instituições formadoras, à necessidade de permanente debate, visando o aprimoramento conceitual e estratégico.

No campo da extensão universitária torna-se necessário extrapolar a prática tradicional, notadamente vinculada a uma compreensão limitada desse campo de atuação, na maioria das vezes, resumido a realização de cursos de curta duração, assessorias e consultorias.

Em nossa percepção, a alternativa de qualidade que se impõe está relacionada à construção de uma extensão universitária fortemente caracterizada pelo seu caráter acadêmico e comprometido com a busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação destes com as demandas sociais.

Não é demais lembrar, destaca Moreira (1999), que é este desenho da extensão que faz com que a intervenção social da universidade seja estrutu-

ralmente diferente da intervenção dos demais órgãos públicos. Esses têm como objetivo a prestação de um serviço específico à população, sendo julgados pela eficiência com que executam as suas ações. Já a ação da universidade, ainda que busque a eficiência, não pode a ela se restringir. Pois o que deve caracterizá-la não é a ação pela ação, mas esta enquanto mediadora de uma interlocução, fonte de um conhecimento novo que carregue a marca da mudança e da transformação. É nesse diálogo permanente com a sociedade, mediado pela ação, que a universidade encontrará a sua legitimação.

Para esse autor, a extensão universitária, ao favorecer aos jovens estudantes e aos professores a possibilidade de um contato crítico e reflexivo com a realidade, constitui-se em um elemento fundamental no processo de formação para a cidadania que irá permitir mais do que a formação de um pensamento contestatório e libertário, pois ensejará o engajamento efetivo na contestação das estruturas injustas e na ação solidária pela sua transformação.

1.6. Esporte e educação.

A relação entre esporte e educação é algo presente desde a idade antiga, quando já se ressaltava a importância deste na educação do homem. Um exemplo disso está na Grécia, onde atividade física e esporte tinham grande destaque como importantes elementos na formação integral de seus cidadãos. Mais recentemente, pensadores como Rousseau, Pestallozzi, Basedow, entre outros, destacaram em suas obras a importância do exercício físico como elemento de educação.

Ao longo dos anos, permeadas pelas circunstâncias de suas épocas, foram construídas e discutidas muitas concepções de esporte. No entanto, as discussões sobre a sua relação com a educação continuam presentes, de forma consensual ou não.

Importa destacar que ao nos referirmos à relação esporte e educação, não estamos reduzindo nossa perspectiva de visão ao espaço definido na legislação brasileira como Esporte Educacional. Essa percepção de esporte atrela-o, automaticamente, ao local onde é vivenciado: a escola[48]. Em nosso trabalho tratamos do esporte e de sua potencialidade educativa, ou, como afirma (Hassenpflug, 2004) o esporte como mais do que uma ferramenta, um método privilegiado que contribui de forma significativa para a educação integral das novas gerações, preparando-as para enfrentar com competência os desafios presentes em sua vida pessoal, social e profissional.

Nossa intenção, portanto, é de explanar sobre o diálogo e as *interfaces* possíveis e desejáveis entre esporte e educação.

Nesse aspecto, pode-se afirmar que não são poucas as contribuições de importantes autores que descrevem a potencialidade educativa do esporte, em diversos âmbitos e níveis. Obviamente e por dever de ofício, cabe aqui as cautelas necessárias a uma investigação, no sentido de não se ater ao aparente, ao concreto, sem concentrar o olhar no que é substancial na questão. A opção por um caminho diferente desse nos expõe ao risco da opção pelos extremos da explicação, algo comum na literatura brasileira.

Prova disso é que a discussão sobre a importância do esporte, durante muito tempo, se resumir a duas possibilidades básicas: os contra e os a favor, ambas as posições, no limite do absoluto, baseadas em perspectivas fechadas, que impossibilitam o diálogo.

Manter-se nesse dilema, apequena e obscurece a discussão e a coloca no mundo das sombras e da carência da luz epistemológica que ilumine o

[48] Para Tubino (2006), o Esporte Educacional lecionado nas aulas de Educação Física, "Compreende as atividades praticadas nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de Educação, evitando-se a seletividade e a hiper-competitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, a sua formação para a cidadania e a prática do lazer ativo" e deve seguir os seguintes princípios socioeducativos: Princípio da inclusão, Princípio da Participação, Princípio da Cooperação, Princípio da Co-educação e Princípio da Co-responsabilidade.

objeto estudado. É, portanto, uma necessidade, ampliar as possibilidades de análise, alargá-la e estabelecer novos horizontes, para além do binômio contra e a favor, no sentido de dar conta da complexidade que o objeto impõe. Manter a análise no campo dessa dicotomia absoluta parece-nos contribuir para uma confusão entre causa e efeito.

Não é nossa intenção, portanto, centrar nossa argumentação na questão dos argumentos pró ou contra; em verdade, o que nos move é o desejo de mostrar a precariedade dessa lógica e, ao mesmo tempo, destacar a existência de outra perspectiva de análise, configurando-a a partir da fala de importantes autores contemporâneos.

Como afirma Garcia (2009, p. 319), não podemos culpar o desporto pelos erros, desvios, omissões ou condutas equivocadas. Essa provável crise de valores em alguns setores do desporto não é endêmica a esta maravilhosa dimensão humana. Essa crise, ressalta o autor, é mais profunda, estendendo-se ou provindo da crise das sociedades e do próprio homem. É, em última instância, uma crise axiológica, consequência da secularização imposta por um estilo de vida centrado no prazer sem deveres.

É preciso destacar, como o faz Garcia (2009, p. 320), que o desporto, mesmo que não queira assumir o ônus de repousar numa ideologia, tem de estar adstrito a uma visão de (se) ser humano ou, se preferirmos, a uma cosmovisão. O que se pretende do ou com o desporto de nosso tempo? A quem interessa a sua prática? Quem o poderá dirigir? Com que formação?

Para esse autor, estes são alguns de muitos questionamentos que se poderão colocar em relação ao esporte. As respostas, no entanto, não são imediatas e pressupõem uma visão conjunta de áreas diferenciadas do saber.

Ao discorrer sobre a dimensão organizacional do conceito de desporto, Pires (1996, p. 366), chama atenção para as inúmeras confusões que hoje se estabelecem em relação ao conceito de desporto. Para ele, as diversas perspectivas que ensaiam a definição de desporto não podem ser entendidas

de uma forma estática, pelo que levantar e estudar este problema é uma tarefa que deve fazer parte das preocupações daqueles que estão empenhados na problemática da organização e do desenvolvimento do desporto.

Ainda segundo Pires (1996, p. 366), muitas vezes os acontecimentos ultrapassam a capacidade que temos de os analisar em tempo real. Se numa primeira fase toda a dinâmica de desenvolvimento do desporto se processou a uma velocidade relativamente lenta, numa segunda fase, sobretudo a partir dos anos sessenta, tudo se começou a desencadear com uma dimensão e estrutura de tempo como não tinha sido habitual até então. Na realidade, a partir da entrada da televisão nos Jogos Olímpicos de Roma realizados em 1960, todo o processo de desenvolvimento do desporto readquiriu novas dinâmicas que o transformaram na atividade de dimensão planetária que hoje conhecemos.

No entendimento de Tubino (1996, p. 9), para que se possa compreender a questão educacional do esporte, é necessário, primeiramente, uma retrospectiva conceitual do próprio fenômeno esportivo, no sentido de registrar os marcos de aspectos essenciais, que, pouco a pouco, foram conduzindo a uma teorização desse esporte. Assim, destaca o autor, seu primeiro registro foi a própria concepção do esporte moderno de Thomas Arnold, em Rugby (Inglaterra/1828), quando aquele educador, ao codificar os jogos existentes, institucionalizando-os, evidenciou toda a função pedagógica nas práticas esportivas.

Tubino ressalta, ainda, que é importante esclarecer que naquele momento histórico já nascia a perspectiva do rendimento do esporte e o associacionismo, base para a formação dos clubes esportivos. Dessa forma, afirma o autor, à função pedagógica *arnoldiana* somou-se o ideário olímpico, acrescido à evolução do esporte moderno, pelo idealismo de Pierre de Coubertin, no final do século XIX. Com o olimpismo, veio o *fair-play,* que, junto com o associacionismo, constituiu-se nos pilares da ética esportiva. (idem, p. 9).

Em uma análise histórica, esse autor destaca que o esporte, na primeira metade do século XX, difunde-se por toda Europa e América, até que Hitler, nos jogos de Berlin de 1936, ensaiou o uso político do mesmo, ao tentar uma publicidade perversa sobre a pretensa supremacia ariana diante das demais raças, usando, para isso, os resultados esportivos olímpicos. (idem, p. 10),

Nesse aspecto, é importante ressaltar o pensamento de Bento (2004), para quem, o desporto tem certamente muitos sabores; mas estes dependem dos saberes que o iluminam e entretecem. Uns e outros inesgotáveis e de reciprocidade indissolúvel. De resto, acrescenta o autor, há tantas coisas quantas as formas de as conceber, olhar e dizer. Ou seja, uma estreiteza de vistas, de ideias, conhecimentos e conceitos acarreta uma vivência diminuta e um entendimento reduzido do desporto; o que é estranho e contraditório, dado tratar-se de um fenômeno que encerra uma diversidade de sentidos e se concretiza numa pluralidade de formas e modelos. O mesmo é dizer que, sem o apoio e a legitimação dos saberes, o desporto tende a ficar prisioneiro da coisificação.

Garcia (2000, p. 86) argumenta que cada sociedade contextualiza os fundamentos antropológicos a luz do quadro axiológico pela qual se rege. Nesse sentido, destaca o autor, a nossa sociedade, a industrial, "produziu" o desporto moderno para corresponder à sua ideia de lúdico, de rendimento e de superação. E, sem sombra de dúvida, o desporto mais do que qualquer outra atividade humana, expressa com rigor a lógica da nossa sociedade. Os valores mais importantes do industrialismo estão bem presentes no desporto, assumindo este a dimensão de um verdadeiro microcosmos.

Para esse autor, o desporto é uma metáfora da vida e o é em variados campos. E complementa: o desporto moderno, que é aquele que aqui está a ser tratado, é fruto de uma dada cultura e projeta com rigor a lógica da sociedade que o inventou. (idem, p. 87).[49]

[49] Louis Althosser (1985, p. 54) defende que toda formação social é resultado de um modo de produção dominante. No caso, o capitalista. Nesse sentido, o processo de produção aciona as forças produtivas em e sob relações de produção definidas. Na perspectiva de Althosser, pode-se inferir que o desporto,

Já Soares (2001, p. 50), em sua crítica ao esporte, especialmente ao analisar as relações entre a forma como são vivenciadas as atividades físicas e mesmo as práticas esportivas, chama atenção para como ocorre esse fato no ambiente liberal. Para essa autora, a Educação Física, do liberalismo, forjou suas regras para os esportes modernos sugerindo a todos a ganhar o jogo e vencer na vida pelo esforço. Do positivismo absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser adestrado e disciplinado. Um ser que se avalia pelo que resiste[50].

Em que pese as posições, em alguns casos, antagônicas expressas por esses autores, não se pode deixar de destacar que o esporte não pode ser entendido como uma prática autônoma e neutra, em relação à sociedade a qual está circunscrito, estando, portanto, sujeito a influência de determinantes históricos os mais variados, como já ressaltamos através das afirmações de Garcia (2000). Nas palavras de Gustavo Pires (1996, p. 415), o desporto não tem sido uma atividade neutra, podendo ser utilizado das mais diversas maneiras pelos governos.[51]

Observando o contexto político recente, o que se constata é que, com a divisão do mundo, palco da Guerra Fria, vivenciada a partir de 1950, entre socialistas e capitalistas, o esporte torna-se um instrumento de afirmação de ambas as perspectivas político-ideológicas. Rompe-se assim o ideário olímpico, retomado por Pierre de Coubertin, no final do século XIX. E, portanto,

---

como a escola, a igreja, entre outros Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), ensinam o "know-how" mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua prática. (idem, p. 58).

[50] Essa concepção de homem difere da defendida por autores como Santin (1996), Garcia (2009) e Bento (2004), como destacaremos na continuidade desse texto.

[51] Sobre a questão da neutralidade, destacamos a argumentação de Pires (2007, p. 38), sobre o esporte na escola, que entendemos se encaixar nas diversas possibilidades de manifestações esportivas, quando afirma que, podemos sugerir, como Paulo Freire (1970), que também no esporte escolar não existe uma prática pedagógica que se constitua como neutra: ou se educa para a libertação e fruição autônoma desta manifestação da cultura de movimento, ou com certeza se estará educando para a domesticação e a reprodução acrítica de valores, práticas, entendimentos a respeito do esporte.

rompe-se, também, com o discurso do esporte como atividade politicamente neutra.

Como destaca Pires (1996, p. 414), embora autores como Jonh Loy, Barry McPerson, Geral Kenoy, Jonh Hoberman e outros, apurem que as ligações da política com o desporto possam ser encontradas, por exemplo, nas cidades-estado da antiga Grécia, de fato, na geopolítica do desporto moderno é, sobretudo, a partir de finais da guerra 39/45 que começam a ser identificados e sistematizados os sinais de cooperação entre desporto e política.

Ainda segundo Gustavo Pires (1996, p. 414), desde que, em 1964, o presidente John Kennedy avançou com apoios financeiros significativos ao Comitê Olímpico Americano, para contrariar a supremacia crescente da União Soviética, nunca mais deixou, de uma maneira ou de outra, de haver um estreito contato entre política e desporto. A Guerra Fria, por seu lado, encarregou-se de maximizar a utilização do desporto pelos governos das grandes potências, que trataram de construir uma organização desportiva de acordo com as necessidades que tinham de resolver alguns dos seus próprios problemas, através da utilização de processos a funcionarem no regime de "violência controlada".

Segundo Tubino, (1996, p. 10), o paradigma do ideário olímpico no esporte, ao ser desfeito e substituído pelo uso político do esporte, levou o fenômeno esportivo a uma exacerbação sem precedentes, permitindo a chegada dos ilícitos (doping, suborno, etc.), como também provocou uma notável reação da intelectualidade mundial, pontuada pelo: a) surgimento do movimento Esporte para Todos, com a denominação de TRIM, na Noruega; b) início da sociologia esportiva, com trabalhos de George Magnane, Jean Marie Brohn, José Maria Cagigal e muitos outros; c) aparecimento de diversos manifestos de organismos internacionais que possuíam interfaces com as questões esportivas, a exemplo do Manifesto do Esporte/CIEPs/UNESCO; Manifesto do *Fair-Play;* Carta Europeia de Esporte para Todos; Carta

Internacional de Educação Física e Esporte/ UNESCO; Manifesto da Educação Física/FIEP.

Nessa conjuntura, pode-se afirma que essa reação a que se refere este autor, tem como destaque maior a Carta Internacional de Educação Física e Esportes, a partir da qual o desporto passou a ser entendido como o direito fundamental, algo que passou a ser replicado/absorvido por constituições de diversos países, como é o caso do Brasil[52].

Para Tubino (1996, p. 11), a partir desse momento, pode-se afirmar que o esporte ganhou um conceito renovado, rompendo com a perspectiva única do rendimento, ao mesmo tempo em que incorporou outras dimensões sociais, como o lazer e a educação. Para esse autor, o esporte, tendo como pressuposto o direito de cada um à prática esportiva, passou a ser compreendido através das seguintes manifestações: a) esporte-educação ou esporte educacional; b) esporte-participação ou esporte-lazer; e c) esporte-performace ou esporte de rendimento.

Nesse mesmo caminho de argumentação, Pires (1996, p. 469), destaca a questão do direito à prática desportiva. Nesse sentido, deve ser entendido como um direito que a todos assiste porque faz parte não só da formação de cada um, como de sua própria dignidade. Para esse autor, o totalitarismo das modalidades duras, das modalidades tradicionais, configuradas segundo o padrão e a medida da sociedade industrial, tem conduzido à competição agressão/destruição a ao espetáculo. Elas vivem precisamente desse espetáculo que tem de ser alimentado dia a dia com os chamados “casos”, se quiserem sobreviver.[53]

[52] O fato de o esporte estar, explicitamente posto enquanto direito na Constituição brasileira, faz com que isso seja replicado, também, em nível das constituições estaduais. Isso não se constitui uma novidade nesse campo, como destaca Parente Filho (1989), ao afirmar que desde 1934 as constituições estaduais amparam em seus textos a Educação Física e o Desporto. Os Estados, em 1947, baseados na Carta Magna então promulgada, elaboraram suas constituições considerando a importância dos valores educacionais da Educação Física e do Desporto.

[53] Quando se refere aos chamados “casos”, Pires (1996, p. 469) inclui nessa adjetivação exemplos como a corrupção, o doping, o falso amadorismo e a economia subterrânea. Segundo esse autor, o desporto

Korsakas (2002), chama atenção para o fato de, se no início da sua trajetória o esporte moderno parece ter favorecido a ideia de que a sua prática com fins educativos e a outra que tem a finalidade de aferir a melhor performance poderiam se equivaler, fosse na escola ou nas Olimpíadas, no decorrer do seu desenvolvimento no século XX foram identificados vários problemas geradores de importantes críticas que culminaram em uma revisão conceitual, baseada em discussões que giraram em torno da busca de uma compreensão mais ampla do esporte como fenômeno social e cultural, rompendo com a perspectiva única do rendimento.

Mesmo considerando o que isso significa para a organização do esporte no Brasil, não se pode deixar de observar que, especialmente no que se refere à relação esporte e educação, os caminhos ainda estão sendo pavimentados, em seus aspectos conceituais e institucionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, de uma maneira geral, as relações entre esporte e educação tem se apresentado, historicamente, como espaço de tensões uma vez que, hodiernamente, têm sido tratados, por muitos, como universos simbólicos distintos, para alguns, nem sempre compatíveis. As referidas tensões aparecem, fortemente, também no âmbito das políticas públicas, notadamente na relação entre os entes políticos responsáveis por traçar e articular as políticas nacionais para as áreas. No Brasil, os ministérios dos esportes e da educação[54].

A despeito disso, o que se observa historicamente no Brasil é que o esporte aparece como objeto de atenção e intervenção tanto no âmbito das políticas públicas educacionais quanto das políticas esportivas, sem a necessária interação entre esses dois âmbitos, o que, ao final, materializa uma justaposição de políticas e, por conseguinte, o desperdício de recursos e do

---

de “segunda vaga” vive mais de expedientes que alimentam o espetáculo e a comunicação social, do que das atividades praticadas com os objetivos para as quais foram criadas.

[54] Essa situação reverbera para estados e municípios em suas respectivas secretarias estaduais e municipais de esporte e de educação, ambas, de alguma forma, integrando o esporte em seu campo de atuação, sem, no entanto, estabelecer o desejado diálogo intersetorial.

potencial educativo que poderia ser utilizado. Além disso, outra questão que se destaca é a predominância do esporte de rendimento como mote, em detrimento de outras possibilidades para esse fenômeno, nomeadamente, as que assegurem o acesso ao esporte enquanto direito de todos os cidadãos.

Tal perspectiva está relacionada com o fato de em um contexto orientado pelas necessidades do mercado, onde a produtividade assume a centralidade dos discursos, o campo esportivo, também, reverbera esse discurso, abdicando de uma postura de caráter mais humanista, notadamente no que se refere à perspectiva de contribuição para a formação integral do cidadão, aquiescendo a uma postura em consonância com as necessidades ditadas pelas práticas neoliberais em voga. Nesse sentido, a produtividade torna-se a principal referência na elaboração das políticas públicas[55].

Importa destacar que não é possível negar que vivemos a era das competências, para muitos, uma característica do discurso neoliberal, posto em diferentes e importantes instâncias nacionais e internacionais. Essa perspectiva exerce enorme pressão na sociedade como um todo, no sentido do ajuste a esse modelo. Ao mesmo tempo, tem rebatimento nas instâncias de formação como a escola e universidades, muitas vezes, em detrimento de uma formação de caráter mais humanista, uma vez que privilegia as necessidades do mercado, tornando-se, como já destacamos anteriormente, o elemento central, inclusive, da elaboração das políticas públicas[56].

[55] No que se refere ao Brasil, é preciso destacar que, de uma maneira geral, as políticas públicas voltadas para o esporte, não passam de intenções, raramente postas em prática. O que se observa são propostas desconectadas, sem um fio condutor que as organize e dê forma, no limite da desorganização e da falta de senso, o que, em última instância, serve, exatamente, ao propósito neoliberal, mais preocupado com a embalagem que com o conteúdo. Algo semelhante ao que destaca Januário (2010) em seu estudo sobre políticas públicas desportivas, realizado na região metropolitana do Porto, quando destaca que não raras vezes, a ausência de um Plano de Desenvolvimento Desportivo conduz as políticas públicas ao sabor das mais díspares circunstâncias e circunstancialismos sem qualquer base ideológica e direção estratégica condição para Bento (2004, p. 158) catalogar como um desporto sem futuro.

[56] Um contraponto a isso, mesmo utilizando-se do discurso das competências, porém, valorizando o caráter humanista da formação é o trabalho de Delors, J. (2006). Educação: um tesouro a se descobrir, para a UNESCO, trabalho este, já destacado por nós anteriormente, que serve de base para a proposta desenvolvida pelo IAS, lócus de nossa investigação.

Nesse cenário, pode-se afirmar que a utilização do esporte em projetos sociais buscando potencializar as sua possibilidades educativas não é algo novo no Brasil. Ao logo da história recente do país pode-se observar inúmeras iniciativas do gênero, muitas promovidas pelo Estado enquanto ente propositor de políticas públicas e, recentemente, promovidas no seio da sociedade civil, através de organizações não governamentais as mais diversas[57].

Tais iniciativas foram e estão permanentemente sobre a mira de crítica especializada ou não, que busca encontrar os nexos e os distanciamentos destas, da realidade concreta e mesmo dos fundamentos político-ideológicos que lhes dão suporte. Há, portanto, um acúmulo de estudos relacionados à área.

Retomando argumentos anteriores, apesar disso, o que se observa, de uma maneira geral, é que a matriz das explicações se divide em dois aspectos principais: um posicionamento absolutamente favorável e, muitas vezes, acrítico e outro, colocado no outro extremo da questão, na maioria do tempo, absolutamente contra. No primeiro caso, estão os que parecem acreditar no esporte como redentor de todos os males da sociedade; no segundo caso, em outro extremo, situam-se os que vêm o esporte como instrumento de ocultação das mazelas produzidas pelo sistema político, sempre disponível para utilização enquanto ferramenta do ditador do momento. Essa dicotomia entre favoráveis e contras, durante muito tempo, polarizou a discussão, levando-a a um antagonismo extremo, desprovido, como já destacamos, da possibilidade de diálogo.

O cenário dessa contenda no Brasil tem como foco principal a ação do Estado, através da institucionalização de uma importante estrutura político-ideológica e legal consubstanciada por um amplo aparato oficial de propaganda e ação governamental, a serviço do então governo militar, que utilizava o

[57] Na história recente do país pode-se citar como exemplo de políticas públicas de esporte com foco na comunidade, o Esporte Para Todos, na década de 80, o Esporte solidário, no início dos anos noventa e, mais recentemente, o Segundo Tempo, esse com grande inserção no âmbito escolar.

esporte como meio de propaganda de uma pseudo-eficiência do modelo político em vigor, repetindo metodologia utilizada em várias partes do mundo, por governos de semelhante origem. Soma-se a isso, nesse momento, o uso da televisão que passa a ser utilizada como meio de comunicação de massa no Brasil, e como importante instrumento a serviço do projeto dito de integração nacional capitaneado, naquele momento, pelo regime militar. É o momento da conquista da Copa do México em 1970 e da campanha propagada nacionalmente dos “Noventa milhões em ação”, uma referência a união do país através da participação no referido evento, o sucesso da conquista e, sobretudo, a utilização dos ídolos esportivos como mote da propagada eficiência do regime.

Em contrapartida, também nesse contexto, toma corpo um movimento de oposição a essa situação, a partir de um campo da intelectualidade brasileira, notadamente vinculada a partidos de esquerda, que entendia, segundo defende Pires (2007, p. 42), que, para estabelecer um contraponto, uma crítica aos interesses ideológicos do governo militar para o esporte, era preciso outro discurso, igualmente forte, que de fato balançasse os alicerces presentes naquele imaginário social. Tal reflexão, defende o autor, tinha o intuito de colocar em xeque algumas certezas que haviam sido consolidadas em estruturas e normatizações rígidas, que não permitiam nem aceitavam o debate acadêmico e público.

Esse movimento baseava-se na crítica ao paradigma utilizado para o esporte, em especial no ambiente escolar, entendido por um importante grupo de autores, a exemplo de Bracht (1992), Kunz (1994), Cavalcanti, (1984), Dicker (1985), a partir de uma visão da crítica marxista, que entendia o esporte como uma criação da revolução industrial e como tal, capitalista e, portanto, algo a se combater.

A tarefa posta era a de, para além da crítica, pensar, então, em um outro paradigma, especialmente no que se refere ao âmbito escolar, que desse conta das necessidades desse ambiente e que se contrapusesse ao modelo de

rendimento em voga também nesse ambiente e entendido como incompatível. Como destaca Pires (2007, p. 41), buscava-se pensar, então, um esporte para a escola, que pudesse ser transformador, socialmente justo, que não discriminasse nem excluísse ninguém, que fosse efetivamente para todos, em que importasse mais o processo (o jogo) do que o produto (resultados).

Tal afirmativa parece conceber vida própria ao esporte, como se esse, em si, pudesse definir seus caminhos e parece desconsiderar que, os objetivos do esporte, como destaca Garcia (2009, p. 320), variam ao longo dos tempos. Da prática em observância a valores religiosos até ao espetáculo mais degradante a que se pode sujeitar a dignidade humana, tudo é possível. O espectro do desporto é assim extremamente alargado, não se confiando a um único sentido. Cabe à visão da pessoa definir os objetivos do desporto.

Argumento semelhante apresenta Parlebas (1997), quando ressalta que o desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si mesmo nem socializante, nem anti-socializante. É conforme aquilo que se fizer dele.

Ao se observar com mais acuidade os resultados dessa dicotomia de perspectivas de análise do esporte a que nos referimos, destacamos a fala de Pires (2007, p. 43), para quem, se os resultados da crítica ao desporto tradicional foram, de certa forma, os esperados, em alguns casos a dose parece ter sido exagerada e provocou estragos maiores do que a expectativa. Exemplificando, o autor destaca que passamos do tecnicismo e da diretividade pedagógica nas práticas esportivas, (tão fortemente criticadas), para um *laissez-faire,* já amplamente denunciado. O autor destaca, ainda, que o desejado movimento de reflexão e ressignificação das orientações do esporte, produziu um vácuo no qual não se teve competência para gerar uma outra perspectiva de esporte, especialmente no âmbito escolar. Assim, pela falta de proposição de alternativas pedagógicas da Educação Física para o esporte escolar, foco da análise desses autores, negada a sua perspectiva do rendimento, permaneceu-se estagnado, sem avanço nenhum além de discurso crítico sobre o esporte educacional.

É importante destacar que o esporte de hoje assume configurações cada vez mais amplas, que extrapolam o padrão explicativo até então em voga. No dizer de Gustavo Pires (1996, p. 470), o que está a acontecer é que os conceitos de educação física, desporto e prática desportiva estão a ser, em todo o mundo, re-equacionados. Os instrumentos que serviram para analisar o desporto, hoje, já não se aplicam. Hoje, por muito que custe a alguns saudosistas, as celebrações que dão sentido à vida e ao desporto são outras.

Esse autor chama a atenção para a multiplicidade de maneiras de ver e entender o desporto. Essas maneiras, em muitos casos, libertam-se das formas estandardizadas que nos foram legadas pela civilização industrial, que hoje são consubstanciadas pelas modalidades tradicionais. Estas modalidades obedecem a um padrão regulamentado, codificado e institucionalizado ao longo do século XX (idem, p. 469).

No âmbito do Programa de Educação pelo Esporte – PEE, desenvolvido pelo IAS e objeto desse estudo, o que se observa é o esporte trabalhado na perspectiva de, conjuntamente com outras áreas de intervenção, oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências para a vida. Nas palavras de Hassenpflug, (2004, p. 163), o esporte como método pedagógico, ou seja, como via privilegida de acesso à educação e ao desenvolvimento de potencialidades humanas[58]. Nesse sentido, ressalta a autora, o esporte articula as ações educativas e possibilita a expansão do pensamento e da criatividade, a formação do espírito crítico, a valorização da vida em sociedade e o desenvolvimento pessoal (idem, p. 163).

Desta feita, notório é que existe na atualidade, uma propensão para o diálogo entre essas duas possibilidades de entendimento do esporte, que destacamos até então, especialmente no que se refere a seu potencial

[58] A educação pode ser entendida aqui, na perspectiva de Moacir Gadotti (1977), que defende que a educação é muito mais do que instrução, do que treinamento ou a simples repetição. A Educação é eminentemente transformadora e deve se enraizar na cultura dos povos.

educativo. Portanto, a luta míope entre contras e a favor enfrenta um período de reformulações e profundas mudanças, cujos corolários afetam diretamente a utilização do esporte como elemento educativo, em especial, das novas gerações, com importantes consequências para a população que dele usufrui e demanda o acesso enquanto direito. Afinal, como destaca Pires (2007, p. 38), toda manifestação esportiva é, intencional ou não-intencionalmente, explicita ou de forma não-explícita, educativa. Isso significa dizer, ressalta o autor, que existe sempre um conjunto de valores, habilidades, aptidões, conhecimentos e condutas que são aprendidos, consciente ou inconscientemente, na relação que estabelecemos com o esporte, englobando suas dimensões formal ou informal, de rendimento ou de lazer, na condição de prática propriamente dita ou na assistência ao espetáculo esportivo.

Ainda segundo Pires, que aprendizados serão estes vai variar de acordo com os interesses, objetivos, valores, conhecimentos que estão presentes na relação que se trava com as manifestações da cultura esportiva, inclusive com os seus agentes. (idem, p. 38).

Nesse aspecto, ressaltamos, mais uma vez, a questão da impossibilidade da neutralidade do uso do esporte, uma vez que as opções utilizadas apontam para concepções de educação, de sociedade e de mundo.

Assim, analisar os liames entre educação e esporte é identificar o tipo de relação assumida entre e, no caso em estudo, como isso se configura em um projeto social de esporte, desenvolvido em parceria entre uma instituição do Terceiro Setor e uma universidade pública.

É importante destacar que a perspectiva de educação pelo esporte a que nos referimos vai em sentido oposto ao modelo vigente durante os últimos 50 anos no Brasil, relacionado, quase que exclusivamente, a busca de sistema esportivo, dito integrado, fincado na lógica da pirâmide esportiva e que se dispunha unicamente a busca das conquistas internacionais e a relacioná-las com o progresso e desenvolvimento do país.

Nesse contexto, as políticas públicas emanadas do governo federal tinham e tem essa característica central. Em consequência disso, durante muito tempo houve uma grande dificuldade do Estado em perceber a possibilidade de parcerias com organizações da sociedade civil, e, o mais importante, em romper com a lógica do modelo da pirâmide esportiva e do que isso representou e representa para o esporte brasileiro e, de forma mais grave, para a população do país.

Não é demais ressaltar que essa perspectiva de esporte hoje, está visceralmente balizada pelos interesses do mercado e submetida as mais diversas formas de pressão comuns a esse ambiente. Nesse sentido, destaca Gustavo Pires (1996, p. 469), os praticantes são colocados ao serviço de modelos de desenvolvimento em que os bons e os maus resultados desportivos são medidos pelo número de atletas que obtêm medalhas olímpicas ou outras. No entanto, aqueles que não conseguem ou não estão interessados em ganhar medalhas não podem ser sacrificados em nome dos "superiores interesses" daqueles que as querem ganhar. O direito ao desporto é para todos.

Outro elemento a ser considerado nessa equação é o fortalecimento do neoliberalismo que, por sua vez, aponta para outra razão de ser, ou lógica para o esporte. Segundo Bracht (2003, p. 5), com o advento da crise do Estado de bem-estar social e o consequente avanço do neoliberalismo, permite-nos presenciar, paulatinamente, essa modificação, ou seja, a passagem de um modelo de esporte que o entendia como um bem social e importante para a saúde do cidadão, portanto, como um direito deste, para a ideia do esporte como um direito do consumidor. A partir daí, em função de sua crescente mercadorização, as categorias da saúde e da educação perdem sentido e legitimidade para justificar a intervenção do Estado neoliberal. Nesse caso, de forma ostensiva, no esporte de rendimento com todo o seu potencial midiático, evidenciando, de maneira cada vez mais forte, o apelo para o financiamento público dessas atividades, em detrimento, inclusive, dos preceitos legais que estabelecem que o maior investimento público deverá ser no esporte

educacional[59]. Isso pode ser constatado ao observarem-se os investimentos públicos no esporte brasileiro, realizados em 2010. Nesse caso, o esporte de rendimento contou com recursos na ordem de R$ 1,7 bilhões, recursos estes oriundos de quatro fontes: orçamento do Ministério do Esporte, Lei de Incentivo ao Esporte, patrocínio de oito estatais e loterias federais[60].

No cenário das políticas públicas, portanto, o âmbito de maior abrangência nacional, a função educacional do esporte, perde espaço para o rendimento esportivo e serve, enquanto política, como estratégia de desenvolvimento do alto rendimento, com todos os seus condicionantes e efeitos colaterais, em sintonia com a perspectiva de políticas neoliberais e seu impacto na ação do Estado, especialmente no que se refere à influência desse modelo na fragilização de direitos públicos.

Garcia (2009, p. 320) chama atenção para o fato de, "Numa sociedade neoliberal, compete a cada um definir e fazer aquilo que bem lhe apeteça. É o mundo do indivíduo, por onde se espraia o relativismo axiológico, em que cada um constrói o seu próprio quadro de valores, onde solidariedade nada mais é do que uma simples palavra sem significado algum*".* Em contrapartida, destaca ainda o autor, temos a sociedade marcada pela assunção do sócio, onde apenas se é uma simples peça de uma máquina gigantesca. O Estado determina o que é o desporto – mesmo no nível das práticas para cada pessoa – competindo a cada um executar esse papel heterodeterminado.

---

[59] Um exemplo disso é a A Lei Nº 9.615, de 24 de março de 1998, no capítulo II, destinado aos Princípios Fundamentais, que estabelece no Art. 2º VII, a educação como foco e a prioridade dos recursos públicos ao desporto educacional. É de destacar, ainda, a Lei Agnelo/Piva sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 16 de julho de 2001 que estabelece que 2% da arrecadação bruta de todas as loterias federais do país sejam repassados aos Comitês Olímpico e Paraolímpico Brasileiro, na proporção de 85% dos recursos para o COB e 15%, ao CPB. Além disso, o Artigo 56 da referida Lei destaca que desse montante, 10% serão destinados ao desporto escolar e 5% ao desporto universitário, algo que não se verifica na prática.

[60] É de se destacar que só a Lei de Incentivo ao Esporte que desde 2007, facilitou o acesso a recursos federais para entidades esportivas, as mais variadas, tem disponibilizado, anualmente, algo em torno de R$ 300 milhões para serem aplicados em projetos esportivos nas manifestações preconizadas na referida Lei (esporte educacional, de participação e rendimento). O curioso é o fato de, a despeito dos recursos disponíveis, historicamente, pouco tem sido efetivamente disponibilizado, seja pela ausência de projetos, seja pelas dificuldades em captar os recursos no mercado após a aprovação.

O Instituto Ayrton Senna destaca com muita ênfase a perspectiva de esporte com a qual trabalha. Nela, vemos contemplada a questão do desenvolvimento humano, motivo e centro da tarefa. Como afirma Hassenpflug (2004), compromisso em prover educação às novas gerações como um caminho estratégico que concilie transformação produtiva e justiça social como pré-condição para o Desenvolvimento Humano. O Desenvolvimento Humano é a grande meta que orienta todas as ações do Instituto Ayrton Senna e que, segundo este, garante unidade e coerência de objetivos e de princípios aos seus programas.

Ao discutir o caráter humano da prática esportiva, é importante considerar a argumentação de Garcia (2009, p. 318), quando explica a dificuldade em definir desporto, afirmando que "quando busco essa definição há um mínimo denominador comum que salta a meus olhos: o homem. Seja no desporto de alto nível, naquele praticado nas ruas ou praças públicas, seja ainda quando observo pessoas com deficiências, idosos, crianças ou em todos aqueles ligados à natureza, o ser humano surge como um contraste"[61]. O autor reforça seus argumentos afirmando que se compreendermos o que é o homem, teremos mais possibilidades de compreender o que é desporto, e destaca: Só o ser humano pratica desporto[62].

Jorge Bento é outro importante autor que contribuí para clarear as ideias sobre desporto. Para ele, o desporto está em uma mutação ininterrupta, determinada pelas transformações nos problemas, nas necessidades e nas valorações decorrentes no contexto que o inclui, transcende e justifica. É assim que surgem novos domínios de reflexão, de abordagem e investigação,

[61] Importa destacar a concepção de homem defendida pelo autor, como sendo um ser que produz cultura, isto é, que acrescenta algo à criação Divina. (2009, p. 318). Nesse aspecto, destacamos, também, a fala de Freire (2008, p. 85), que destaca a concepção de homem como ser que se sabe inconcluso.

[62] Nesse particular, Garcia explica sua afirmação exemplificando: O cavalo, no hipismo, é um simples instrumento para a criação do binômio tensão-excitação nas pessoas, não sendo sujeito desportivo. Há uma evidente atividade física do animal, mas de forma alguma se pode atribuir a esse comportamento o epíteto de desporto. A condição para se ser desportista é ser-se humano.

correspondendo à incessante emergência de focos e interesses geradores de instrumentalização e mobilização sociais. (2009, p. 201).

Ainda nesse raciocínio, Jorge Bento complementa afirmando que o desporto, tomado em sentido lato, vive uma fase de afirmação e expansão para novos e mais largos territórios; as suas potencialidades estão a ser reconhecidas e colocadas ao serviço de muitas e positivas finalidades e externalidades em domínios adjacentes (p. ex., saúde e inclusão social). (idem, p. 201).

A despeito de destacar essa fase de expansão e afirmação do desporto, Bento (2009, p. 201), chama a atenção para o fato de que esta evolução deve ser saudada, deve ser agarrada e acrescentada ao objeto original e essencial. Todavia, destaca o autor, este alargamento não pode levar a esquecer e pôr de lado a matriz intrínseca e as extensões do desporto, aquilo que o perfaz e encerra muito para estudar e investigar. Ou, como afirma Pires (2007, p. 36), em vista da importância assumida pelo esporte como elemento hegemônico da cultura de movimento da sociedade contemporânea, torna-se cada vez mais necessário pensá-lo em todas as suas dimensões.

Pires (2007, p. 51), ressalta a necessidade de uma relação educativa que se construa com base na perspectiva da apropriação crítica e criativa dos saberes/fazeres da cultura de movimento e da construção autônoma e participativa da cidadania emancipada para todos, no esporte e para além dele.

Para Santin (1996, p. 29), o esporte, trabalhado como corpo e movimento, pode ser considerado um projeto pedagógico existencial, porque a existência humana tem seu ponto de referência primeiro na corporeidade. O autor destaca que o próprio Platão via no jogo uma possibilidade de aprender, ainda que tudo indique que o esporte não tem um valor pedagógico em si mesmo, sendo um instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos. Essa mesma forma de compreender está em Hassenpflug (2004), quando defende o esporte como método pedagógico e propõe a superação da visão

técnica e instrumental das práticas corporais para se constituir como fator de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Insistindo no potencial educativo do esporte, destacamos a afirmação de Santin (1996, p. 35), para quem, no fundo, a qualidade educativa seria uma intencionalidade do educador ao utilizar o esporte. Nesse caso, o componente pedagógico já está embutido no gênero do esporte. Há uma pedagogia embutida na atividade esportiva preestabelecida.

As possibilidades educativas do esporte, portanto, evidenciam-se na medida em que essa prática está referenciada em princípios socioeducativos, como destaca Tubino (1996).

Não há dúvida, portanto, de que o esporte constitui-se um privilegiado meio de convivência humana, através do qual é possível potencializar a sua ação educativa, ensinando mais do que esporte, extrapolando o estreito limite do ensino das técnicas e dos comportamentos estereotipados, para valorizar, também, como destaca Tubino (2006), o convívio, a socialização, a aquisição de valores, conhecimentos e significados, apresentando na prática importantes momentos de reflexão.

Ao reconhecer a dimensão do esporte, Faria Júnior (2006) destaca que o fenômeno esporte promove na sociedade a expansão espacial, social e temporal. Uma expansão espacial, pois chega a cada dia mais a todos os recônditos do mundo. Uma expansão social, pois relaciona os grupos sociais e uma expansão temporal, pois hoje, é possível registrar os esportes para observá-los através das gerações.

O caráter pedagógico e educativo do esporte, portanto, é afirmado e reafirmado ao longo da história humana, como destaca Garcia (2009, p. 322), o desporto é conhecido há pelo menos 2780 anos, isto é, desde 776 a. C., data provável dos primeiros Jogos Olímpicos. Já passou por muitas vicissitudes, mas a tudo resistiu. Só uma atividade edificada através de sólidos princípios éticos é que consegue perdurar através do tempo, das civilizações, das

convulsões sociais e políticas para desembocar nesta nossa sociedade sem ideologias e, pior, sem grandes ideias.[63] Ou como afirma Bento (2009, p. 202), "no desporto - como na vida – são mais importantes as reflexões do que as flexões, as interrogações do que as acomodações, as questões do que as omissões, a ação e dinamismo do que a demissão e o conformismo".

[63] Quando o autor se refere a um desporto sem ideologias, ressalta que utiliza esse termo "na perspectiva atual desta palavra e não no seu sentido primordial – dado que o desporto não deve ser utilizado para fins menos claros nem deverá servir de instrumento a causas político-partidárias". (2009, p. 323).

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.

"Aprendemos do mesmo jeito que o coração bate:

em todos os tempos e lugares – e para sempre.

Com pessoas e bichos, com estrelas e flores.

Com nossos acertos e erros.

Aprender é direito e todos e não há aprendizagem sem amor.

Aprendi que o aprender é infinito".

(Marcos Antônio Pessoa da Silva Filho, 11 anos. Aluno do PSA.)

2.1. Questões introdutórias.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, uma característica importante é o contato com o campo. Segundo Deslauriers (2008, p. 148), “a pesquisa qualitativa enfatiza o campo não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões”. Para esse autor, o pesquisador qualitativo não vai ao campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início. Além disso, destaca Deslauriers (2008, p. 148) “a própria logística da abordagem qualitativa (campo de pesquisa, observação participante, entrevistas não dirigidas, relatos de vida) obriga o pesquisador a um contato direto com o vivido e as representações das pessoas que ele pesquisa”.

Ainda segundo Deslauriers (2008, p. 147) quando argumenta em defesa da necessidade do contato com o campo em uma perspectiva diferente da utilizada para um a ciência social que se baseia exclusivamente nos métodos experimentais e, por conseguinte, adotando a epistemologia correspondente como base de conhecimento do real, “a Escola de Chicago, dos anos 1920, havia igualmente estabelecido os princípios de uma abordagem que privilegiava o contato direto com os grupos sociais que o sociólogo se impunha a pesquisar”. Para o autor, a corrente contemporânea da pesquisa qualitativa reata com essa posição, concedendo maior espaço ao campo de pesquisa, aos autores, aos movimentos sociais.

Deslauriers (2008, p. 147), afirma que “Essa articulação pesquisador-meio-praticantes concilia, geralmente, a prática dos pesquisadores com o que ela comporta de contradições e de disputas de poder ou de influência. No entanto, o reconhecimento dos cidadãos como fonte de conhecimentos e depositários de um poder tem repercussões no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa”.

Sob essa lógica, nesse capítulo nossa intenção é apresentar nosso campo de investigação. Nele, abordaremos o Instituto Ayrton Senna, suas características principais, elementos de sua história, os programas por ele desenvolvidos, seus objetivos, fontes de recursos financeiros e, de forma particular, o Programa de Educação Pelo Esporte – PEE, seus pressupostos teóricos e os projetos participantes do referido Programa, com ênfase no Projeto Santo Amaro, *lócus* onde pretendemos realizar um estudo de caso.

2.2. O Instituto Ayrton Senna.

O Instituto Ayrton Senna – IAS - é uma organização não governamental sem fins lucrativos, presidida por Viviane Senna (irmã do ex-piloto), sediada em São Paulo e com atuação nacional. Criado em 1994 e tendo como fundamento a vida e os ideais do piloto Ayrton Senna, tem como missão "*contribuir para que todas as crianças e adolescentes possam desenvolver plenamente seu potencial como pessoas e cidadãos*".

Para isso, sua estratégia de trabalho abrange duas vertentes: **Fazer** - que significa promover ações que atendam diretamente seu público-alvo através de programas e projetos, e **Influir** – que envolve tanto a mobilização das pessoas a favor do desenvolvimento humano das novas gerações como a produção e disseminação de conhecimento e tecnologias sociais em desenvolvimento humano de crianças e jovens. Seu principal objetivo é "trabalhar, por meio de *tecnologias sociais* voltadas às novas gerações, para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs". [64]

Outra estratégia é a aliança com empresas que, segundo o Hassenpflug (2004, p. 7) estejam preocupadas "com o futuro da nação e queiram dar a sua contribuição efetiva à mudança do cenário infanto-juvenil, ponto de partida para transformar a realidade".

[64] www.ias.org.br

Nesse sentido, o Instituto, desde a sua fundação em 1994, tem buscado junto aos seus aliados, aperfeiçoar e fortalecer a sua forma de pensar e de atuar, estabelecendo um processo permanente de aprendizagem.

Segundo destaca o próprio Instituto seus objetivos são baseados na história de vida e nos ideais de Ayrton Senna, quais sejam, contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Nesse particular, enfatiza-se sempre uma frase de Ayrton Senna onde o mesmo afirma que “se a gente quiser modificar alguma coisa, é pelas crianças que se deve começar.”

Considerando o cenário de desigualdades no Brasil, na distribuição de renda, na oportunidade de participação política, no acesso à educação, cultura e trabalho, o Instituto Ayrton Senna define como desafio, segundo Hassenpflug (2004, p. 7) “investir no desenvolvimento humano, ou seja, contribuir para aproximar o crescimento produtivo da equidade social, aumentando as oportunidades de educação, trabalho e participação democrática e, desse modo, visando promover a inclusão econômica e social das novas gerações”.

Essa situação está materializada na distância entre o Brasil econômico – pujante e em desenvolvimento acelerado - e o Brasil social – caracterizado por déficits em todas as áreas, o que pode ser observado claramente, por exemplo, no relatório 2011 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PENUD, onde se pode observar que o Brasil é uma das nações economicamente mais ricas do mundo. Em um *ranking* que inclui 187 países, o Brasil detém o 6º PIB (Produto Interno Bruto). Ao mesmo tempo, no outro extremo, no entanto, quando afastamos o olhar da questão econômica e centramos nossa atenção nas questões relacionadas diretamente com o ser humano e sua condição de existência, encontramos um país que, dentre mais de 187 nações, elencadas no relatório PNUD – 2011, ainda apresenta altos

índices de exclusão e de desigualdade social, o que fica claramente ilustrado com a 84ª posição relacionada ao Índice de Desenvolvimento Humano - IDH[65], indicador que mede a qualidade de vida das pessoas com base nos níveis de renda, saúde e educação.

Segundo o relatório 2011 da ONU, o Brasil atingiu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,718, em uma escala de 0 a 1, contra os 0,715 de 2010.

O IAS defende como tarefa a busca da diminuição entre a distância que separa o Brasil relacionado ao campo econômico e o Brasil relacionado ao social, as condições de vida. Para isso, defende a aliança a empresas que "também estejam preocupadas com o futuro da nação e queram dar a sua contribuição efetiva à mudança do cenário infanto juvenil, ponto de partida para transformar toda a realidade". (Hassenpflug, 2004, p. 7)

Nesse sentido, o Instituto criou e sistematizou o que denomina de "Tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano" como um caminho de desenvolvimento do potencial de crianças e jovens brasileiros.

Segundo o IAS, a proposta reúne princípios e metodologias especialmente elaborados para transformar potenciais em competências cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais. Ou seja, para o IAS, "a aplicação da tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano contribui para a viabilização de todas as dimensões da vida, tornando crianças e jovens capazes de compreender a sua realidade, realizar os seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com ideias e ações para a

[65] O IDH varia de 0 a 1 (quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano), e mede as realizações em três dimensões básicas do desenvolvimento humano - uma vida longa e saudável, o conhecimento e um padrão de vida digno. As três variáveis analisadas, dessa forma, são relacionadas à saúde, educação e renda. Desde o ano passado o Relatório de Desenvolvimento Humano deixou de classificar o nível de desenvolvimento de acordo com valores fixos e passou a utilizar uma classificação relativa. A lista de países é dividida em quatro partes semelhantes. Os 25% com maior IDH são os de desenvolvimento humano muito alto, o quartil seguinte representa os de alto desenvolvimento (do qual o Brasil faz parte), o terceiro grupo é o de médio e os 25% piores, os de baixo desenvolvimento humano. (PNUD BRASIL, 2011).

transformaçãpo da própria vida e a de suas comunidades". (Hassenpflug, 2004, p.10).

Com o objetivo de desenvolver o potencial das novas gerações o Instituto Ayrton Senna desenvolve programas educacionais que já atenderam 9.473.209 crianças e jovens, em 25 estados brasileiros, com 468.483 educadores capacitados de 12.035 organizações parceiras (organizações não governamentais, escolas e universidades), em 1.372 municípios, com um investimento de 183.452,214 milhões de reais[66].

A atuação do IAS na área social, especialmente no desenvolvimento, implementação e avaliação de tecnologia social de projetos para o desenvolvimento humano lhe conferiu o status de única organização não governamental no mundo a conquistar o título de Cátedra em Educação e Desenvolvimento Humano, da rede de cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO[67]. O IAS é considerado hoje uma referência mundial nessa área, muito especialmente no que se refere à produção de conhecimento em tecnologia social para o desenvolvimento humano e na atuação em larga escala ao ponto de influenciar políticas públicas.

Os recursos para viabilização das ações do Instituto vêm de duas fontes principais: 100% dos royalties do licenciamento da imagem de Ayrton Senna e da marca Senninha[68], doados integralmente ao Instituto pela família do piloto e de alianças estratégicas com empresas, colaboradores e empresas parceiras.

Para o Instituto as alianças estratégicas com empresas do setor privado são outra fonte de recursos. Isso porque o Instituto acredita que construir um

[66] Dados de dezembro de 2010.

[67] O programa de cátedras da UNESCO foi concebido para validar novas áreas de conhecimento no mundo, em geral em universidades e centros de pesquisa.

[68] Senninha é um personagem de um menino de 8 anos de idade, destinado ao público infantil. Foi lançado pelo próprio Ayrton Senna em 1994. Essa marca é usada em produtos alimentícios, artigos de papelaria, brinquedos, roupas, calçados, entre outros.

país mais justo é uma tarefa econômica, política, social e, acima de tudo, ética. Nesse contexto, a cooperação responsável entre os três setores da sociedade é essencial para atender às necessidades de transformação.

Nesse contexto, o IAS tem como parceiras pequenas e médias empresas que investem recursos em suas soluções educacionais. Conta, também, com colaboradores[69] que disponibilizam tempo e talento em favor da infância e adolescência.

2.3. O Desenvolvimento Humano e os Pilares da Educação

As ações desenvolvidas pelo Instituto têm como marco teórico primordial o foco no desenvolvimento humano. Essa categoria teórica tem sua gênese de forma sistematizada a partir de proposta da Organização das Nações Unidas – ONU, no sentido de ampliar a perspectiva do conceito de desenvolvimento humano tradicionalmente utilizado.

Para o Instituto, segundo Hassenpflug (2004, p. 42) "esse paradigma entende que todas as pessoas nascem com um potencial e que precisam de oportunidades para desenvolvê-lo". Nessa perspectiva, o Instituto defende que ajudar a desenvolver pessoas não é somente uma precondição para o avanço do país em todas as áreas, mas, sobretudo, um imperativo ético inadiável da sociedade brasileira.

O entendimento de país com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) está relacionado ao fato desse país oferecer a sua população, indistintamente, as condições necessárias, sejam elas, econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais, para que todos os indivíduos possam desenvolver plenamente as

[69] O conjunto de colaboradores inclui personalidades nacionais e internacionais de diversas áreas, em especial artistas, atletas e ex-atletas, que emprestam sua imagem a causa do IAS, a exemplo do jogador de futebol Ronaldo, os ex-pilotos Alain Prost e Michael Schumacher, os cantores Caetano Veloso e Daniela Mercury, as apresentadoras Ana Maria Braga e Hebe Camargo, entre outros.

suas potencialidades e, somado a isso, tenham, também, garantidos os direitos plenos a cidadania.

Para medir o desempenho dos países e construir o índice são consideradas três áreas ou componentes: saúde, educação e padrão de vida. O índice é composto por estatísticas de expectativa de vida, alfabetização adulta, quantidade de alunos na escola e na universidade e o Produto Interno Bruto (PIB) per capito e divulgado pela ONU através do relatório PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Nesse particular é preciso destacar que o próprio PUND reconhece os limites do referido índice, entendendo que o mesmo não é suficiente para avaliar o nível de desenvolvimento humano de um país, considerando a complexidade de uma tarefa como esta. Na verdade, "O conceito de desenvolvimento humano é amplo demais para ser capturado pelo IDH", afirma a ONU no website do Programa. Nesse sentido, um dos objetivos da construção do índice, ainda de acordo com o PNUD, é "chamar atenção dos formuladores de políticas públicas, da mídia e das ONGS para questões humanas", desviando o foco de indicadores meramente econômicos como historicamente era realizado.

A tarefa do desenvolvimento humano por sua importância e dimensão exige segundo Hassenpflug (2004, p. 43) “um verdadeiro pacto entre todos os segmentos da sociedade, uma vez que nenhum setor poderá infrentá-la isoladamente. Governo, empresários e organizações da sociedade civil devem adotar a ética da corresponsabilidade social, agregando esforços, vontades e competências para a construção de respostas ao desafio de desenvolver em larga escala o potencial das pessoas”.

Por conseguinte, defende o IAS, nas palavras de Hassenpflug (2004, p. 43), “promover o desenvlvimento humano no país é responder ao duplo desafio de encontrar, por um lado, soluções para desnvolver os potenciais das novas gerações e, por outro, caminhos para apliar essas soluções em escala, mesmo sendo uma organização não governamental”.

Nesse sentido, visando atender a essas duas demandas, consideradas fundamentais pelo IAS, a instituição define uma estratégia que aponta para dois caminhos.

No primeiro, o IAS estabelece a educação como elemento fundamental para trasnformar potencais em competências para a vida. Segundo Hassenpflug (2004, p. 43) Existem oportunidades que asseguram a sobrevivência e a integridade das pessoas, porém, as únicas que desenvolvem o potencial do ser humano são as oportunidades educativas. Nessa perspectiva, defende ainda que estas oportunidades não prescindem de outros tipos de oportunidades (como alimentação, saúde, habitação, emprego e geração de renda), contudo, sem a elevação do nível educaional, a influência desses fatores no processo de desenvolvimento torna-se limitada e precária.

No segundo caminho, o IAS define estratégias para implementação da educação para o desenvolvimento humano em larga escala e organiza, assim, sua ação em dois eixos, já destacados anteriormente, que se complementam: o Fazer, que está relacionado ao Centro de Tecnologias Sociais (CTS) e o Influir, este relacionado ao Centro de Comunicação pelo Desenvolvimento Humano.

No *Fazer,* o Instituto, segundo Hassenpflug (2004, p. 44) “cria oportunidades de desenvolvimento humano para crianças e jovens por meio de programas sociais voltados à educação de qualidade, que são a base para a construção de tecnologias sociais de ponta”.

No eixo *Influir,* realiza ações que estimulam outros atores sociais a também atuarem em favor das novas gerações.

Definida a base conceitual do IAS, o desafio posto era, principalmente, como incorporar as premissas do desenvolvimento humano às práticas educativas, ou seja, como, na prática, no cotidiano de suas ações, desenvolver os potenciais de crianças e adolescentes.

Essa realidade leva o IAS a definir o foco de seu trabalho educativo em duas vertentes básicas. No campo da educação formal, o Instituto trabalha

para desenvolver os potenciais de alunos do ensino público por meio de programas de aceleração de aprendizagem, alfabetização, tecnologia e melhoria da gestão escolar. No campo da educação complementar, oferece oportunidades em atividades inovadoras de aprendizagem utilizando a arte, a comunicação, o desenvolvimento sustentável, o protagonismo juvenil e o esporte, o que veremos na continuidade desse texto quando abordarmos os programas desenvolvidos pelo Instituto.

O arcabouço teórico até aqui definido, completa-se com a utilização dos Quatro Pilares da Educação preconizados pela UNESCO[70] que, para Hassenpflug (2004, p. 47), representa a possibilidade concreta de trabalhar uma educação para o desenvolvimento humano na trasnposição dos conceitos dos *aprederes* à prática educativa visando o desenvolvimento de potenciais.

Em um momento em que a educação formal, na contramão das necessidades de formação das novas gerações, privilegia basicamente o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, é fundamental conceber-se a educação como um todo, imersa em sua complexidade e em sua natural e obrigatória amplitude e plasticidade.

Segundo Delors (2006, p. 11) “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social”. Destaca, ainda, o autor, ao final do relatório apresentado a ONU, a crença da comissão responsável pela elaboração do mesmo, no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades, chamando atenção, no entanto, para o entendimento da educação “Não como “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais

[70] Esse documento ficou conhecido como relatório Jacques Delors, educador que o coordenou e foi editado sob a forma do livro em 1999 com o título: "Educação: Um Tesouro a Descobrir". O trabalho foi iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996 e contou em sua construção com a participação de especialistas de todo mundo.

harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...".

A comissão responsável pelo relatório considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações e destaca que "No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos – estes, aliás, desigualmente repartidos -, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação". (2006, p. 12).

Nesse cenário, chama atenção, ainda, para o que Delors nomeia de "Tensões a ultrapassar". Para esse autor existem tensões, que, aliás, não são novas, mas que constituem um problema que necessita ser encarado de frete e ultrapassado e que constituem o cerne da problemática do século XXI. A seguir, destacamos algumas dessas "tensões" destacadas por Delors (2006, p. 14).

A tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base.

A tensão entre o universal e o singular: a mundialização da cultura vai-se realizando progressiva, mas ainda parcialmente. É, de fato, inevitável com as sua promessas e os seus riscos, dos quais o menor não é o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso.

A tensão entre tradição e modernidade, que tem origem na mesma problemática: adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. Segundo o autor, é com esse espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação.

Por fim, destacamos **a tensão entre as soluções a curto e longo prazo**, tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. Pretende-se sempre soluções rápidas, sem reconhecer que muitos problemas necessitam uma relação de paciência e construção solida de sua solução. As políticas educativas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica.

Para Delors (2006, p. 16), é através da educação que se pode enfrentar esses desafios. Para ele a educação deve encarar de frente este problema, pois na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades.

Nessa perspectiva, defende o autor, “tudo fica devidamente ordenado, tanto as exigências científicas e técnicas, como o conhecimento de si mesmo e do meio ambiente e o desenvolvimento de capacidades que permitam a cada um agir enquanto membro de uma família, cidadão ou produtor”. (idem, p.17).

Delors (2006, p.19), defende o conceito de educação ao longo da vida como chave de acesso ao século XXI. Segundo ele, esse conceito ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional.

Com base nessa lógica é que a comissão coordenada por Jacques Delors apresenta a proposta dos quatro Pilares da Educação, enquanto macro conceitos para a educação, proposta esta adotada e implantada pelo IAS como referência em suas ações.

No relatório Delors (2006, p. 89), a temática dos Quatro Pilares da Educação, foi desenvolvida no segundo capítulo (2006, p. 89), onde os autores destacam que “Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos,* a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

Importa destacar que essa forma de apresentar as questões, divididas em partes, merece uma ressalva dos autores quando explicam que estas quatro vias do saber constituem apenas uma opção metodológica, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

O relatório (2006, p. 90) faz uma crítica ao ensino formal como é realizado hoje, destacando que o mesmo “orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer”.* As duas outras aprendizagens, segundo o relatório, “dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras”.

Delors (2006, p. 90), ressalta no relatório que no entendimento da comissão “cada um dos Quatro Pilares do conhecimento deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida,

no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade".

A seguir dissertamos sobre cada tipo de aprendizagem preconizado pelo "Relatório Jacques Delors", obedecendo à ordem estabelecida no referido relatório.

Aprender a Conhecer

Esta aprendizagem pode ser compreendida em um sentido muito mais amplo do que tradicionalmente se costuma dar ao aprender. Refere-se a muito mais do que à aquisição dos conhecimentos codificados ou a memorização de montanhas de conteúdos, muita das vezes, sem sentido nem significado para o aluno. Antes disso, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento e a possibilidade de a pessoa poder ampliar e aprofundar seus conhecimentos ao longo de toda a vida.

Para Delors (2006, p. 90), essa aprendizagem pode ser considerada, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver suas capaciddes profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

A ideia é uma educação que seja capaz de mobilizar, sensibilizar, motivar as pessoas pela busca do conhecimento. Nesse sentido, o IAS defende que para que a vontade de atualização de conhecimentos efetivamente mobilize o indivíduo na busca de oportunidades de aprendizagem, é preciso que ele tenha interesse e curiosidade intelectual e que sinta prazer em aprender. O prazer em discubrir o novo e a compreensão de que esse novo está relacionado diretamente com as suas necessidades educativas e de formação para a vida são os componentes fundamentais desse universo. Sem esse sentido, a aprendizagem fica reduzida ao acúmulo de conteúdos descontextualizados, desenvolvidos de forma mecânica e, por sua vez,

assimilados de forma passiva, uma vez que não e possível encontrar o sentido e o significado dos mesmos. Como afirma Delors (2006, p. 92), aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.

Nesse sentido, a educação deve ter a preocupação em despertar o desejo de se desenvolver, a vontade de aprender, de querer saber mais e a possibilidade de desenvolver mecanismos e dispositivos intelectuais e cognitivos que permitam aos educandos construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.

Aprender a fazer

Essa aprendizagem está intimamente relacionada a primeira: aprender a conhecer. Pode-se dizer que são elementos indissociáveis, uma vez que a primeira oferece as bases teóricas à outra. Aprender a fazer está relacionado essencialmente à formação profissional do educando, ou seja, tem relação direta com o com o aplicar na prática, em uma profissão ou atividade, os conhecimentos teóricos adquiridos.

Vale ressaltar, no entanto, como o faz Delors (2006, p. 93) que “Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para a tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar”.

Nessa perspectiva, entende-se que a dinâmica de evolução do trabalho na conteporanedade exige uma outra postura na formação das pessoas. Para Delors (2006, p. 94), nesse cenário, qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.

Hassenpflug (2004, p. 76), argumenta que diante das circustâncias, é preferível focar a atenção no desenvolvimento de competências importantes para o desempenho de qualquer atividade humana e para o empreendedorismo, capacitando as pessoas a pôr em prática os seus conhecimentos e a enfrentar a diversidade do mundo do trabalho. Fica patente, portanto, o imperativo da atualização constante e a imprescindível predisposição para aprender sempre, a todo o momento, em todas as fazes da vida, renovar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes, ser flexivel e criativo.

Aprender a conviver

Se considerarmos que na história da humanidade os conflitos de toda ordem estão sempre presentes, teremos a dimensão do desafio dos educadores com relação a esse domínio da aprendizagem. O apreder a conviver, representa um dos maiores desafios para os educadores, uma vez que atuar nessa dimensão nos remete diretamente ao campo dos valores e das atitudes. É nesse campo que nos relacionaremos com a questão do conflito em suas mais variadas expressões. O preconceito, gerador de conflitos, a violência, as rivalidades milenares, o derespeito à identidade do outro, as culturas e peculiaridades de pessoas e grupos. De uma maneira geral, pode se dizer que as pessoas tem uma tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

Por outro lado, afirma Delors (2006, p. 97), o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente a atividade econômica no interior de cada país, sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. Por conseguinte, esta competição resulta atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exarcerba as rivalidades históricas .

A UNESCO em seu relatório apresenta uma proposta onde compreende que a educação deve atuar em duas vias complementares. Em um primeiro nível, a “descoberta progressiva do outro”. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que para os autores do relatório, parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

Segundo Delors (2006, p. 97) a educação tem por missão, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro lado, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Por fim, o Aprender a ser.

Esta aprendizagem integra as três aprendizagens precedentes, o que significa, segundo Hassenpflug (2004, p. 135) “poder tornar-se tudo aquilo de que se é capaz, despertando e fazendo florescer as potencialidades do ser humano nas dimensões cognitiva, produtiva, social e pessoal de forma completa”.

Trata-se, portanto, de um processo de amadurecimento contínuo da pessoa, que se inicia no conhecimento de si mesmo, para se expandir à compreensão do outro e do mundo. Nesse sentido, essa aprendizagem consiste em uma relação dialética entre dimensões do conhecimento que vão do conhecimento de si mesmo e do outro até a compreensão de sua presença no mundo.

Para Hassenpflug (2004, p. 136) “Aprender a ser é ir ao encontro de si mesmo e transformar as próprias potencialidades em realidades, construindo um projeto de vida que reflita e encarne o projeto de ser em potencial que cada um de nós troxe ao nascer. Portanto, aprender a ser se realiza no desenvolvimento pleno da personalidade e nas ações que caracteriza no mundo”.

Nesse sentido, compreende-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

Semelhante ao aprender a conviver, o aprender a ser está relacionado com a educação de valores e atitudes, desta feita com um enfoque direcionado concretamente para o desenvolvimento individual, no sentido de potencializar em cada um a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões relacionadas a si mesmo, ao outro ou a sociedade.

Ainda segundo Hassenpflug (2004, p. 136), para aprender a ser, o indivíduo precisa cultivar uma atitude de autodesenvolvimento e dominar as competências do conhecer, do fazer e do conviver para construir e reconstruir uma identidade singular e para construir e reconstruir projetos de vida.

Delors (2006, p. 101) destaca que “O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”. Aprender a ser se refere, portanto a essa plenitude do homem.

2.4. Os diversos programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna.

Apresentaremos a seguir, de forma geral, os principais programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna. Nossa intenção é mostrar a amplitude de atuação do referido Instituto em sua busca de atuação em escala, na perspectiva do *Fazer* e do *Influir* por ele definida. Importa destacar, no entanto, que nosso trabalho de investigação está focado no Programa de Educação Pelo Esporte, o que detalharemos na sequência desse texto.

Os programas estão divididos em dois grupos, denominados pelo IAS de Soluções Educacionais, considerando como referência para essa divisão o campo direto de atuação. São elas:

- *Soluções educacionais dentro da escola*, que, são implementadas nas secretarias de educação e nas escolas públicas, com o objetivo de garantir eficiência aos sistemas educacionais por meio de instrumentos de gestão capazes de combater a baixa *performance* dos alunos, causada pela má qualidade do ensino que gera o analfabetismo, a repetência e o abandono escolar;
- *Soluções Educacionais fora da escola* caracterizadas por programas que transcendem os bancos escolares e utilizam o esporte, a tecnologia, a arte e uma atuação diferenciada com os jovens para oferecer os subsídios necessários ao desenvolvimento de potenciais.

Do primeiro grupo fazem parte os seguintes Programas: Acelera Brasil (1997), Sua escola a 2000 por hora ou Escola Conectada (1999), Se liga (2001), Circuito campeão e Gestão Nota 10 (2005).

O segundo grupo é constituído pelos seguintes programas: Educação pelo esporte (1995), Superação jovem, e Educação pela Arte (1999) e Comunidade Conectada (2005).

Além desses programas, pode-se destacar, ainda, a criação do Grande Prêmio de Jornalismo em 1988, ação desenvolvida na perspectiva do *influir.*

O Programa **Acelera Brasil** foi criado no ano de 1997, tendo como objetivo principal de sua ação a introdução na rede escolar de uma cultura de gestão focada em resultados, com acompanhamento e avaliação sistemática da aprendizagem da criança e o combate aos principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série.

Segundo dados apresentados pelo IAS[71], “Hoje cerca de 12 milhões de crianças e jovens no país não frequentam a série escolar correspondente a sua

[71] www.ias.org.br

idade". Com o Acelera Brasil o objetivo do IAS é ajudar a mudar essa realidade, "gerando uma grande economia aos cofres públicos e dando a milhares de alunos a oportunidade de experimentar o que é seu direito: aprender e passar de ano".

Refletindo a importância do programa e a estratégia de atuação em escala defendida pelo IAS, o programa é adotado hoje como política pública em vários estados brasileiros, a exemplo de Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso – e já beneficiou, desde a sua implantação, 298.216 crianças em 319 municípios, com resultados expressivos se comparados à média nacional. A média de aprovação nos estados em que o programa é política pública fica em 93%, enquanto a média nacional de aprovação é de 78,70%. No programa, os alunos lêem, em média, 45 livros ao ano, enquanto que os brasileiros lêem cerca de dois livros anualmente[72].

O programa **Sua escola a 2000 por hora ou Escola Conectada** foi criado no ano de 1999 e atua na educação formal, utilizando a tecnologia para gerar mudanças na comunidade escolar. Novas formas de aprender estão sendo desenvolvidas nas salas de aula, tendo como fortes aliados o computador e a internet.

Nas escolas que adotam o programa em todo o Brasil, alunos e professores aprendem de forma colaborativa onde e como acessar as informações necessárias para a construção do conhecimento, num contato criativo e inteligente com o mundo virtual, além de desenvolverem uma metodologia diferenciada dentro da sala de aula.

As experiências e as conquistas do programa são compartilhadas em um site (www.escolaconectada.org.br), onde as escolas públicas parceiras têm espaço para expor aprendizados e trocar ideias.

[72] Idem.

O Programa **Se liga** foi implantado em 2001 e tem por objetivo a alfabetização de crianças com distorção idade/série. Segundo o IAS, O Programa Se Liga tem feito milhares de crianças voltarem a acreditar que são capazes de aprender. Ele alfabetiza crianças com distorção idade-série e provoca mudanças na educação formal. Isso porque ele introduz na rede escolar uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados.

Segundo dados do Instituto, entre 10% e 35% dos alunos de 1ª à 4ª série ainda não sabem ler nem escrever. Nesse sentido, o analfabetismo é o maior vilão da educação pública no Brasil. Ele pune as crianças com a repetência, o difícil recomeço todos os anos, a insegurança e a baixa autoestima.

O programa é adotado como política pública em estados como Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso e já atendeu desde a sua implementação, em 2001, a 331.897 crianças de 403 municípios brasileiros.

O Programa **Circuito campeão foi implantado em 2005 e** dedica-se ao gerenciamento da aprendizagem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, através da introdução de políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados.

Segundo o IAS[73], todos os anos, um enorme contingente de alunos de primeira série do ensino fundamental é reprovado, abandona a escola ou passa de ano sem saber ler e escrever. O programa foi concebido com a intenção de auxiliar na erradicação do analfabetismo, a repetência e a evasão no sistema escolar.

O programa aplica a metodologia de gerenciamento dos programas Se Liga, de alfabetização, e Acelera Brasil, de aceleração do aprendizado nas

[73] www.ias.org.br

escolas, secretarias municipais e estaduais de ensino, garantindo o sucesso do aluno na trajetória escolar.

Atualmente 617 municípios brasileiros utilizam o programa na rede pública de ensino, nos estados de Goiás, Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso e Paraíba, onde **515.401 c**rianças são atendidas e **21.287** Educadores formados.[74]

Para se ter uma ideia do impacto do programa, em 2006, 90% dos alunos acompanhados pelo Circuito Campeão foram alfabetizados e 92% foram promovidos.

O programa **Gestão Nota 10** foi criado em 2005 e dedica-se ao gerenciamento de escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino.

O cenário que se apresenta é de variados problemas que afetam as redes públicas de ensino no Brasil e expõem sua ineficiência: analfabetismo, distorção idade-série, reprovação, repetência, abandono. Para superá-los, o Instituto defende que é fundamental investir no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, tanto nas unidades escolares como nas Secretarias de Educação.

Voltado ao sucesso do aluno, o programa Gestão Nota 10 aponta como solução escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores tecnicamente competentes e com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação.

Adotado como **política pública em 35 municípios**, o programa trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real.

[74] Dados de janeiro de 2010.

O Gestão Nota 10 integra a Rede Vencer, que reúne soluções educacionais implementadas pelo Instituto Ayrton Senna para qualificar o desempenho escolar de crianças e jovens.

Além do Gestão Nota 10, fazem parte da Rede Vencer os Programas de correção de fluxo Se Liga e Acelera Brasil - de alfabetização de alunos defasados e aceleração do aprendizado –, e o Circuito Campeão – de gerenciamento das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental , com foco na alfabetização na 1ª série.

Os números do programa, em 2008 são expressivos. 592.219 crianças atendidas, 19.248 educadores formados, 51 municípios atingidos[75].

O programa **SuperAção** Jovem partindo do princípio de que a juventude não é o problema, mas parte da solução, atua incentivando e desenvolvendo o protagonismo juvenil na busca de soluções para a escola e para a comunidade. Sua ação está relacionada à educação complementar à escola, tendo como objetivo estimular os jovens a buscarem – por meio de projetos realizados em equipes e com a ajuda de professores – soluções criativas e eficazes para os problemas da escola e da comunidade.

Revitalizar a escola; melhorar a qualidade da educação; ajudar a comunidade por meio da alfabetização de adultos, da arrecadação de alimentos e da busca de ofertas de empregos; preservar a cidade e a natureza. Tudo isso está sendo feito pelos jovens do programa SuperAção Jovem.

Os projetos são inscritos no Game SuperAção, uma estratégia interativa em que meninos e meninas, além de transformarem a realidade, adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades para atuarem como pessoas, cidadãos e futuros profissionais na sociedade globalizada do século 21.

[75] Dados de janeiro de 2010.

O SuperAção Jovem acontece em 4 estados brasileiros – Bahia, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo – além do Distrito Federal e é um dos maiores programas de juventude realizados no país. Em 2003, foi adotado como política pública na rede estadual de ensino de São Paulo – a maior da América Latina -, como parte dos programas Escola da Família e Escola de tempo Integral, do Governo do Estado, impactando 150 mil jovens de 1.600 escolas.

Segundo dados do IAS, as escolas que hoje têm a parceria da juventude, melhoraram o ensino e reduziram a violência. Para se ter uma ideia, o índice se ocorrências, da agressão, passando pelos furtos e pichações caiu 46% nas escolas com o SuperAção. Os números do programa são os seguintes: Jovens atendidos: 215.528, Educadores formados: 7.397 municípios atingidos: 534[76]

O programa **Educação pela Arte** foi implementado em 1999 com o objetivo de estimular nas crianças e nos jovens a sensibilidade e a capacidade de criação para que possam dar novas formas a si mesmos e ao mundo.

O Programa atua na educação complementar à escola, em parceria com 19 organizações não governamentais em nove estados brasileiros. No Educação pela Arte, gestores e educadores são preparados para construir oportunidades de transformação do potencial de crianças e jovens em competências para ser, conviver, conhecer e fazer[77].

Ao passarem por esse processo formativo, as organizações parceiras do programa tornam-se aptas a trabalhar com base na Tecnologia Social de Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, qualificando e ampliando os resultados no ensino da arte.

[76] Dados de janeiro de 2010.

[77] www.ias.org.br

Para o IAS, quando as crianças e os jovens do programa cantam, dançam, fotografam, interpretam, escrevem, pintam ou filmam não estão apenas se divertindo ou preparando-se para a carreira artística. No Educação pela Arte, elas estão ampliando suas possibilidades de realização como seres humanos, cidadãos e futuros profissionais. Os números do programa são os seguintes: crianças e jovens atendidos: 5.055. Educadores formados: 454. Municípios atingidos: 18[78].

O programa **Comunidade Conectada,** foi implementado em 2006 e trabalha a Inclusão digital nas comunidades[79]. O objetivo do programa é promover a inclusão digital, potencializando a educação através da tecnologia.

Nos Centros de Tecnologia, jovens e adultos participam de cursos onde aprendem a utilizar o computador e a internet. O conjunto de atividades promovidas nos centros possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais para se encarar com sucesso o competitivo mundo do trabalho.

Os centros foram implementados em seis ONG's parceiras e abrem suas portas às comunidades locais oferecendo acesso livre à informação e ao conhecimento, transformando a realidade de jovens e adultos. Os números do programa são os seguintes: Jovens e adultos formados nos cursos Microsoft Office – 1.150. Número de cursos realizados – 115. Atendimento acesso livre **–** 29.306. Municípios: 5. ONG's parceiras: 6.

2.5. O Programa de Educação pelo Esporte em particular

Diferentemente dos outros programas até aqui apresentados, no caso do Programa de Educação pelo Esporte – PEE, procuraremos fazer uma apresentação mais detalhada, uma vez que o referido Programa constitui-se

[78] Dados de janeiro de 2010.

[79] www.ias.org.br

objeto de nossa pesquisa. Por essa razão, optamos por desenvolver a temática em um item próprio, como o faremos, também, no caso do Projeto Santo Amaro - PSA, lócus específico de nosso estudo de caso.

O PEE foi criado em 1995 e já beneficiou mais de 80 mil meninos e meninas ao longo dos anos. É desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com Universidades brasileiras e com o apoio nacional da Audi[80] e da Hewlett-Packard[81] (HP). O principal objetivo do programa é promover o desenvolvimento humano de crianças e jovens por meio do esporte.

O PEE foi o primeiro empreendimento do IAS. A opção pelo esporte para dar o "pontapé inicial", segundo o IAS "aconteceu naturalmente, não apenas pela relevância da carreira do piloto tricampeão de Fórmula 1, mas também pelo reconhecimento da riqueza e do potencial das atividades esportivas como instrumento para desenvolver conhecimentos, atitudes e valores indispensáveis a uma formação integral de qualidade" (Hassenpflug, 2004, p. 27).

Segundo o Instituto, a escolha de universidades como parceiras do programa foi estratégica por seu papel de relevância no cenário brasileiro devido à capacidade dessas instituições em produzir e disseminar conhecimentos. Além disso, destaca que, a universidade brasileira tem o compromisso de contribuir para o aperfeiçoamento da democracia e o fortalecimento da justiça e da equidade social no país, evidenciando uma convergência de propósitos e de princípios entre a universidade e o IAS, o que aproximou ainda mais as duas instituições. (Hassenpflug, 2004, p. 28).

[80] É preciso destacar a importância da parceria com a Audi que, segundo o IAS (2004, p. 31), essa aliança favoreceu uma ação mais concentrada no aprimoramento técnico da proposta de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano. Com o apoio da Audi, durante dois anos foi realizado um trabalho interno de formação para as equipes que dirigem localmente os projetos parceiros. Somado ao esforço de concepção e de implementação foi seguido por um processo de avaliação e de sistematização da proposta e das experiências educacionais que culminou na construção do que o Instituto passou a chamar de Tecnologia Social de Educação Pelo Esporte.

[81] Até o início de 2008, o principal parceiro do IAS foi a AUDI. A partir do início desse ano, junta-se ao IAS a HP(Hewlett-Packard).

Outro ponto que o IAS destaca dessa aliança com a universidade está relacionado com a clareza de quais sejam as suas contribuições, os limites de sua atuação e o seu papel social. Para o IAS “A contribuição que esperam trazer para o país diz respeito à criação de respostas e de modelos de ação bem-sucedidos que possam inspirar a sociedade e o Estado no equacionamento dos nossos problemas sociais”. (idem, p. 28)

Partindo desse pressuposto, a parceria universidades/IAS se desenvolve por meio de três estratégias principais destacadas pelo Instituto. A primeira é implementar ações multi e interdisciplinares mediante a formulação de projetos de extensão universitária, que envolvam professores e estudantes de várias áreas do conhecimento para desenvolver a educação pelo esporte; a segunda está relacionada com a utilização dos espaços e equipamentos esportivos já existentes nos *campi* – quadras, piscinas, materiais e aparelhos – potencializando o seu aproveitamento; a terceira estratégia coloca ações, espaços e equipamentos ao alcance das comunidades de baixa renda que vivem próximas às universidades e que não têm acesso nem condições de praticar esportes ou vivenciar o lazer. No seu conjunto, essas estratégias buscam cumprir os objetivos das duas instituições, por um lado, criando e sistematizando conhecimentos e, por outro, contribuindo para o desenvolvimento social do país. (Hassenpflug, 2004, p. 28).

Como já destacamos a relação com as universidades ocorre a partir da extensão universitária e da compreensão da mesma, como espaço que possibilita o diálogo entre a universidade e a sociedade, algo que abordaremos em espaço específico desse trabalho.

As universidades parceiras cedem professores e estudantes de diversas áreas do conhecimento, que participam de encontros de formação, tendo como referência a tecnologia social desenvolvida pelo Instituto, para a realização das ações educativas junto às crianças.

Realizado em horário alternado ao da escola regular, o programa faz com que as áreas de atendimento (esporte, arte, saúde e apoio à

escolarização) se integrem por meio de projetos interdisciplinares, proporcionando assim, que essas crianças e jovens desenvolvam suas competências cognitivas, pessoais, sociais e produtivas. As crianças são todas oriundas de escolas públicas situadas nos bairros e comunidades vizinhas ao campus universitário[82].

O Instituto tem como princípio de gestão a composição multidisciplinar das equipes de trabalho em cada projeto. Outra particularidade é a coordenação de cada projeto de Educação pelo Esporte ficar sob responsabilidade de professores de educação física, que apoiados por uma equipe multidisciplinar, coordenam o grupo de trabalho. Compondo o restante da equipe técnica, estão os estudantes universitários, oriundos de diversos cursos que somam suas ações em seus campos particulares de atuação, diretamente com as crianças e jovens, atuando como monitores e recebendo uma bolsa de extensão para desempenhar a função.[83]

Outra característica marcante na atuação do Instituto é a preocupação cotidiana com a avaliação das ações realizadas. Essa preocupação tem levado a um constante aperfeiçoamento do sistema de avaliação implementado pelo Programa que recebeu o Prêmio "2001 Best Practices in Social Work and Social Services", em San Diego, Estados Unidos, na categoria Avaliação de Programas, por sua contribuição ao fomento de uma cultura de avaliação no Terceiro Setor.

Além de atividades esportivas, e por atuarem com equipes multidisciplinares (das áreas de educação física, pedagogia, psicologia, artes, entre outras), os projetos também oferecem atividades artísticas, de leitura, de escrita e aquelas voltadas à saúde. Todas se remetem ao esporte e se

[82] No caso do Projeto Córrego Bandeira, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, além das atividades realizadas nas instalações da Universidade, são desenvolvidas atividades, também, em outros 21 municípios do interior do estado, através de parcerias firmadas entre a Universidade e os referidos municípios.

[83] Em alguns projetos, como é o caso do Projeto Santo Amaro, existe a participação de voluntários. No caso, os voluntários são, também, estudantes universitários das diversas áreas envolvidas no projeto e, nesse caso, o voluntariado constitui-se como a única porta de acesso para integrar a equipe técnica.

complementam por meio de projetos temáticos, que permitem uma ação focada na formação integral das crianças, envolvendo não só a dimensão física, mas também as dimensões cognitiva, emocional e social. O objetivo é ir além de uma formação esportiva pura (formação de atletas).

Para o Instituto, a educação pelo esporte, dessa forma, é uma oportunidade para que as crianças desenvolvam plenamente seus potenciais, transformando-os em competências para a vida (competências pessoais – como a autonomia, a autoconfiança e a autoestima, relacionais - como a cooperação e a consciência de seus direitos e deveres, cognitivas – como a habilidade oral e gosto pela leitura e escrita, e as produtivas – como o espírito de equipe, a criatividade e as iniciativas fundamentais para o mundo do trabalho).

Segundo o Instituto, o impacto positivo na vida escolar das crianças é inegável. Em 2005, 94,1% das crianças e jovens que participaram do Programa de Educação pelo Esporte passaram de ano na escola. No Brasil, a média de aprovação na rede de ensino foi de 78,8% (taxa de aprovação do Ensino Fundamental da rede estadual - censo escolar INEP 2005). Nenhuma das crianças e jovens do Programa abandonou os estudos. Já na rede regular, 6,8% dos alunos deixaram a escola (censo escolar INEP – 2005).

Nas palavras da coordenadora do programa, “Durante esses quase 10 anos de trabalho, fomos assistindo à sedimentação do esporte como via eficaz para a promoção de desenvolvimento humano. Cada criança que transforma seu potencial em uma competência para vida, cada impacto positivo na vida escolar de um jovem que participa do programa reforça a nossa certeza e nos move para frente: para novos desafios e novas conquistas” (Cléo Tibério Araújo, 2007).

Até 2009 o programa contou com 14 Universidades[84], em sua maioria públicas, localizadas em 12 estados brasileiros, contemplando todas as regiões do país.

2.6. O Projeto Santo Amaro enquanto lócus de investigação.

2.6.1. Questões introdutórias.

Nosso objetivo nesse momento do trabalho é fazer uma descrição pormenorizada do Projeto Santo Amaro – PSA, tendo como referência a sua forma de estruturação.

Nesse sentido, considerando a complexidade que caracteriza um projeto social como o PSA, nossa intenção é, ao mesmo tempo em que damos conta da descrição interpretativa do mesmo, através da observação de seu cotidiano, não deixar de destacar a essência dessa dinâmica enquanto movimento social. Tal opção se fortalece quando consideramos o fato de o pesquisador fazer parte do projeto estudado, o que, segundo Quivy e Champenhoudt (2008) facilitaria o trabalho, uma vez que viver a realidade possibilita recolher dados mais objetivos, conferindo assim uma maior oportunidade para o grupo ser revelado o mais claramente possível quando o observador está integrado.

[84] USP – São Paulo: Projeto Esporte Talento; UPE – Pernambuco: Projeto Santo Amaro; UFMG – Minas Gerais: Projeto Guanabara; UFMS – Mato Grosso do Sul: Projeto Córrego Bandeira; UNISINOS: Rio Grande do Sul: Projeto Escolinhas Integradas; UFM – Maranhão: Projeto Jovens com a bola toda; UFRN – Rio Grande do Norte: Projeto Nova descoberta; UNEMAT – Mato Grosso: Projeto Kuratomoto – Nossa gente, nosso povo; UERJ – Rio de Janeiro: Projeto Alegria Vila São Luiz; UFSC – Santa Catarina: Projeto Brinca Mane; UFPR – Paraná: Projeto Gralha Azul; UEL – Paraná: Projeto Perobal; UFRGS: Rio Grande do Sul: Projeto Quero-quero – UFPA: Projeto Riacho Doce. A partir de 2010, com o encerramento do apoio financeiro por parte do IAS, alguns projetos suspenderam suas atividades.

Assim, nos concentramos no contexto em que está inserido o PSA e nos determinantes advindos dessa situação, objetivando uma compreensão mais aprofundada do objeto de nossa pesquisa. Trata-se, portanto, de uma perspectiva qualitativa de pesquisa que, coincide o mais possível com os modelos de análise da ciência social.

Nesse sentido, Caliman (2008, p. 326) quando analisa a pesquisa qualitativa, afirma que a mesma serve-se fortemente da observação; ao invés de conceber a realidade social como objetiva e determinada, a concebe como um problema aberto. Ao invés de se mover sob o plano das funções coletivas, dos macrodeterminismos, prefere trabalhar sob o nível das interações que ocorrem na vida cotidiana, sobre a pesquisa de significados e sobre percepções que os “atores sociais” têm da vida.

Ao estudarmos o Programa de Educação pelo Esporte – PEE, materializado no Projeto Santo Amaro, nossa pretensão foi evidenciar a singularidade das relações sociais nesse ambiente, tendo como referência a cultura que o envolve. Nesse sentido, a dinâmica social representa um elemento fundamental para a compreensão do cenário onde nos propomos atuar. Pretendemos, pois, em nossa narrativa, ir além da descrição mecânica do projeto. Em nosso entendimento, não se pode compreender substancialmente a dinâmica de um projeto social sem utilizar os mecanismos que garantam a acuidade necessária ao olhar do pesquisador.

Além disso, é preciso considerar, também, que o PSA é parte de uma política de extensão desenvolvida na Escola Superior de Educação Física – ESEF, da Universidade de Pernambuco - UPE e como tal está referenciado em elementos conceituais próprios e que ganham aspectos de generalidade a partir do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Essa questão agrega ao projeto características que o diferenciam de outros projetos sociais vivenciados fora dos muros da universidade, ou seja, sem os vínculos acadêmicos que essa relação configura.

Dessa forma, a institucionalização do PSA enquanto atividade regular de extensão universitária aproxima-o, obrigatoriamente, de objetivos que perpassam as ações extensionistas desenvolvidas em universidades públicas brasileiras, uma vez que estas espelhadam a política nacional de extensão emanada do Fórum de Pró-Reitores a extensão que tem como objetivos principais:

a) articular o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade acadêmica com os interesses e necessidades da sociedade;
b) promover atividades de apoio e estímulo à organização, participação e desenvolvimento da sociedade, a partir de subsídios oriundos de uma convivência aberta e horizontal com a comunidade;
c) possibilitar aos acadêmicos uma prática profissional que contribua para a formação da consciência social e política;
d) contribuir para alterações nas concepções e práticas curriculares.

Outra questão a destacar é a particularidade do local de realização do projeto: o bairro de Santo Amaro, que abordaremos pormenorizadamente em item específico para esse fim, na sequência desse texto. Esse indicador geográfico estabelece outros elementos importantes que têm forte impacto na dinâmica diária da proposta. Ao mesmo tempo, pretendemos destacar, também, o fato de os que participam do PSA conviverem em dois contextos inicialmente distintos, mais que se articulam profundamente a partir da lógica de uma ação de extensão: a favela e a universidade. Essa convivência propicia um espaço por demais rico no sentido da aprendizagem dos envolvidos, especialmente dos educandos[85] e materializa um princípio preconizado no Plano Nacional de Extensão Universitária: estabelecer um fluxo bidirecional entre o conhecimento acadêmico e o popular, buscando a produção de

[85] O termo educando é utilizado aqui para designar as crianças atendidas no projeto.

conhecimentos resultante do confronto com a realidade e a democratização do conhecimento acadêmico.

2.6.2. O bairro de Santo Amaro: história, contexto e sua relação com o projeto.

Antes de nos debruçarmos sobre as especificidades do bairro de Santo Amaro, entendemos ser fundamental estabelecermos referências geográficas e demográficas do país como um todo, do estado de Pernambuco e da cidade do Recife em particular. Essa opção metodológica basea-se na compreenção de que não nos é possível analisar o bairro a partir dele mesmo, como se este não representasse e refletisse as questões maiores que ocorrem em nível nacional, regional e local. Entendemos que é imperiosa essa perspectiva para podermos compreender as pecularied**a**des do bairro, tendo como referência os determinantes de sua realidade.

Falar do Santo Amaro é falar dos problemas do Brasil, das injustiças sociais, da má distribuição de renda, do desemprego, das drogas, dos problemas com moradia, da violência, da ausência ou da ineficiência do Estado enquanto formulador e executor de políticas públicas, em fim da vida à margem do que se preconiza para uma sociedade evoluída.

Em verdade, o bairro de Santo Amaro não é muito diferente da maioria das regiões periféricas brasileiras, com o agravante de estar no centro de uma cidade grande e de ostentar os maiores índices de violência e morte de jovens compreendidos na faixa etária entre 15 e 24 anos do estado de Pernambuco. A proximidade com o centro da cidade não diminuiu em nada, pelo contrário parece potencializar os índices de violência do bairro.

Assim, entendemos que, para entender o bairro de Santo Amaro é preciso cituá-lo como parte da cidade do Recife e esta como capital do estado de Pernambuco, estado este fincado na região nordeste do Brasil, tradicionalmente conhecida por suas carências, baixos índices de desenvolvimento humano e elevado nível de desigualdades sociais. A partir

desse entendimento, debruçar-nos-emos sobre o bairro, suas características demográficas, as diversas comunidades que o compõem, o perfil da população que o habita e seus indicadores sociais.

Do ponto de vista demográfico, segundo dados do IBGE, de julho de 2010, a população brasileira estimada é de 191,5 milhões de habitantes. Essa população se divide em 5 regiões[86], vinte e sete estados e 5.565 municípios.

Considerando essas mesmas estimativas, São Paulo é o município mais populoso do Brasil com mais 11 milhões de habitantes, seguido pelo Rio de Janeiro, com 6,3 milhões, e Salvador com 2,6 milhões. Recife é o nono lugar nesse *ranking* com uma estimativa de 1.561,659 habitantes.[87]

O Estado de Pernambuco tem sua origem nas terras doadas como capitania hereditária[88], pelo Rei de Portugal a Duarte Coelho Pereira que chegou a Pernambuco, então denominado Nova Luzitânia, em 1535, estabelecendo-se em Olinda, cidade por ele fundada e primeira capital do Estado.

Pernambuco compõe com mais 8 estados, a região nordeste do país. Tem uma área de 98.311.616 km2 , superior a área de Portugal e de Coreia do

[86] Região Centro-Oeste, composta pelos estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal. Possui um território de 1 604 852 km² (18,9% do território nacional). Sua população é de cerca de 13,6 milhões de habitantes. Região Nordeste, composta pelos estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Possui um território de 1 556 001 km² (18,2% do território nacional). Sua população é pouco superior a 53 milhões de habitantes. Região Norte, composta pelos estados: Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Amapá e Tocantins. Possui um território de 3 851 560 km² (45,2% do território nacional), e uma população pouco superior a 15 milhões de habitantes – o que faz dela a região com menor densidade demográfica. Região Sudeste, composta pelos estados: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Possui um território de 927 286 km² (10,6% do território nacional). Sua população é de cerca de 80 milhões de habitantes. Região Sul, composta pelos estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Possui um território de 575 316 km² (6,8% do território nacional) e sua população é de mais de 27 milhões de habitantes.

[87] Dados do IBGE, Censo 2010.

[88] Capitanias hereditárias era uma forma de administração territorial utilizada pelo império português. Em função dos recursos limitados a coroa delegava a tarefa de colonização de determinadas áreas a particulares através da doação de lotes de terra. O sistema funcionou durante o período colonial, do início do século XVI até o século XVII, quando foi abolido pelo Marques de Pombal em 1759.

Sul, o que representa 16% da região nordeste e é formado por 185 municípios, a maioria com menos de 20.000 habitantes (67,5%), 50 deles com população entre 20.000 e 100.000 habitantes (27%) e apenas 10 municípios com mais de 100.000 habitantes (5,4%)[89].

A população de Pernambuco estimada pelo censo IBGE/2010, é de 8.541,250 habitantes, o que representa 16% da população da região nordeste e 4,5% da população do país, o que coloca o estado em 7 lugar nesse item em relação aos outros estados da federação. Com relação ao PIB, Pernambuco é o 10º estado brasileiro, contribuindo com 2,34% do PIB nacional[90]. Por outro lado, em que pese o 10º lugar no que se refere ao PIB nacional, em relação ao IDH, o estado ocupa apenas a 23ª posição[91] entre os 27 estados e a 20ª posição quando se observa o índice de analfabetismo, o que representa 18,5% da população[92].

A densidade populacional do Estado é de 80 habitantes por quilômetro quadrado, porém, essa ocupação do território apresenta grandes contrastes quando se observa as mesorregiões que o compõem. Na Região Metropolitana do Recife (RMR), concentra-se 42% da população de Pernambuco em um espaço inferior a 3% do território do Estado, o que representa uma elevada densidade populacional, cerca de 1.200 habitantes por km² [93]. Ou seja, sua população concentra-se em grande parte em área urbana, o que, como de resto em todo o país, agrava substancialmente as questões sociais relacionadas à qualidade de vida, particularmente pelo fato de os centros urbanos não contarem com a infraestrutura necessária para comportar o contigente de pessoas vindas do interior em busca de emprego e melhores condições de vida, além do alto valor da propriedade privada nesses centros

[89] Fonte: IBGE, Censo 2010.

[90] Dados do IBGE, Censo 2010.

[91] Idem.

[92] Síntese dos indicadores sociais - IBGE para 2010.

[93] Dados do último Censo do IBGE, no ano 2010.

urbanos em grande parte fruto da especulação imobiliária. Importa destacar que, atualmente, 81% dos brasileiros vivem em zonas urbanas. O resultado é o surgimento de aglomerados urbanos sem as mínimas condições de habitabilidade, fato que se repete em todo o país. Como consequência, o surgimento de favelas é o grande exemplo. As favelas estão localizadas principalmente nas periferias das metrópoles, longe do centro das mesmas, área que, na maioria das vezes, é a mais desenvolvida[94].

Esse fenômeno pode ser definido como favelização, ou seja, um fenômeno social que ocorre em centros urbanos onde há o crescimento e proliferação das favelas em quantidade e em população, crescimento esse, eventualmente associado à transferência da população local de moradias legalizadas, por absoluta falta de condições econômicas, para conjuntos urbanos irregulares. Recife é um exemplo dese fenômeno e, enquanto capital do estado, reflete todos esses problemas de forma agravada e potencializada.

O Recife possui uma área de 217 Km2, o que corresponde 0,2% da extensão territorial do Estado de Pernambuco e uma população estimada segundo dados do IBGE divulgados em 2010, de 1.536,934 habitantes, distribuída por 94 bairros. Seu crescimento se deu do centro para a periferia, onde na época existiam vários engenhos. Como concentra boa parte da estrutura produtiva do Estado, sua participação no PIB pernambucano é da ordem de 34,4%[95]. Por outro lado, essa concentração a que nos referimos, atrai grande número de pessoas em busca de emprego e melhores condições de vida o que agrava sobremaneira as questões estruturais, notadamente no que se refere ao oferecimento de serviços básicos como saúde, educação, esgoto, luz elétrica, entre outros. A consequência disso é a precariedade

[94] Vale salientar que a favela não é um fenômeno exclusivo do Brasil. Ela ocorre em grandes metrópoles de países subdesenvolvidos, como, por exemplo, Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela, e Peru, na América do Sul; Índia e China e no sul da Ásia e na maioria dos países africanos. Uma das principais características é a ocupação ilegal e irregular do espaço urbano.

[95] Fonte: IBGE e Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco - CONDEPE/FIDEM – 2005.

desses serviços e muito especialmente o crescimento de aglomerados de habitações irregulares, o que, normalmente está associado ao aumento da violência que vitima, especialmente os jovens. O bairro de Santo Amaro em Recife, local onde se desenvolve o PSA objeto de nosso estudo, incere-se nesse contexto.

Do ponto de vista da gestão municipal Recife está dividido em seis Regiões Político-Administrativas[96] – RPAs, que englobam seus 94 bairros. Santo Amaro integra a RPA 1 – Centro, que é formada por onze bairros e possui uma população estimada de 31.407 habitantes, distribuídos em 362,8 hectares[97].

No local onde surgiu o bairro, os holandeses construíram o Forte das Salinas. Ali instalados, os holandeses foram derrotados pelos pernambucanos em batalha travada no dia 15 de janeiro de 1654, dia dedicado a Santo Amaro. Daí, o nome do bairro. No local do forte, foi construída em 1681 uma capela dedicada ao santo: a capela de Santo Amaro das Salinas. A batalha faz parte do contexto de um movimento no século XVII, denominado Restauração Pernambucana.[98]

Santo Amaro está localizado na zona Norte da cidade, entre Olinda e o bairro da Boa Vista. Durante muito tempo permaneceu como um pequeno núcleo, localizado entre manguezais. No início do século XIX, o local passou por grande processo de expansão territorial e demográfica, destacando-se

[96] As Regiões Político-Administrativas são as seguintes: Centro: 11 bairros; Norte: 18 bairros; Noroeste: 29 bairros; Oeste: 12 bairros; Sudoeste: 16 bairros; Sul: 8 bairros.

[97] Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2007.

[98] Em 15 de maio de 1645, reunidos no Engenho de São João, 18 líderes insurretos pernambucanos assinaram compromisso para lutar contra o domínio holandês na capitania. Com o acordo assinado, começa o contra-ataque à invasão holandesa. A primeira vitória importante dos insurretos se deu no Monte das Tabocas, hoje terras do município de Vitória de Santo Antão (PE), onde 1200 insurretos, índios nativos, negros e mazombos (filhos de portugueses nascidos no Brasil), munidos de 200 armas de fogo, foices, paus e flechas derrotaram numa emboscada 1900 holandeses bem armados e bem treinados. Aos invasores foi imposta importante derrota, no dia 03 de agosto de 1945, tornando viável a campanha militar da Restauração.

nesse período, a construção do Hospital e do Cemitério de Santo Amaro e a instalação de diversas fábricas, hoje boa parte extinta.

Nesse bairro, diversas favelas convivem com grandes edifícios e lojas comerciais que evidenciam o enorme contraste, tão comum à realidade brasileira. A Universidade de Pernambuco e a ESEF fazem parte desse cenário.

São muitas as favelas onde as sub-moradias dão a exata dimensão das condições do bairro, onde, segundo dados do senso de 2010, mais de 40% das casas estão enquadradas no perfil de moradia subnormal. A renda média dos chefes de família é menor que um salário mínimo em cerca de 40% da população. O saneamento básico atende apenas a menos da metade do total de domicílios.

Nesse cenário, crianças e jovens vivem em evidente situação de risco, expostos permanentemente à violência, utilizados, muitas vezes, como mão-de-obra para furtos, tráfico de drogas e prostituição.

Os índices crescentes de violência de todas as formas, que expõe, especialmente os jovens, ao mesmo tempo à condição de vítima e de algóz, exige do conjunto da sociedade uma nálise aprofundada da questão e, mais que isso, uma atitude rápida, objetiva e organizada, materializada em políticas públicas que objetivem minimizar essa questão.

Sobre esse assunto Waiselfisz (2004, p. 165), argumenta que ”A violência também encontra um excelente caldo de cultivo na apatia, na falta de projeto de futuro, na ausência de perspectivas, na quebra dos valores de tolerância e solidariedade, fatores que fazem parte da crise de significações de nossa modernidade”.

Para esse autor (2004, p.165), “Os impasses da sociedade geram a vigência de diversas formas de culto a violência como forma de solução dos problemas imediatos, adquirindo novas formas e novos conteúdos, sob a forma de violência gratuita. Essa crise de significações leva a uma situação de asfixia,

em que os jovens não vêem a saída da situação nem mecanismos de articulação (movimentos políticos, sociais ou culturais) que funcionem como unificadores. O novo caráter da violência está na intensidade, na própria violência implícita das questões sem saída, estimulando comportamentos violentos e um retorno à barbárie".

Em Pernambuco os homicídios são responsáveis por mais de 50% das mortes de jovens compreendidos nessa faixa etária (semelhante aos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo), diferentemente da média nacional que é de 39%[99], o que demonstra a dramaticidade da situação.

Um detalhe importante destacado no Mapa da violência IV da UNESCO é o fato de os homicídios vitimarem fundamentalmente a população masculina, em torno de 93% dos casos, negros, que tem uma vitimação 65% superior na população total e 74% superior entre os jovens. Além disso, destaca o documento, nos finais de semana os homicídios aumentam 2/3 em relação aos dias da semana.

No mapa da violência de Recife, Santo Amaro aparece como o bairro mais violento, com os maiores índices de homicídios contra jovens entre 15 e 24 anos de idade. Em que pese o fato de essa informação ser algo público e notório, historicamente, são poucas as intervenções do Estado para minimizar tal situação. De uma maneira geral os governantes reconhecem o problema, porém pouco agem na direção de resolvê-lo. Há, portanto, uma consciência declarada dos problemas, de suas causas e de possíveis soluções, porém há, também, uma inércia crônica no que se trata do agir na direção da resolução dos mesmos.

Na história recente, pode-se destacar duas ações que caminham na direção do enfrentamento dessa realidade. No final de 2006 o governo do Estado lançou uma série de projetos na tentativa de enfrentar o problema. Era final de um governo, últimos seis meses, e as ações desarticuladas e mal planejadas, duraram exatamente esse tempo. No governo atual, mais uma vez

[99] Idem.

se reconhece o bairro como o mais violento do Recife e lança-se um novo programa de enfrentamento da questão, programa esse vinculado a uma ação maior denominada Pacto Pela Vida[100].

O resultado do referido Programa é, segundo estatísticas oficiais, a diminuição dos índices de violência, a números muito próximos a meta estabelecida.[101]

É importante ressaltar que esse impasse ente propostas e realidade pode e deve ser resolvido. Os índices de violência indicam, mesmo considerando como verdadeiras as reduções apresentadas pelo governo, que as ações até aqui desenvolvidas ainda não foram suficientes para reverter a situação de forma perene e estrutural.

A esse respeito é importante considerar os argumentos de Waiselfisz (2004, p. 165), para quem ”os caminhos dessa discussão não são difíceis de delinear: dever-se-á procurar promover políticas e estratégias que estimulem a plena inserção em um papel protagônico para os jovens, que se articulem esforços e iniciativas do setor público, seja federal, estadual ou municipal, da esfera privada, das organizações não governamentais e das dos próprios jovens. Estratégias que promovam o conhecimento, a revalorização e o fortalecimento da identidade juvenil e sua participação, como setor ativo e consciente, a construção da cidadania e no desenvolvimento do país”.

[100] O Pacto pela vida é uma ação de governo vinculada ao Plano Estadual de Segurança Pública e tem como meta construir um conjunto de ações sistêmicas de curto, médio e longo prazo, que, definindo e monitorando responsabilidades, busque interromper o crescimento da violência criminosa em Pernambuco e iniciar um processo de redução contínua e progressiva de tal violência, especialmente dos crimes contra a vida. Quantitativamente, a meta básica é reduzir em 12% ao ano as taxas de mortalidade violenta intencional em Pernambuco, a partir de maio de 2007. Fonte: Portal da Transparência do Governo do Estado de Pernambuco. Consultado em janeiro de 2011. www.portaltransparencia.pe.gov.br

[101] A meta estabelecida de 12% de redução anual na taxa de homicídios só foi atingida, segundo estatísticas oficiais, nos anos de 2009 e 2010. Em 2011, pela primeira vez desde 2007, a violência teria crescido de um ano para outro. A Secretaria de Defesa Social, no entanto, “revisou” os dados de 2009 e 2010 para cima, o que levou a contabilidade da criminalidade a apontar queda mais uma vez, o que gerou inúmeras críticas, especialmente do meio acadêmico.

A ocupação dessas crianças e jovens constitui-se elemento fundamental para tirá-las das ruas, atribuindo-lhes um sentido útil à vida, construindo com elas o entendimento de cidadania, educando-as para um mundo melhor, afastando-as do estigma de "trombadinhas", "cheira cola", "avião[102]", entre outros rótulos que a sociedade se utiliza para disfarçar sua incompetência em gerir tal problema. Essa é uma tarefa a que o projeto Santo Amaro se propõe com o conhecimento exato de seus limites e de suas possibilidades enquanto ação de extensão universitária desenvolvida por uma universidade pública estatal, encravada nas proximidades de diversas comunidades carentes.

2.6.3. A gênese do Projeto Santo Amaro.

A história do PSA está intimamente ligada a duas questões principais: a instalação da Escola Superior de Educação Física – ESEF, no bairro de Santo Amaro em 1986 e a vocação da escola para o desenvolvimento de ações de extensão universitária[103]. Com relação à primeira questão, antes de dissertarmos sobre a chegada da ESEF a Santo Amaro, é preciso conhecer sua história e sua trajetória até a sua instalação no bairro e as consequências dessa chegada ao cotidiano da comunidade.

A ESEF foi criada em 25 de abril de 1940, através do decreto lei nº 487, do Estado de Pernambuco, enquanto escola de Educação Física que visava à

[102] O termo trombadinha está relacionado a crianças que vivem na rua a realizar pequenos furtos. Já o termo cheira cola identifica crianças viciadas em cheirar cola de sapateiro e que vivem perambulando pelas ruas da cidade e estão, muitas vezes, também relacionadas a pequenos furtos. O termo avião está relacionado com o universo do comércio de drogas. Serve para designar crianças ou adolescentes que são utilizadas por traficantes para distribuir pequenas quantidades de drogas ou como informantes, em troca de pagamento.

[103] Uma característica marcante da ESEF é sua vocação para a extensão universitária, o que se pode comprovar pelas inumeras ações desenvolvidas nessa área que vão desde projetos com idosos (MASTERVIDA), pessoas com deficiência (PAPNE), cardiopatas (CARDIO ATIVO), hemofílicos, entre outros. Tal vocação tem a ver com a compreensão da instituição sobre a importância das ações de extensão tanto para a formação dos acadêmicos como enquanto meio de promover o diálogo entre a universidade e a sociedade.

formação de professores para o curso normal. Em 1946, transforma-se de Escola de Educação Física em Escola Superior de Educação Física, o que, segundo Lima (1965) "tornou realidade o anseio de todos os professores e entusiastas da educação física"[104]. Naquele tempo, não contava, ainda, com uma sede própria e sua história era como de "nômades" que, de tempos em tempos, mudavam de local de morada; Av. Portugal entre 1941 e 1951; Rua Dona Bemvinda, no bairro da Madalena, entre 1951 e 1957; Rua Dom Bosco, na Boa Vista, entre 1957 e 1963; Rua da Amizade, no mesmo bairro, a partir de 1963, até chegar ao Centro Santos Dumont, no bairro de Boa Viagem, em 1970 e, posteriormente, a escola se instala em Santo Amaro em 1986 em sua sede própria, construída em terreno pertencente à Universidade de Pernambuco que pretendia, naquele momento, levar para Santo Amaro suas unidades de saúde. Finalmente, deixa de ser "nômade". Em 1970, através do Decreto-Lei nº 222, de 16 de março, teve autorizada a sua transferência para a Fundação de Ensino Superior de Pernambuco - FESP, posteriormente denominada Universidade de Pernambuco - UPE.

O campus de Santo Amaro, passou a abrigar a Escola Superior de Educação Física (ESEF), a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG), a Faculdade de Ciências Médicas (FCM) e o Instituto de Ciências Biológicas (ICB), ficando de fora apenas a Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP), por questões circunstanciais, até hoje sediada no município de Camaragibe, região metropolitana de Recife.

A ESEF foi construída em um terreno de propriedade da UPE que abrigava há anos inúmeras residências irregulares do ponto de vista da propriedade do terreno, popularmente denominadas de invasões. Essa

[104] O Decreto Estadual n°1368, de 25 de maio de 1946, criou a Escola Superior de Educação Física, posteriormente reconhecida pelo Decreto Presidencial, de n° 34.639, em 17 de novembro de 1953, publicado no Diário Oficial da União, no dia 01 de abril de 1954, com autorização para ministrar o Curso de Licenciatura em Educação Física.

situação já perdurava por décadas, o que conferia aos ocupantes a equivocada convicção da posse do terreno.

A instalação da ESEF nesse terreno expõe a situação de irregularidade daquelas habitações e gera alguns conflitos relativos à posse da terra. Em uma visão distorcida da realidade, fruto dos referenciais históricos por eles vivenciados, parte da comunidade, em uma situação de inversão de valores, passa a entender a UPE como invasora, na medida em que esta passa a ocupar espaços antes ocupados pela comunidade, em que pese, como já afirmamos anteriormente, a irregularidade dessa ocupação.

Tal situação gerava tensão permanente nas relações comunidade/universidade, o que motivou a direção da ESEF à época promover o dialogo com as lideranças comunitárias, visando encontrar mecanismos e estratégias que aproximassem a escola da comunidade e vice-versa. A comunidade sempre se caracterizou por uma forte organização política e pelo nível de atuação de suas lideranças. Esse fato foi decisivo na construção do diálogo entre as duas instâncias, uma vez que eliminou o caráter difuso do diálogo pelo fato de a comunidade ser muito organizada em sua representação.

A partir das conversas universidade/comunidade, surge o embrião do PSA. Nessa época a ESEF realizou uma pesquisa na comunidade, onde se identificou o desejo e a carência no que se refere à prática de atividades esportivas organizadas e sistematizadas, sobretudo naquele momento com a construção das instalações esportivas da instituição, o que explicitava ainda mais essa carência, uma vez que a comunidade ficava a ver instalações como piscinas, ginásios, pista de atletismo, sem, no entanto, terem acesso as mesmas e, o que é pior, no entendimento deles, “construídas em sua casa”.

O projeto inicia suas atividades com jogos populares realizados durante a semana e evolui para a prática de diversos esportes, passando a incluir, também, os finais de semana, na perspectiva de ocupar com qualidade o tempo livre das crianças e jovens da comunidade. A ideia central era de propiciar às crianças e jovens a possibilidade de, no turno em que não

estivessem na escola, pudessem ocupar seu tempo livre com atividades esportivas, afastando-as dos riscos a que estavam historicamente expostos, considerando a situação de violência característica do bairro, algo a que já nos referimos anteriormente.

Com o tempo, foram incorporadas outras atividades, a partir da chegada de novos parceiros. A Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - FFPNM, unidade da UPE situada na zona da Mata Norte do Estado, contribui inicialmente com o que na época denominava-se "Reforço Escolar" [105]; A Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora da Graça – FENSG, junta-se a Faculdade de Odontologia de Pernambuco – FOP e passa a organizar atividades na área de atendimento à saúde, com ênfase na profilaxia, na educação para a saúde[106]. Como a UPE não conta com cursos na área das artes, foram recrutados fora da universidade, profissionais e acadêmicos dessas áreas para implantação de ações.

O projeto iniciou com cerca de 110 crianças e evoluiu ano a ano até as mais de 1000 crianças atendidas até o final de 2010, quando da retirada do apoio financeiro dos IAS, passando a tender cerca de 500 crianças e adolescentes. Boa parte dessas crianças é oriunda da escola Herbert de Souza e da creche Francisco do Amaral, instituições mantidas pela ESEF em parceria com a Prefeitura da Cidade do Recife - PCR. [107]

O crescimento natural do projeto, particularmente se considerarmos a carência na oferta desse tipo de atividade na região e mesmo no Estado,

[105] O Reforço Escolar consistia em um grupo de monitores, estudantes de pedagogia, letras e matemática, que auxiliavam os alunos em suas tarefas escolares. Essa atividade evolui para "Oficina do Saber" que amplia seu horizonte de atuação e agrega a arte educação como fio condutor da atividade, o que a torna mais eficiente e prazerosa para os alunos.

[106] O projeto conta com consultórios médico e odontológico e realiza atendimentos todos os dias da semana nos turnos da manhã e tarde. A equipe é formada por um médico, um dentista e estagiários de odontologia e de enfermagem, além de profissionais de odontologia estudantes dos cursos de mestrado e doutorado da FOP.

[107] A escola e a creche são parcerias com a Prefeitura da Cidade do Recife e atendem crianças oriundas da comunidade. São 266 crianças atendidas na Escola Herbert de Souza e 117 crianças na creche Antônio Lopes.

trouxe a necessidade de investimentos na ampliação da estrutura física e de pessoal o que, diante das dificuldades financeiras da ESEF, torna-se um grande obstáculo a ser transposto. A saída encontrada foi à busca de parceiros externos.

O primeiro parceiro externo foi a Fundação para o Desenvolvimento do Esporte em Pernambuco – FUNDESP, órgão do governo estadual, hoje extinto, que tinha a função de fomentar ações na área do esporte e do lazer em todo o Estado de Pernambuco. Com essa parceria, foi possível a aquisição de material esportivo e, principalmente, o pagamento de bolsas de extensão aos acadêmicos envolvidos, até então, todos voluntários[108]. Além disso, essa parceria representa o primeiro passo na ampliação e consolidação do projeto.

Em 1995, com a criação do Ministério Extraordinário dos Esportes[109], que tinha a frente o ex-jogador de futebol Pelé, o projeto toma novo impulso em suas ações, em que pese à falta de perenidade característica de instituições governamentais no Brasil, seja no que se refere aos recursos financeiros, que dependem diretamente da aprovação do orçamento do governo[110], seja na permanência de seus dirigentes que mudam com muita frequência, ao sabor das negociações políticas do momento.

---

[109] Em 1995, o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério de Estado Extraordinário do Esporte. Em 1998, por meio de Medida Provisória, foi criado o Ministério do Esporte e Turismo. O esporte só passou a ter um Ministério com destinação exclusiva à área no primeiro ano do governo Lula, em 2003, com o Ministro Agnelo Queiroz, que ficou no cargo até 2006, ao ser substituído por Orlando Silva, que ficou no cargo até outubro de 2011, no primeiro ano do governo Dilma Rousseff, quando foi substituído pelo deputado federal Aldo Rebelo. Em todas essas décadas, várias personalidades esportivas passaram pelo comando do esporte nacional. Entre elas estão Zico, ex-jogador de futebol, no governo Collor e Pelé e Lars Grael, ex-velejador, medalhista olímpico, na gestão de FHC.

[110] Segundo o que estabelece a legislação brasileira, o orçamento do país para o ano seguinte ao vigente deve ser aprovado até o final do exercício em vigor. Ocorre que, em muitos momentos isso não acontece e uma das consequências é a não liberação dos recursos para os diversos Ministérios, e, por conseguinte, com a descontinuidade da liberação dos recursos, a paralisação de algumas ações por absoluta falta de recursos financeiros.

Atendendo a convite da ESEF, Pelé, juntamente com técnicos do Ministério, visitou o projeto e, a partir daí, foram celebradas parcerias que agregaram muita qualidade as ações desenvolvidas no PSA.

Nesse particular, pode-se citar a construção do prédio da extensão com os consultórios médico e odontológico, sala da coordenação de extensão, sala de reuniões e espaço para o laboratório de informática, sala de artes e a construção de piscina rasa para atendimento das crianças menores e de portadores de deficiência, construídos com recursos do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte - INDESP, órgão executor das políticas do Ministério Extraordinário dos Esportes.

Mesmo com essas mudanças, é importante destacar que a situação de falta de perenidade nos recursos financeiros para custeio do projeto só foi resolvida em 1995 com a chegada ao projeto do Instituto Ayrton Senna. O IAS agrega ao projeto a perenidade desejada e necessária em seu financiamento, o que lhe confere tranquilidade para planejar e executar as ações do dia a dia e, sobretudo, consistência teórica no suporte as suas ações, a partir da formatação da Tecnologia Social desenvolvida pelo IAS.[111]

A parceria com o IAS ocorre através do Programa de Educação pelo Esporte que visa “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e adolescentes participantes possam desenvolver plenamente seu potencial como pessoas e cidadãos”.

A ação do PSA está focada no desenvolvimento humano, tendo como referência teórica, os quatro pilares da educação, proposta formulada pela UNESCO e adotada pelo IAS, com destaque para as competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, buscando propiciar aos participantes o

[111] Essa situação perdura até final de 2010. A partir de 2011 o IAS, em atitude unilateral e inesperada, deixa de apoiar financeiramente os 14 projetos vinculados ao PEE, com profundas repercussões nos referidos projetos, alguns, inclusive, suspendendo suas atividades. No caso do PSA, a partir de 2011, o projeto retorna a conhecida situação de instabilidade financeira em seu custeio, algo superado há anos.

desenvolvimento de potencialidades e a expansão dos limites, a inclusão social e o entendimento da exclusão, tendo o esporte como eixo estruturador.

No PSA, a educação é entendida como um processo capaz de desenvolver plenamente os potenciais das pessoas, transformando-os em capacidades para vida, ou seja, em competências para viver, conviver, conhecer e produzir no mundo e está referenciada no paradigma do desenvolvimento humano para quem todas as pessoas têm potenciais e têm o direito de desenvolvê-los. Para isso, precisam de oportunidades. Precisam, também, preparar-se para fazer escolhas, para si mesmas e para suas comunidades.

Com base nesses elementos e na organização da extensão universitária na UPE em geral e na ESEF em particular, o PSA tem os seguintes objetivos:

Objetivos gerais

- Adotar, desenvolver e difundir o paradigma da Educação Pelo Esporte como metodologia de educação integral para crianças e adolescentes.
- Transmitir conhecimentos, valores, significados e normas sociais que permitam as crianças e jovens, construírem uma visão crítica da realidade em que estão inseridos e de si próprios, capaz de orientar ações voltadas para o exercício efetivo da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa.
- Disseminar a tecnologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, na perspectiva de atingir o maior número possível de profissionais que atuam na área de esporte e na formulação de políticas públicas.
- Contribuir para a criação de condições de oportunidades para que todas as crianças e adolescentes possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Objetivos específicos

- Desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas nas crianças e adolescentes atendidos.
- Propiciar aos educadores envolvidos na execução do Programa, condições que permitam o entendimento pleno, a adesão pessoal e a prática consequente da educação pelo esporte.
- Sistematizar e disseminar o patrimônio de ideias e práticas desenvolvidas no marco da implementação do novo paradigma nas relações esporte/educação (educação pelo esporte), para gerar novas iniciativas e melhorar iniciativas existentes.
- Promover a participação da família na organização, gestão e avaliação do projeto.
- Promover a participação de estagiários, coordenadores e parceiros na organização, gestão e avaliação do projeto.
- Envolver acadêmicos e professores da UPE, oferecendo oportunidade de atuar em situação real de aprendizado.
- Apoiar e valorizar a escola exercitando nas crianças e jovens o interesse pela aprendizagem.
- Desenvolver um trabalho educativo ligado a regras para manutenção da saúde e bem-estar físico e mental, de si próprio e da comunidade.

Deve-se destacar a lógica de organização do projeto que estabelece o esporte como eixo estruturador e as outras áreas como atividades complementares que ao interagirem com o esporte, ampliam as possibilidades do projeto no sentido do atendimento de seus objetivos.

As ações são desenvolvidas considerando princípios norteadores que se dividem em gerais, metodológicos e de gestão. Como princípios gerais têm-se o paradigma do desenvolvimento humano, os quatro pilares da educação e o esporte como via de desenvolvimento de potenciais. Como princípios metodológicos são apresentados os seguintes elementos: construir conhecimentos aliando teoria e prática, ação e reflexão; contribuir para

fortalecer as relações entre o grupo e apresentar atividades que possam ser replicadas com as crianças, enriquecendo o repertório dos educadores e, por fim, abordar com os educadores as mesmas competências que se espera ver desenvolvidas nas crianças. Essa é uma questão fundamental, uma vez que entende-se no projeto que as questões abordadas com os educandos são elementos também de grande importância na formação dos educadores. Além disso, são considerados como princípios metodológicos, ainda: as áreas básicas do projeto: esporte, apoio à escolarização, arte e saúde; o esporte como eixo articulador das diversas áreas; a prática pedagógica organizada em projetos interdisciplinares, o que confere às atividades um caráter multidisciplinar, na medida em que as temáticas definidas para os projetos interdisciplinares são abordadas nas diversas áreas componentes do PSA, com as especificidades da área, porém, garantindo o diálogo entre as mesmas; as rotinas diárias[112] (roda, pauta, registro, avaliação) e a qualidade da relação educador – educando. Como princípios de gestão, são estabelecidos: a gestão participativa, materializada especialmente no planejamento participativo; a equipe de coordenação multidisciplinar, o que confere um olhar plural das ações; a formação continuada das equipes, o que garante um constante alinhamento do grupo de trabalho às questões teóricas que balizam a ação; a sistematização e registro das ações, algo extremamente deficiente em grande parte das ações de extensão; a avaliação processual, e de resultados, o que garante informações importantes ao grupo gestor no sentido de perceber as necessidades do projeto e de detectar, quando necessário, a necessidade de ações de correção de rumo; e a parceria escola-família, no sentido de trazer esses entes para participar ativamente da formulação, execução e avaliação do projeto.

A equipe de trabalho é formada por educadores de várias áreas, atendendo ao princípio da formação multidisciplinar das equipes de coordenação preconizado pelo IAS para o PEE. Além disso, o PSA tem como

[112] Todas as atividades do projeto contemplam em sua ação diária uma rotina que tem por objetivo estimular a participação do aluno na organização da aula, na resolução de conflitos e na reflexão sobre os temas abordados. Além disso, busca aprimorar a cultura do registro das atividades e da avaliação.

característica marcante a participação de voluntários, o que se tornou, ao longo dos anos, a única forma de acesso de acadêmicos ao projeto.

2.6.4. A população atendida - educadores e educandos: uma relação de coeducação.

Nossa opção de colocar no mesmo universo de atendidos educadores e educandos, justifica-se pela intenção de ratificar o caráter extensionista que reveste o PSA.

Nesse sentido, considerando a lógica da extensão universitária explicitada na política de extensão da ESEF e ratificada nos objetivos do PSA, para a ESEF, ambos são considerados atendidos, uma vez que a participação do estudante insere-se na condição de atividade curricular, obrigatória ou não[113], o que é explicitado nos objetivos do PSA, quando afirma a intenção de "envolver acadêmicos e professores da UPE, oferecendo oportunidade de atuar em situação real de aprendizado", ou ainda quando acrescenta o objetivo de disseminar a tecnologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, na perspectiva de atingir o maior número possível de profissionais que atuam na área de esporte e formuladores de políticas públicas ou ainda, quando afirma a intenção de propiciar aos educadores envolvidos na execução do PEE, condições que permitam o entendimento pleno, a adesão pessoal e a prática consequente da educação pelo esporte. Ou seja, nesses objetivos fica explícita e cristalina a intenção de influir não só na formação das crianças e jovens atendidas no projeto, mais também na formação dos acadêmicos envolvidos, sobretudo pelo entendimento de que são esses que, através de sua atuação profissional futura, constituir-se-ão em agentes de mudança, comprometidos

[113] A legislação brasileira que trata da questão do estágio (Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008) refere-se ao mesmo como uma atividade curricular, que deverá fazer parte do projeto pedagógico do curso, podendo ser de natureza obrigatória, a exemplo dos estágios que aparecem no perfil curricular do curso enquanto componente obrigatório para sua integralização, ou de natureza não-obrigatória, enquanto atividade complementar à formação acadêmico-profissional do aluno, realizado por livre escolha do mesmo.

com a tarefa de trabalhar o esporte a partir da compreensão do paradigma do desenvolvimento humano e dos desdobramentos que essa opção implica.

Outro aspecto a destacar nessa questão e que vem somar-se aos argumentos até aqui expostos, é o entendimento da coeducação como um fundamento da ação educativa, ou seja, a compreensão de que no ato educativo todos ensinam e todos aprendem, diferentemente de uma perspectiva de educação centrada unicamente no professor, ou como afirma Paulo Freire, de uma "educação bancária". Essa perspectiva, segundo Paulo Freire (2008, p. 78), faz surgir: a) não mais um educador do educando; b) não mais um educando do educador; c) mas um educador-educando com um educando-educador. Isso significa, ainda segundo Freire, (2008, p. 79) que: 1) que ninguém educa ninguém; 2) que ninguém tampouco se educa a si mesmo; 3) que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Santin (1996, p. 47) tem o entendimento de que a coeducação é a "Concepção da educação que, como um processo unitário de integração e modificação recíproca, considerando a heterogeneidade (sexo, idade, nível socioeconômico, condição física, etc.) dos atores sociais envolvidos e, fundamentando-se nas experiências vividas de cada um dos participantes e estruturando a atuação pedagógica apoiada na ação e reflexão, tem na relação mestre-aprendiz, como o encontro entre dois educadores, o seu alicerce".

Para esse autor, A educação trabalha a partir da mediação sustentada por um sistema de significações ou valores que queremos transmitir, auxiliados pelas teorias pedagógicas. Instaura-se assim uma mediação de autoridade do educador sobre o educando. A coeducação parece querer superar esta mediação de domínio e instaurar uma mediação em que educador e educando tenham uma vida de convívio, de comunhão. Na educação a ação pedagógica se faria em nome da força do instrumento mediador, na coeducação a ação educativa aconteceria num contato mais direto como um processo dialogal, inter-relacional, interativo. (idem, p. 54)

A compreensão de Hassenpflug (2004, p. 237) é de que, nesse processo O educador deixa de ser a única fonte de conhecimento para se tornar um mediador competente e um parceiro igualmente comprometido com os resultados da ação pedagógica, que incentiva o diálogo, a cooperação e a participação de todos. Um educador que aprende com seus educando e seus pares.

Nesse sentido, a dialogicidade da coeducação acontece pelos valores convividos pelos membros do grupo, enquanto que a educação corrente concentra-se sobre o poder do processo de mediação.

Vale destacar, no entanto, que não queremos minimizar com essas afirmações o papel de cada parte no processo educativo. O educador tem seu papel precípuo: educar. Porém considerando o caráter dialético do processo, nele o educador também aprende. O que não queremos é limitar nossa compreensão ao nível da educação bancária apontada por Paulo Freire como o modelo tradicional de prática pedagógica, que visava à mera transmissão passiva de conteúdos pelo professor, assumido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que era assumido como aquele que nada sabe[114].

Hassenpflug (2004, p. 237) afirma que “ao compreender o processo de construção do conhecimento, os educandos aprendem a aprender, condição indispensável para enfrentar com sucesso os desafios da atualização constante demandados pela sociedade contemporânea”.

Considerando esses argumentos é que dividimos nossa abordagem e explicaremos a questão da população atendida tendo como referência os educadores e os educandos nessa relação de coeducação.

[114] Uma metáfora que ilustra muito bem a lógica da educação bancária criticada por Paulo Freire seria como se o professor fosse, aos poucos, preenchendo com seu saber a cabeça vazia de seus alunos. O professor depositava conteúdos, como quem deposita dinheiro em um banco. O papel do professor seria de um mero narrador. O papel do aluo seria de um mero receptáculo passivo. Já o conteúdo, apareceria como algo imutável, estático, compartimentado e bem comportado.

- Os educadores

O grupo de educadores do PSA é composto por professores da UPE e por estudantes universitários, em sua maioria, oriundos da UPE. A exceção está no grupo da "Oficina do Saber" que conta em sua composição com estudantes universitários de áreas como música, teatro e arte educação, áreas estas que não fazem parte do universo de cursos oferecidos pela UPE, assunto ao qual já no reportamos anteriormente.

Os estudantes estão divididos em duas categorias de estagiários: os voluntários e os monitores. Os voluntários são aqueles que iniciam sua atuação no projeto[115]. São escolhidos através de processo seletivo que ocorre duas vezes por ano, no início de cada semestre. O processo seletivo é aberto a todos os estudantes da UPE, nas áreas de atuação do projeto e consta de um treinamento que ocorre durante uma semana e que aborda, entre outras coisas, a história do projeto, sua forma de organização, os princípios gerais, metodológicos e de gestão, questões conceituais que sustentam a proposta, notadamente o paradigma de desenvolvimento humano, os pilares da educação e as competências, além de uma avaliação do semestre anterior, do planejamento e da organização do horário do semestre que se inicia e do calendário de reuniões. O número de vagas e os critérios para participar são divulgados com antecedência pela coordenação, bem como os horários e locais onde ocorrerão as atividades.

Os critérios para escolha de voluntários são os seguintes: a) ser aluno regularmente matriculado da UPE (exceto na área de artes); b) ter

[115] Durante os mais de 25 anos de existência do PSA foram muitas as experiências no que se refere à seleção de estagiários, todas com seus inconvenientes. O modelo que apresentou os melhores resultados e que é adotado na atualidade foi o acesso através do voluntariado. Esse modelo permite um tempo maior de observação e de treinamento do candidato, facilita a avaliação de desempenho realizada pelas coordenações e dilui a responsabilidade do acadêmico, uma vez que o mesmo irá desempenhar suas funções conjuntamente com um monitor, um estudante mais experiente.

disponibilidade de tempo para participar das reuniões e capacitações; c) participar do encontro de formação; d) submeter-se a uma avaliação[116].

Os voluntários participam sempre na condição de apoio aos monitores e não recebem bolsa de extensão[117]. O tempo de participação como voluntário é indefinido, não extrapolando a conclusão do curso de graduação, e sua promoção à condição de monitor está atrelada a avaliação de desempenho realizada pelo conjunto dos coordenadores. O período de participação no projeto pode ser creditado no currículo do aluno como atividade complementar[118].

O monitor é um acadêmico que iniciou sua participação no projeto na condição de voluntário e, após um período nessa condição e submetido à avaliação de desempenho foi promovido. Diferentemente do voluntário, a função de monitor tem tempo limite e pode ser contemplada com uma bolsa de extensão concedida por instituição parceira.[119] O acadêmico só poderá participar na condição de monitor por até dois anos. Essa situação é justificada pela intenção de permitir que outros acadêmicos tenham acesso à função e, quando for o caso, a bolsa de extensão.

[116] A avaliação de que trata o item "d" consta de: 1- leitura de um texto previamente indicado pela coordenação; 2- dissertação sobre um tema escolhido pela coordenação; 3- entrevista com a coordenação.

[117] A bolsa de extensão é oferecida, quando da existência de parceiro que a custei, apenas para os acadêmicos na condição de monitores.

[118] As Atividades Complementares são parte integrante do currículo da graduação em educação física na ESEF e tem a finalidade de enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de práticas acadêmicas que devem ser desenvolvidas e apresentadas sob diferentes formas, dentre as quais se destacam: as atividades de extensão em geral, privilegiando a complementação da formação social e profissional do discente e as atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo; atividades de assistência e de iniciação científica e tecnológica; atividades esportivas e culturais, além de intercâmbios em instituições congêneres; participação em seminários, publicação de produção científica entre outras atividades definidas e normatizadas pela instituição.

[119] A partir de 2012 o PSA conta com recursos do Banco do Nordeste do Brasil – BNB, oriundos da aprovação do PSA na Lei de Incentivo ao Esporte do Ministério do Esporte. Parte desses recursos serão utilizados para o pagamento de bosas de extensão.

Ao monitor cabe, auxiliado por um ou mais voluntários e sob a supervisão de um coordenador, ministrar as atividades oferecidas aos alunos atendidos no projeto. Da mesma forma que para os voluntários, a carga horária destinada à atividade pode ser creditada ao currículo do aluno enquanto atividade complementar.

A capacitação dos estagiários ocorre durante todo o ano e é desenvolvida em forma de reuniões por área para discutir questões específicas, reuniões gerais que reúne todo o grupo de trabalho, cursos e seminários e dois grandes encontros de formação que ocorrem no início de cada semestre.

A participação nas reuniões é obrigatória e constitui-se elemento de avaliação tanto para o ingresso como para a permanência no projeto (cada acadêmico tem direito a, no máximo, duas faltas justificadas.). As reuniões semanais são marcadas em dia e horário de conveniência dos grupos específicos e de um coordenador. Essas reuniões têm por objetivo, discutir e avaliar as experiências da semana e resolver eventuais problemas. As datas e horários das reuniões por área e gerais, são definidas em conjunto pelo grupo de interessados e divulgadas em calendário semestral.

Toda a equipe de trabalho recebe uniforme diferenciado para cada função o que facilita a identificação do grupo no dia a dia do projeto. Da mesma forma os alunos recebem uniforme que são distribuídos periodicamente, em função da necessidade e das possibilidades da ESEF.

- Os educandos.

Retomando informações anteriormente descritas sobre o bairro, destacamos que Santo Amaro é composto de várias comunidades, em sua maioria de baixa renda, com todas as características que essa classificação impõe. Nele localiza-se o campus da UPE dedicado à saúde, composto pelas unidades de enfermagem, medicina, ciências biológicas e educação física, além de dois grandes hospitais: o hospital universitário Oswaldo Cruz - HUOC e o Pronto Socorro Cardiológico de Pernambuco - PROCAPE. A exceção é a

unidade de odontologia, que com já nos reportamos anteriormente, localiza-se em Camaragibe, município da Região metropolitana de Recife.

A universidade fica cercada pelas diversas comunidades que compõem o bairro de Santo Amaro[120], de onde vem a maioria das crianças que participam do projeto. As famílias são constituídas, em sua maioria, por pais sem qualificação profissional o que impõe um nível socioeconômico de baixa renda. Normalmente residem no mesmo espaço pais, filhos, primos, etc. Em muitos casos, as casas são construídas em terrenos invadidos, muitos deles pertencentes à própria universidade, como é o caso da comunidade de João de Barro, situada ao lado da universidade.

Os alunos participantes do projeto estudam em escolas públicas do bairro, sendo isso uma condição para participar do mesmo e estão compreendidos na faixa etária entre 7 e 15 anos. A própria ESEF mantém em suas instalações em uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Recife uma escola de ensino fundamental que atende a 266 crianças, em dois turnos. A referida escola serve como campo de estágio para os alunos da Licenciatura em Educação Física e sua criação ocorre concomitantemente ao PSA em 1986. Além dessa escola, a ESEF mantém, também em parceria com a Prefeitura da cidade do Recife, uma creche que funciona em dois turnos e atende a 117 crianças oriundas da comunidade. Os alunos de ambas as instituições participam do PSA. Pode-se afirmar que a escolinha e a creche compõem o PSA enquanto porta de entrada, esse era o projeto original, em que pese a clientela atendida extrapolar em muito o universo dessas duas instituições.

Os alunos participam ativamente do projeto, são muito criativos, alegres e interessados, em que pese à situação de violência a que estão expostos no bairro e que, de alguma forma, em situações isoladas são refletidas no

[120] Santo Amaro é composto por várias comunidades, em sua maioria aglomerados irregulares que ao longo dos anos foram se consolidando e, em alguns casos, conseguido a posse da terra. As comunidades mais conhecidas são: João de Barros, Ilha do Chié, Ilha do Rato, Ilha de Janeiro, Ilha de Santa Terezinha e Campo do Onze.

cotidiano do projeto. Por conta disso, o tema violência é sempre abordado nas diversas atividades e o pilar aprender a conviver ostensivamente trabalhado.

Com certeza, em um ambiente exposto diariamente a violência, onde a intolerância parece ser o mote de alguns grupos vinculados ao tráfico de drogas, que resolvem suas questões com os grupos rivais sempre a partir da violência, banalizando-a, a questão do aprender a conviver aparece como questão central na perspectiva de instrumentalizar os alunos no sentido da construção de uma cultura da paz. Além disso, o aprender a conviver, enquanto grande desafio vivenciado no projeto repercute, também, nas relações familiares, na comunidade, na escola e, por fim, no próprio projeto.

São evidentes as dificuldades de relacionamento, o que reflete a grande carência afetiva de boa parte dos alunos, alguns deles, vítimas de violência seja ela na família, na escola, na comunidade. Esse cotidiano parece refletir-se nas relações no projeto. Nele são projetadas as inseguranças, o medo da afetividade, a baixa autoestima, a ausência da autoconfiança, o que aponta para a necessidade do desenvolvimento de competências pessoais.

Nesse sentido, trabalhar o aprender a conviver e o aprender a ser, assume uma relevância ímpar, em função dessa realidade e pela compreensão de que o desenvolvimento desses pilares e das competências a eles associadas pode ajudar sobremaneira a dirimir boa parte desses problemas. Obviamente não se pode deixar de destacar que a lógica de trabalho implantada no projeto aponta para a necessidade de se trabalhar, concomitantemente todos os pilares da educação, foco teórico central do projeto, no sentido da complementaridade desse modelo. Ou, como afirma Delors, (2006, p. 90) “... estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta”.

No dia a dia do PSA os pilares da educação e as competências são trabalhados em todas as áreas constitutivas do projeto, considerando-se as especificidades de cada uma, mas, trabalhando-se a partir da perspectiva

interdisciplinar, respeitando as peculiaridades da comunidade em geral e de cada aluno em particular, com a clareza do entendimento dos diversos determinantes que influenciam a formação do educando: a família, a comunidade, a escola, o projeto, entre outros.

Como afirma Hassenpflug (2004, p. 10) “A proposta reúne princípios e metodologias especialmente elaborados para transformar potenciais em competências cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais. Em outras palavras, a aplicação da tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano contribui para a viabilização de todas as dimensões da vida, tornando crianças e jovens capazes de compreender a sua realidade, realizar seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com ideias e ações para a transformação da própria vida e a de sua comunidade”.

2.6.5. As áreas de atuação: a interdisciplinaridade como princípio e desafio.

2.6.5.1 Questões introdutórias.

Atendendo ao preconizado nos princípios metodológicos estabelecidos pelo IAS, sobre o ponto de vista das áreas de atuação, o PSA tem como áreas básicas o esporte, o apoio à escolarização e a arte, que no PSA é desenvolvido na Oficina do Saber, e a saúde. Todas contam com o suporte da avaliação, que perpassa e alimenta todas as outras áreas.

A participação de todas as áreas ocorre de forma integrada e consubstanciada em projetos interdisciplinares. Essa ação confere unidade ao projeto, sem perder de vista a especificidade de cada área em particular e a condição do esporte enquanto eixo articulador. O trabalho pedagógico é organizado na forma de projetos educativos interdisciplinares nos quais ou através dos quais são abordados temas de relevância para o cotidiano dos educandos, definidos a partir da observação do contexto educativo e da realidade diária do projeto.

Segundo Hassenpflug (2004, p. 235) “A opção pela interdisciplinaridade no programa é entendida como uma forma de interação entre as diversas disciplinas ou áreas de conhecimento na busca de uma compreensão mais global do objeto de estudo, evitando-se a abordagem fragmentada que ocorre quando a contribuição das áreas para essa compreensão se dá de forma isolada ou pela simples justaposição de conhecimentos”.

Quando se observa algumas experiências em projetos sociais que se utilizam do esporte como ferramenta, o comum é a tentativa de associação com outras áreas/conteúdos, infelizmente juntados sem um fio condutor que construa/assegure o diálogo e ação complementar entre as áreas. O resultado são ações isoladas, sem comunicação e, como consequência, resultados diminuídos e prejudicados em seu potencial.

Para Hassenpflug (2004, p. 236) “Adotar uma postura interdisciplinar em um programa de esportes significa pensar na sua aplicação em um cotexto educativo, não escolar, com características próprias e com objetivo de desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores socialmente relevantes”.

Nessa persepectiva, o trabalho por projetos requer que o educador atue como organizador, mediador e coordenador das ações. Nesse sentido, a participação do eduacador revesti-se de um caráter diferente da postura tradicional de ensinar. Mais do que ensinar, é preciso ensinar a aprender.

No que se refere a como ensinar a aprender, segundo Hassenpflug (2004, p. 237), os projetos educativos possibilitam aos educandos agir e interagir para a construção de novas competências, à medida que as crianças e jovens participam ativamente de um conjunto de atividades em que indagam, pesquisam, coletam, organizam e interpretam dados, discutem e tiram conclusões. Aprimoram assim sua capacidade de observar, refletir, argumentar, estabelecer relações e constroem e recosntroem saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo.

A mesma autora defende que “A concretização da interdisciplinaridade por meio da integração de pessoas e dos saberes inclui uma dimensão institucional garantidora de mecanismos democráticos de gestão que favoreçam o encontro, o diálogo e a participação de educandos e educadores no processo de reflexão e de decisão sobre o trabalho pedagógico”. (idem, p. 237).

Em se tratando da busca da ação interdisciplinar e da garantia de espaços democráticos para a atuação de todos os interesados no projeto, o planejamento participativo constitui-se um instrumento fundamental na busca da efetivação da proposta. As ações das diversas áreas são articuladas desde sua origem, sua concepção na dinâmica do planejamento participativo.

2.6.5.2. O esporte enquanto eixo articulador.

O direito ao esporte, especialmente no que se refere à crianças e jovens, é algo consagrado internacionalmente e explicitado em documentos de diversos países, particularmente pelo reconhecimento de seu papel na formação dessa população e em sua contribuição contra a exclusão e discriminação social. O esporte constitui-se, pois, em direito de todos e não apenas daqueles que se destacam por habilidades especiais. A lógica é da garantia do acesso à prática esportiva a todas as camadas da sociedade, sem discriminação de qualquer matiz.

A temática vem sendo discutida fortemente em encontros e documentos nacionais e internacionais que ratificam a sua importância. Nesse sentido, as últimas décadas foram especialmente férteis na produção de propostas, manifestos, declarações, cartas, agendas, etc. por instituições e movimentos os mais diversos que, de alguma forma, buscam contribuir no sentido de aprofundar as reflexões sobre o tema.

São exemplos disso, o Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP/ 1970); a I Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários

Encarregados pela Educação Física e os Desportos (UNESCO/ Paris/ 1976); a Carta Internacional de Educação Física e do Esporte (UNESCO/ 1978); as Reuniões da Associação Europeia de Educação Física (EUPEA/GHENT/ 1977) (EUPEA / Madri / 1991); a II Conferência Internacional dos Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte (MINEPS II/ UNESCO/ Moscow/ 1988); o Congresso Mundial de Yokohama (ICHPERD/ 1993); o XV Congresso Pan-americano de Educação Física (Lima/1995); a Carta dos Direitos da Criança no Esporte (Panathlon/Avignone/ 10º Congresso Internacional/ 1995); o Manifesto sobre a Atividade Física e o Esporte (Rede Ibero- Americano de Centros Superiores de Ciências da Atividade Física e do Esporte/ I Seminário de Institutos e Faculdades de Ciências do Esporte/ Cartagena das Índias / 1996); o I Congresso Mundial de Educação Olímpica e para e Esporte (FOSE/KALAVITRA/1997); a Declaração de São Paulo (5º Congresso Mundial de Recreação e Lazer/ WLRA, 1998); O Programa Vida Ativa, da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1998); o Manifesto de São Paulo (ICSSPE/CELAFISCS/ 1998); o XVIII Congresso Pan-americano de Educação Física (Panamá/1999); a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Esporte (COI, COB/ Rio de Janeiro/ 1999); a III Conferência Internacional dos Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte (III MINEPS/ UNESCO/ Punta del Este/ 1999); o II Congresso Mundial de Educação Física Olímpica e para o Esporte (FOSE/Montes Olímpius/ 2000); a Conferência Mundial sobre Educação Física e Esporte para a Cultura da Paz (UNESCO/COI/Paris/2000) e a Carta Brasileira de Educação Física (Belo Horizonte/ Agosto/ 2000), entre outros.

Importa destacar, com a intenção de ilustrar, a Carta dos Direitos da Criança no Esporte, que estabelece que toda criança tem:

1. Direito de praticar esportes.
2. Direito de praticar o esporte por prazer e de jogar como uma criança.
3. Direito de desfrutar de um ambiente são.
4. Direito de ser tratado com dignidade.
5. Direito de ser treinado e acompanhado por pessoas competentes.

6. Direito de participar de treinamentos e competições adaptados às suas capacidades.
7. Direito de competir com crianças que tenham as mesmas probabilidades de êxito.
8. Direito de praticar esportes para sua saúde com toda a segurança e sem doping.
9. Direito de ter momentos de descanso.
10. Direito de ser ou não um campeão.

No Brasil, o direito ao esporte está explicitado na Constituição, em seu artigo 217, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo II, em seu artigo 16 e em Constituições estaduais na maioria dos estados.

No projeto Santo Amaro o esporte oferecido as crianças e jovens é entendido como instrumento de desenvolvimento integral e de formação da cidadania.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pressupõem o esporte enquanto meio de educação, como eixo articulador das outras áreas e buscam através deste, resgatar e desenvolver valores do indivíduo e deste enquanto cidadão crítico, consciente, participativo e cooperador. Ou, como afirma Hassenpflug (2004, p. 163) o desporto é tratado como método pedagógico, ou seja, como via privilegiada de acesso à educação e ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Esse entendimento amplo e integrado vai além da visão simplista e reduzida do esporte como sinônimo de aprender a jogar, passando a considerá-lo em toda a sua força e valores educativos.

O entendimento é que o esporte praticado no projeto Santo Amaro propõe-se a ser mais que práticas esportivas acabadas e com fim nelas mesmas; mais que simples elementos de desenvolvimento de técnicas, táticas ou valências físicas. A percepção do esporte nele vivenciada, contempla uma visão mais abrangente, que inclui questões que ultrapassam esse modelo, entendendo como elementos principais, a sociabilidade, o companheirismo, a

cooperação, a criatividade, o prazer, o lúdico, a autogestão, a participação e a autonomia, em contraposição a referência única da competição e do alto rendimento, sem, no entanto, negar essa dimensão. O mote central do processo concentra-se na compreensão das práticas esportivas enquanto oportunidades socioeducativas.

Cada modalidade assume, assim, o dever de ser mais que esporte; de "experimentar todos os cantos e frestas da experiência", consubstanciadas em valores e atitudes que possam contribuir para a formação de indivíduos críticos, sujeitos históricos, que se reconhecem no mundo, em si e no outro, com capacidade de construir coletivamente e de desenvolver-se integralmente.

Na proposta, o esporte articula-se às outras áreas que compõem o PSA expandindo as possibilidades educativas. Nesse sentido, afirma Hassenpflug (2004, p. 164), "O esporte que desenvolvemos no Programa considera os jogos e as brincadeira como necessidades básicas de todas as crianças e de todo jovem para que alcancem um desenvolvimento rico e harmonioso."

Para essa autora, o esporte se configura como uma representação simbólica da vida capaz de interferir positivamente no desenvolvimento individual e gerar transformações na forma de agir e de pensar que contribuam para o estabelecimento de relacionamentos sociais plenos.

Na perspectiva do PSA e do IAS, o que distingue a educação pelo esporte para o desenvolvimento humano de outras propostas que unem o esporte e a educação é o tratamento pedagógico dado às práticas corporais e que potencializa o valor educativo intrínseco que elas têm por meio da ação seguida da reflexão sobre o que foi vivido.

2.6.5.3. A saúde.

As ações desenvolvidas pela área de saúde são realizadas na perspectiva de educação em saúde. No PSA entende-se que educação em saúde é uma estratégia fundamental tanto para a saúde individual como,

principalmente, para a saúde coletiva e visa, sobretudo, informar e motivar para a adoção de hábitos saudáveis.

A promoção de saúde consiste em um conjunto de ações que favorecem o bem-estar bio-psico-social do indivíduo, visando uma melhor qualidade de vida. Os desafios associados a esta prática são inúmeros, sendo responsabilidade do setor público, assim como da sociedade civil organizada.

Promover saúde nas classes economicamente desfavorecidas é lidar com grandes desafios agravados pelas condições socioeconômicas adversas, materializadas pela falta de emprego, de infraestrutura adequada às necessidades humanas (água potável, destino adequado do lixo, saneamento básico, etc.), pela poluição dos ambientes onde vivem e pelas deficiências alimentares e educacionais.

Atendendo a lógica interdisciplinar adotada no PSA as atividades são desenvolvidas de forma interligada às outras atividades, obedecendo a ideia de complementaridade. Nesse sentido, a partir de um diagnóstico de necessidades realizado pela equipe de trabalho, desencadeiam-se projetos educativos objetivando atender a demanda identificada. Os temas são escolhidos através da oitiva da comunidade e desenvolvidos ao longo do ano. Além disso, a área de saúde participa de todos os projetos interdisciplinares realizados ao longo do ano. Temáticas como, alimentação saudável, higiene corporal, drogas, violência, saúde bucal, saúde do adolescente, coleta seletiva de lixo, saúde da mulher e tabagismo, são frequentemente abordadas.

Os temas são abordados através de palestras, dramatizações, confecção de material didático, sempre contando com a participação da comunidade desde o planejamento até a realização de atividades práticas. No entendimento do PSA, a assimilação das informações torna-se maior quando a população-alvo observa e realiza de forma prática os conceitos obtidos durante o programa de educação em saúde.

2.6.5.4. A Oficina do Saber.

Para o PSA e o PEE a opção pela inclusão de outras áreas, além do esporte, busca enriquecer as vivências ofertadas às crianças e jovens e ampliar seus interesses por campos do conhecimento, em nosso entendimento, indispensáveis a sua formação integral.

No PSA as áreas básicas, apoio à escolarização e arte, são desenvolvidas no que o projeto denomina Oficina do Saber. Nessa oficina as crianças e jovens desenvolvem atividades voltadas para a escrita e leitura e atividades relacionadas com as artes, tendo como suporte a arte-educação.

As atividades destinadas à escrita e a leitura tem um caráter diferente do formato desenvolvido na escola tradicional. O mote é desenvolver esses elementos de forma lúdica e prazerosa e, sobretudo, relacionada, contextualizada com o dia a dia das crianças e jovens atendidos. Não se trata, portanto, de um "reforço escolar" tradicionalmente explorado nas escolas brasileiras e também relacionado à grandes fracassos em seus resultados.

Com relação à Arte-Educação, essa atividade tem por objetivo criar situações que ajudem a desenvolver a sensibilidade e a capacidade criativa dos alunos para, através delas, provocar estímulos que possibilitem o entendimento da arte num contexto histórico-social. Visa, também, fazer com que a criança e o jovem, conheçam e possam se expressar em linguagem musical e cênica, de forma individual e coletiva, refletindo sobre o seu sentido e significado, contextualizando-o e relacionando-o às situações do cotidiano[121].

[121] A título de exemplo, pode-se citar algumas atividades desenvolvidas nesse campo. Na música: Ritmo – andamento e tempo, Som (qualidades), Voz (classificação, aparelho fonador, letra musical, conjuntos vocais), Audição e pesquisa musical, Teoria musical, Coral, Grupos musicais, Escolas e instrumentos. Nas artes cênicas: Elementos da linguagem cênica, Leitura da representação teatral (texto/palavra, tom, mímica facial, movimento cênico, adereços/acessórios, cenografia, etc.), Fundamentos da representação teatral (ator/texto/público), Conceitos: teatro de ruídos; sons e ritmos; movimentos expressivos e mímicas; teatro de mãos; teatro de bonecos; teatro de máscaras; teatro de sombras; teatro de silhuetas; teatro de atores, além da experimentação artística: Jogos teatrais individuais, jogos teatrais coletivos e encenação. Fonte: Planejamento PSA.

Além disso, entende-se que essas atividades contribuem, também, diretamente, no processo de escolarização da criança.

2.6.5.5. A organização administrativa.

O PSA em sua organização administrativa está subdividido em coordenações, cada qual com sua função específica e um sentido de interdisciplinaridade e complementaridade em suas ações cotidianas. O planejamento do projeto, denominado Plano de Trabalho, é feito para um período de doze meses e contempla todas as áreas em suas especificidades e na integração entre as mesmas. Nele são apresentadas as metas a serem atingidas no decorrer do ano, procurando garantir a unidade de ação das áreas e segundo preceitos estabelecidos pelo PEE, tendo como referencial seus princípios norteadores.

O Plano de Trabalho é construído utilizando-se uma metodologia que garante a participação da maioria dos envolvidos, notadamente monitores, voluntários e professores. Esse grupo define um tema central que servirá de balizador para as ações a serem desenvolvidas ao longo do ano[122].

O tema central escolhido para o ano é desenvolvido em todas as atividades enquanto temática transversal, sem perder de vista as necessidades e atividades específicas da área.

[122] Como exemplo destacamos o ano de 2008, cujo o tema geral foi “Reciclando a sociedade”. A ideia com o tema foi trabalhar o tema meio ambiente da forma ampla. Para isso foram formatadas propostas de projetos Interdisciplinares, a saber: 1. Pensando o meio ambiente (ambiente familiar, conjuntura social, violência social e ambiental); 2. Construindo um novo ambiente; 3. “Manguebeach: preservar o que é nosso (resgate histórico; aspectos sociais, econômicos e culturais; conhecer a vegetação característica; poluição visual, sonora e ambiental; esportes na natureza); 4. Educação: o primeiro passo rumo à preservação (leis ambientais e ONGs para a preservação); 5. A minha ação provoca uma reação (ativismo, degradação, preservação e reciclagem); e 6. Eu cuido do PSA.

Cada coordenação tem as suas atribuições que apresentamos, de forma resumida, no quadro a baixo.

Quadro 4. Atribuições das coordenações do Projeto Santo Amaro.

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL	Criar as condições gerenciais, políticas, legais e institucionais para assegurar o funcionamento do projeto; Coordenar a definição, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de trabalho anual, assegurando uma visão comum acerca das finalidades do trabalho e o alcance dos objetivos do projeto; Gerir os recursos humanos e financeiros e elaborar relatórios sobre o andamento do projeto; Participar da organização do trabalho pedagógico; Favorecer a participação dos parceiros no planejamento, gestão e avaliação do projeto; Divulgar a metodologia e os resultados do programa em geral e do projeto em particular; Articular parcerias e estabelecer mecanismos para a institucionalização do Projeto no âmbito da universidade; Propiciar condições para a formação permanente dos educadores; Estabelecer a interface com os parceiros internos e externos.

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÃO
ESPORTES	Garantir a implantação do planejamento do PSA; Supervisionar e avaliar as atividades esportivas; Acompanhar e orientar as atividades dos grupos de pais; Integrar as ações das diferentes modalidades esportivas e dos dois grupos de monitores dos finais de semana; Garantir a capacitação permanente dos monitores e

	coordenadores do PSA; Coordenar a capacitação para as atividades esportivas; Realizar festival de esportes do PSA; Estimular e organizar atividades esportivas de integração com as escolas.

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÃO
ADMINISTRATIVA	Organizar a rotina administrativa do PSA (Matrícula, seleção de bolsistas, controle de frequência de educandos e educadores, horários, emissão de cadernetas, manutenção de material, instalações, etc.); Manter atualizados os dados de coordenadores, monitores, voluntários e alunos do PSA; Atender as necessidades administrativas das coordenações de área; Organizar e distribuir fardamentos para os alunos, monitores e voluntários do PSA; Organizar o rodízio dos monitores de educação física visando o melhor andamento do Projeto e a ampliação de experiências pedagógicas dos acadêmicos.

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÃO
SAÚDE	Informar com relação aos cuidados básicos com a saúde e incentivar a adoção de hábitos saudáveis; Promoção de saúde bucal; Prestação de cuidados imediatos em casos de acidentes durante as atividades esportivas; Conhecer o comportamento relacionado à saúde. Desenvolver um processo de acesso ao conhecimento e conscientização de temas relacionados à higiene e a saúde como estratégia de prevenção e conscientização quanto ao direito à saúde.

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÃO
OFICINA DO SABER	Contribuir para melhorar o rendimento escolar dos alunos através de assessoria dos monitores das licenciaturas; Possibilitar maior interesse e envolvimento dos alunos na produção da escrita e leitura em um projeto integrado com o teatro e a música; Trabalhar o caráter lúdico dos jogos x competitividade, permitindo o resgate das brincadeiras e jogos populares da região nordeste e relacionando ao direito ao esporte e ao lazer; Vivenciar os ciclos populares através do resgate de manifestações artísticas populares como maracatu, frevo, quadrilha junina, etc., integrando o Projeto à comunidade e incentivando a discussão sobre o direito a cultura e ao lazer.

COORDENAÇÃO	ATRIBUIÇÃO
PEDAGÓGICA E DE AVALIAÇÃO	Garantir a implantação do planejamento do PSA; Supervisionar e avaliar as atividades esportivas; Acompanhar e orientar as atividades dos grupos de pais; Receber os alunos para o início do projeto; Acolher as crianças que chegam ao PSA pela primeira vez, apresentando o projeto, os parceiros, forma de funcionamento, pessoas envolvidas, rotinas; Integrar as ações das diferentes áreas; Garantir a capacitação permanente dos monitores e coordenadores do PSA; Coordenar a capacitação para as atividades esportivas.

Os princípios de gestão do PSA buscam garantir a execução das atividades diárias segundo padrões estabelecidos pelo PSA e IAS e contemplam todos os aspectos do funcionamento do projeto. Questões como

controle de frequência, formato de inscrições de novos alunos e de estagiários, supervisão das atividades, logística em geral, fazem parte da rotina administrativa do projeto.

Deve-se destacar o aspecto das reuniões que apresenta-se como um elemento fundamental no sentido de garantir a execução do plano de trabalho nos moldes e padrões planejados. São reuniões específicas onde cada área se encontra semanalmente para discutir suas questões, reuniões gerais, que ocorrem quinzenalmente e reuniões de coordenadores, que ocorrem semanalmente. A ideia central é que todos os participantes possam contribuir no planejamento e avaliação das atividades, o que as enriquece e, ao mesmo tempo, assumindo uma postura de corresponsabilidade sobre as mesmas.

2.6.5.6. A avaliação como referência norteadora do cotidiano.

A avaliação no Projeto Santo Amaro é entendida como um empreendimento planejado, que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, com a finalidade de alcançar os objetivos definidos anteriormente.

Nesse sentido, a avaliação ocorre em todos os momentos do projeto, ressaltando o seu caráter específico para cada momento e em função de cada objetivo, além do seu papel como instrumento balizador das ações diárias.

Assim, a avaliação poderá assumir aspectos de **marco zero,** quando da necessidade de informação para início de alguma ação; **de processo,** durante o andamento do projeto, buscando refletir sobre sua dinâmica de funcionamento e sobre as relações entre coordenações, estagiários, alunos, comunidade e parceiros; **de resultado,** quando se busca analisar os impactos/benefícios proporcionados aos envolvidos e sua relação com os princípios e objetivos da proposta de trabalho.

Como princípio, entende-se no PSA, ser necessário o envolvimento de todos os interessados no projeto (UPE, coordenadores, estagiários,

comunidade, parceiros) na construção e efetivação da avaliação, sob pena de, sem esse envolvimento, incorrer-se no erro de uma avaliação descontextualizada, afastada da convivência dos interessados, e, portanto, ao final, estéril.

CAPÍTULO III - QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.

"Para quem não sabe para onde vai,

qualquer caminho serve."

(Charles Dodgson)

3.1. O Problema de pesquisa.

A questão da gestão participativa constitui-se num dos princípios norteadores da ação do Instituto Ayrton Senna. No entanto, diferentemente do proposto pelo Instituto, a cultura organizacional histórica da maioria das instituições-parceiras está calcada em experiências tradicionais de gestão, hierarquizada e autoritária em sua concepção e operacionalização, um óbvio reflexo da história recente de nosso país.

A convicção da necessidade de mudanças, da qualificação do pessoal participante dos projetos e de uma clareza dessa realidade leva o Instituto a investir cotidianamente na qualificação dos parceiros, visando à efetividade da proposta. Por outro lado, em que pese à discussão sobre gestão participativa está na ordem do dia, há uma grande dicotomia entre o desejado e o efetivado, face, como já salientamos, a uma cultura arraigada construída durante anos, fincada em uma lógica de ação autoritária[123] e desvinculada da necessidade de dialogar com os seguimentos participantes.

As dificuldades na gestão de projetos sociais no Brasil, não é algo novo, pelo contrário, é histórico. O que se vê, hodiernamente, são instituições com dificuldades extremas em se manterem em atividade, notadamente em função de uma incapacidade gerencial crônica, característica de instituições sem a cultura organizacional necessária a sua própria sobrevivência. Esse cenário é quase um padrão.

Contrastando com essa realidade, no caso do IAS, o que se observa é exatamente o contrário: ações bem estruturadas, investimento permanente em qualificação de pessoal e em avaliação e a determinação em busca de garantir os espaços necessários à participação de todos os envolvidos.

[123] O termo autoritária é usado aqui, no sentido de concepção centralizada, fechada, sem permitir a participação dos diversos atores envolvidos.

A ação do IAS, no sentido de implantar nos diversos projetos a gestão participativa, enquanto princípio norteador das ações cotidianas, é algo observado claramente no discurso dos gestores dos referidos projetos. A palavra participação está sempre presente, seja para qualificar a presença do acadêmico envolvido (estudante universitário), seja para qualificar a participação da comunidade (alunos e familiares), ou de outros parceiros (empresas, governos, reitorias e outras unidades pertencentes às universidades).

Diante do exposto, o que nos move em nossa proposta de estudo é a busca de resposta a uma pergunta que consideramos fundamental para nossa tarefa investigativa: como, de que forma o discurso da gestão participativa se materializa no cotidiano de um projeto de Educação pelo esporte apoiado pelo IAS? Em suma, pretendemos verificar como essa participação ocorre, quais os mecanismos que a garantem, quem são os protagonistas, quais os desafios que se mostram e, o mais importante, qual o legado desse tipo de atitude na formação das pessoas e organizações envolvidas.

3.2. Objetivos.

3.2.1. Objetivo Geral.

Analisar a experiência de gestão participativa em um projeto de Educação Pelo Esporte apoiado pelo Instituto Ayrton Senna, tendo como foco principal as formas/possibilidades de participação dos diversos segmentos de interessados na gestão do mesmo e a influência da experiência desse modelo de gestão na formação dos envolvidos.

3.2.2. Objetivos Específicos.

Analisar a reforma do Estado e o impacto desta na organização da sociedade civil, especialmente na formulação do discurso da participação;

Analisar o Terceiro Setor, os motivos e condicionantes para seu surgimento e suas principais características;

Discutir o conceito de gestão participativa e os desafios organizacionais que a proposta impõe, especialmente no âmbito de projetos sociais de esporte;

Construir um diagnóstico dos diversos projetos de Educação Pelo Esporte componentes do Programa de Educação Pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna, como estratégia para conhecer a forma como se organizam esses projetos;

Analisar a experiência de gestão participativa desenvolvida no Projeto Santo Amaro e o impacto/legado dessa experiência no dia a dia do conjunto dos envolvidos;

Analisar a extensão universitária, suas características e condicionantes, sobretudo na Educação Física;

Analisar os fundamentos teóricos da proposta de gestão participativa em projetos sociais de esporte do IAS através da publicação específica deste Instituto.

3.3. Sobre o prisma epistemológico.

Ao nos propormos realizar um estudo sobre a gestão participativa em projetos sociais, optamos por, inicialmente, buscar as contribuições de autores que investigam a temática, na perspectiva de desenvolver a base teórica necessária para o estudo, sobretudo quanto à direção a seguir no que se refere às informações a serem coletadas e as estratégias de análise dessas informações. Por outro lado, apenas a discussão teórica, pareceu-nos limitar a abrangência que pretendemos para o referido estudo.

Assim, nossa opção metodológica incluiu, além do estudo aprofundado das questões teóricas e de uma análise documental, uma visita ao empírico: um estudo de caso. Para concretizar nosso intento, o trabalho de investigação foi desenvolvido em o que denominamos de Estudos. Foram três Estudos, cada qual com características e objetivos particulares em função de sua natureza, algo que detalharemos nas questões introdutórias de cada um desses Estudos. Ao decidirmos por essa lógica, nossa opção metodológica atende a ideia de complementaridade, segundo as necessidades que identificamos para a concretização do que nos propomos nesse trabalho.

É oportuno destacar nosso entendimento de que, do ponto de vista metodológico, as escolhas representam diferentes estratégias de pesquisa. Cada uma delas aponta para uma maneira diferente de coletar e analisar dados, empíricos ou não, seguindo sua própria lógica (ou a lógica necessária). Tal procedimento implica, obviamente, em vantagens e desvantagens. A ideia é que a escolha da estratégia represente o máximo de vantagens do ponto de vista estratégico para cada Estudo planejado.

No que se refere ao estudo de caso, foi realizado no Projeto Santo Amaro, desenvolvido pela Escola Superior de Educação Física – ESEF – da Universidade de Pernambuco – UPE. Esse projeto faz parte do universo de projetos desenvolvidos por universidades parceiras do Instituto Ayrton Senna

em seu Programa de Educação Pelo Esporte - PEE. Nossa intenção foi identificar a maneira particular de implementação das formas participativas de gestão.

A justificativa para a escolha desse projeto em detrimento dos outros treze projetos componentes do Programa de Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna advém de dois aspectos principais. a) dentre os projetos do PEE, além de ser um dos mais antigos, o segundo, é o que congrega o maior número de participantes; e b) o fato de o pesquisador participar da coordenação do mesmo nos últimos vinte anos, o que facilitou o acesso às informações em geral e as pessoas que dele participam.

Nessa perspectiva, a análise que empreendemos está focada nas medidas de natureza descentralizadoras e nas formas de participação na gestão. Importa observar como o processo de gestão participativa se materializa no cotidiano do Projeto Santo Amaro, especialmente no que se refere às estratégias de descentralização das decisões (como são construídas), enfatizando o discurso participativo na agenda do projeto e a forma como essas iniciativas estão presentes, especialmente ao considerar-se duas importantes dimensões do contexto: o discurso e a prática.

Assim, a escolha e delimitação do tema de estudo, apontaram para as estratégias a assumir. Para dar conta do que nos propomos realizar, optamos, inicialmente, no âmbito do referencial teórico, nos debruçarmos fortemente sobre as questões conceituais. Nesse particular, destacamos a definição *a priori* de temáticas, as quais em um segundo momento, passaram a dialogar com as categorias emergidas do campo empírico (conceitos, expressões, palavras-chave, temas, frases, etc.) quando da realização dos Estudos II e III.

As temáticas que compuseram nosso referencial teórico e serviram como fundamento para a análise implementada nos Estudos II e III (análise documental e das entrevistas aos atores sociais) foram: Estado, sociedade civil, Terceiro Setor, participação, gestão participativa, extensão universitária, esporte e desenvolvimento humano. As referidas temáticas deram suporte

teórico às análises realizadas durante a fase exploratória da pesquisa. Definido o quadro de referência teórica é que elaboramos estratégias e instrumentos para a coleta de dados em cada um dos Estudos propostos.

A proposta de trabalho é de natureza descritivo-analítica e está inserida em uma perspectiva qualitativa de abordagem, consubstanciada em Badin (2008, p. 37), para quem "A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Trata-se, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens".

Devemos destacar, no entanto, a compreensão desde o início de nosso trabalho, da possibilidade da utilização de variadas técnicas com a lógica da complementaridade. Em nosso entendimento, para captar-se a complexidade da totalidade de uma situação é possível e mesmo aconselhável, se recorrer à utilização de instrumentos variados para a coleta de informações. Tal opção propicia a possibilidade de checagem de informações, confirmação ou rejeição de algumas conclusões iniciais e mesmo o surgimento de alternativas que inicialmente não haviam sido previstas.

Para tanto, a fase exploratória do trabalho foi de extrema valia, no sentido de apontar para possíveis correções de rumo frente ao planejamento traçado *a priori.*

Aqui, é oportuno destacar que a nossa preocupação com o método decorre da constatação de que um problema recorrente em estudos como o que ora realizamos está em como interpretar os achados enquanto questões de campo. Como compreendê-los em uma perspectiva que extrapole os limites da pura descrição empírica.

Nesse sentido, a tarefa a enfrentar estava em conseguirmos propor um arcabouço teórico-metodológico que desse conta do que nos propomos em nossa investigação e fosse capaz de ir além das aparências tão marcantes e

sedutoras do campo empírico. Do ponto de vista epistemológico, isso nos pareceu fundamental.

Como afirma Lopes (2002), as ciências sociais ganham sentido quando apontam problemas para além do domínio das técnicas e se aproximam dos interesses humanos mais profundos. Ganham validade, quando servem para construir paradigmas capazes de inspirar mudanças, reinterpretar aspirações coletivas, resolver impasses e construir pontes na direção da democracia e da justiça social. Fora disto, soam sem sentido, apocalípticas ou integradas, como na célebre formulação de Umberto Eco, que pode ser compreendida como *a* destruição do que existe sem nada colocar no lugar ou, ainda, a naturalização do entorno social.

Nessa mesma perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 22) ao denunciar certa crise de confiança epistemológica, chama a atenção para a necessidade de se entender a ciência como exercício de cidadania e de solidariedade e a sua qualidade aferida em última instância pela qualidade da cidadania e da solidariedade que promove ou torna possível.

Lopes, (2002), defende que a ciência, inclusive a filosofia, transita no espaço do social e do político, não são universais *a priori*, trazem consigo representações de poder e de hierarquias que quase sempre não são reveladas; precisam ser descobertas e compreendidas, aplicando-se o veneno como vacina e esta como veneno.

Com certeza temos a convicção dos limites da investigação. Nesse sentido, a noção de que nada é acabado ou mesmo definitivo está, para nós, muito clara. A única certeza é a pretensão de contribuir para a discussão do problema posto.

Por fim, importa destacar que, em nosso entendimento, consolidadas as questões teóricas, foi no campo empírico, na vida orgânica do Projeto Santo Amaro, onde pudemos verificar os impactos da opção pela gestão participativa em projetos sociais. Os mitos, as possibilidades e os desafios.

Na sequência, abordaremos, em detalhe, o modelo definido para a metodologia aplicada em cada Estudo, seus objetivos, estratégias metodológicas e instrumentos utilizados para coleta de informações.

3.4. Arquitetura do estudo.

Ao pretendermos em nosso estudo identificar de que forma o discurso da participação se materializa em Projetos de Educação Pelo Esporte apoiados pelo IAS, nos deparamos, inicialmente, com um dado que forçosamente nos impôs a necessidade de realizar um recorte da realidade. O fato de o PEE ser constituído de 14 projetos, situados nas diversas regiões do país e dada à dimensão do Brasil, decidimos formular um caminho metodológico que, ao mesmo tempo em que contemple a dimensão do universo do PEE, seja capaz de captar o que é essencial para nossa pesquisa.

Nesse sentido, destacamos a afirmação de Quivy & Campenhoudt (2008, p.158), quando explicam que “Um critério muito importante na prática é simplesmente a margem de manobra do investigador: os prazos e os recursos de que dispõe, os contatos e as informações com que pode razoavelmente contar, as suas próprias aptidões (...). Não é de estranhar, que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador”.

De qualquer maneira, alertam Quivy & Campenhoudt (2008, p. 158) “o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito. Um erro frequente nos investigadores iniciantes consiste em escolherem um campo demasiado amplo”.

Diante dessa realidade e objetivando circunscrever nosso campo de estudo a uma dimensão exequível, é que decidimos na arquitetura de nosso

estudo, dividi-lo nos três Estudos já mencionados, cada qual correspondente a um nível de investigação, e que detalharemos na sequência do texto.

Vale ressaltar, ainda, a fala de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 161), no sentido de fortalecer a justificativa de nossa opção metodológica, quando os referidos autores apontam para a possibilidade de estudar uma amostra representativa da população. Segundo eles, “Esta fórmula impõe-se quando estão reunidas duas condições:

- Quando a população é muito volumosa e é preciso recolher muitos dados para cada indivíduo ou unidade;
- Quando, sobre os aspectos que interessam ao investigador, é importante recolher uma imagem globalmente conforme a que seria obtida interrogando o conjunto da população, resumindo, quando se põe um problema de representatividade”.

Não é demais reafirmar que ao subdividirmos nosso trabalho em três partes (Estudos), entendemos que, obviamente, estas não são estanques, nem tampouco completas em si mesmas. Pelo contrário, mantêm relação profunda umas com as outras. Trata-se de uma opção didático-metodológica, com base no tipo/perfil da análise que foi utilizada em cada um dos referidos Estudos. A seguir, detalhamos cada um deles.

3.4.1. Estudo I - Caracterização dos projetos.

Esse Estudo está relacionado com a necessidade de, em um primeiro momento da relação com o empírico, montarmos o cenário geral do campo de pesquisa. Através dele, traçamos uma radiografia, um diagnóstico de cada projeto do Programa de Educação pelo Esporte do IAS. Informações gerais sobre, por exemplo, sua origem, a quem estão vinculados, formas organizativas, tempo de existência, número de alunos atendidos, perfil da clientela atendida, entre outras, foram coletadas.

Para isso, utilizamos um questionário por entendermos ser esse o melhor instrumento para essa tarefa, pelo caráter factual do tipo de análise realizada.

O questionário utilizado foi composto por perguntas do tipo fechadas. As informações coletadas, conjuntamente com o referencial teórico, serviram como orientadoras para as outras fases da pesquisa, especialmente na organização do guião para as entrevistas realizadas no Estudo III.

O referido instrumento foi encaminhado aos coordenadores gerais dos 14 projetos componentes do Programa de Educação pelo Esporte - PEE do IAS e aplicado entre os meses de abril e maio de 2010.

Antes, porém, a proposta de instrumento foi apresentada ao orientador para, após suas observações e avaliação, realizar um pré-teste, consubstanciado na argumentação de Lakatos e Marconi (1990, p. 90), para quem "o pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento da sua validez. Deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo."

Consubstanciado nessa afirmação, o pré-teste foi realizado com um professor de educação física coordenador de um projeto social de características semelhantes aos projetos componentes do PEE do IAS. Nossa intenção com o pré-teste foi verificar a adequação do instrumento aos objetivos propostos no trabalho. Realizado o pré-teste, submetemos outra vez o instrumento para a validação de nosso orientador.

Visando agilidade no processo de encaminhamento e resposta aos questionários, os instrumentos foram enviados via internet, utilizando- se uma plataforma de pesquisa online, o *encuestafacil.com*[124], e estabelecido um período de trinta dias para a devolução que foi feita automaticamente pelo

[124] Encuestafacil.com é uma ferramenta web de pesquisas online. A utilização dessa ferramenta permitiu agilidade e facilidade na coleta e na tabulação dos dados. Disponível em http://www.encuestafacil.com/Crie_Pesquisas_Online.

referido site, na medida em que os questionários eram respondidos. Tal procedimento, agilizou o processo de recolha e tratamento dos dados.

3.4.2. Estudo II – Recolha e análise documental.

Antes de tudo, faz-se necessário esclarecer nossos motivos/objetivos para a realização do Estudo II. O referido Estudo representa um recorte da presente investigação, através do qual, realizamos uma análise da gestão participativa em projetos sociais de esporte apoiados pelo IAS, a partir de publicação do Instituto que dá suporte teórico ao referido Programa.

A fonte de pesquisa utilizada foi o livro "Educação pelo esporte" (2004), publicado pelo Instituto Ayrton Senna, através da Editora Saraiva. A justificativa para a escolha desse documento advém do fato de o mesmo ser a principal referência teórica orientadora das ações do PEE em geral e do PSA em particular.

Nosso objetivo, portanto, foi identificar nesse documento os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a ação cotidiana dos projetos, no que tange à gestão participativa.

Importa destacar que o IAS estabelece outros elementos como princípios norteadores da ação prática nos projetos, porém, para esse trabalho, interessa-nos, especialmente a questão da gestão participativa em suas mais diversas expressões.

A análise documental, aqui, complementa/amplia nossa possibilidade de compreensão de nosso objeto de estudo, uma vez que entendemos não ser possível compreendê-lo com a acuidade necessária, dada sua dinâmica e natureza, por um único ângulo de análise. Assim, o Estudo II, complementa a tarefa iniciada no Estudo I, agora com um foco específico: as possibilidades e modos de participação expressas no principal documento de referência emanado do IAS. Tal publicação serve de base conceitual para a ação de todos os projetos. A partir dela e tendo como referência a análise de conteúdo,

procuramos captar conceitos e teorias, explícitos ou não, que dão suporte às ações no projeto, relacionadas à questão da gestão participativa.

A análise documental realizada está referenciada em Bardin (2008, p. 47) que a define como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referenciação".

Para a autora, "Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito é atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados". (Bardin, 2008, p.47). Além disso, acrescenta Badin (2008, p. 47), a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).

A escolha das fontes documentais sobre as quais realizamos a análise remete-nos a ideia de "*corpus"* definida por Bardin (2008, p. 122) "como o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras".

Quivy & Campenhoudt, (2008, p. 202) quando se reportam a análise documental, referem-se à questão de variantes, que, para esses autores, "São muitas e dependem da natureza das fontes e das informações consideradas". Para eles, "(...) podemos considerar que as duas variantes mais frequentes utilizadas em investigação social são, por um lado, a recolha de dados estatísticos[125] e, por outro, a recolha de documentos, de forma textual

[125] No que diz respeito aos dados estatísticos os autores afirmam que "É frequente o trabalho de um investigador necessitar de dados macro-sociais, que apenas organismos oficiais poderosos, como os institutos nacionais de estatísticas, têm condições para recolher". (2008, p. 201). Afirmam, ainda que

provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos, e regulamentos, atas, publicações...) ou de particulares (narrativas, memórias, correspondências...)".

Nesse aspecto, como já afirmamos, focamos a análise em documento de referência proveniente do IAS, a partir do qual analisamos a perspectiva de gestão, especialmente no que se refere à participação dos diversos seguimentos que fazem parte do projeto, em sua vida diária: planejamento, acompanhamento, avaliação, etc.

Importa destacar um elemento de ordem epistemológica que está relacionado com o trato dos números levantados na pesquisa. Defendemos a importância de se entender esses elementos no limite de sua real importância, ou, como afirmam Quivy & Campenhoudt, (2008, p. 205) "é preciso não deixar iludir pelos dados numéricos, que como todos os outros, não são fatos reais, mas sim fatos construídos, isto é, abstrações que supostamente representam fatos reais. Se esses dados permitem, pois, ter uma ideia mais ou menos concreta da realidade, em contrapartida, apenas têm valor e sentido se se souber como e por que foram construídos".

Ainda, no que se refere à utilização de documentos é preciso destacar a importância desse meio, como o faz Yin (2005, p. 112), para quem as informações documentais são importantes para todos os tópicos de estudo de caso. Segundo esse autor, esse tipo de informação pode assumir muitas formas e deve ser o objeto de planos explícitos da coleta de dados. Além disso, para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes.

"(...) a atenção incidirá principalmente sobre a credibilidade global do organismo emissor, sobre a definição dos conceitos e dos modos de cálculo (taxa de desemprego, por exemplo, é definida e calculada de maneira diferente em cada um dos países da União Europeia) e respectiva adequação às hipóteses da investigação, sobre a compatibilidade de dados relativos a períodos diferentes ou recolhido por organismos diferentes e, finalmente, sobre a correspondência entre o campo coberto pelos dados disponíveis e o campo de análise da investigação". (2008, p. 202.).

Os dados obtidos por meio da análise documental foram analisados utilizando-se técnicas de análise de conteúdo, consubstanciada em Bardin (2008), utilizando-se a análise temática, organizada em três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados obtidos, ou seja, a inferência e a interpretação.

Os resultados são apresentados de forma descritiva e analítica, no Capítulo V desse trabalho, em conformidade com o assunto focalizado, utilizando-se como estratégia de análise e interpretação dos dados o padrão de confrontação, através do qual o referencial teórico construído foi utilizado como padrão de comparação para interpretação dos dados e para construção de inferências tendo como referências as categorias e os indicadores propostos.

3.4.3. Estudo III – Entrevistas aos atores sociais.

É nesse nível de intervenção onde pretendemos observar a aplicação das teorias, ou seja, diante do referencial teórico elaborado, do diagnóstico dos projetos componentes do PEE (Estudo I) e da análise documental realizada (Estudo II), como, no campo empírico, ocorre a participação, em que dimensão, de que forma.

Para tanto, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas, concebendo-as como o fazem Quivy e Campenhoudt, (2008, p 133), para quem as entrevistas são consideradas semiestruturadas quando “o entrevistador faz sempre certas perguntas principais, mas é livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões em busca de mais informações.”

Nossa opção por entrevistas advém do fato de reconhecermos essa possibilidade metodológica como a mais adequada para essa fase do trabalho por nós proposto e que, através delas, é possível acessar ao máximo de informações e de formular reflexões que constituir-se-ão importante material para uma ulterior análise que atenda as exigências de rigor científico que

entendemos serem necessárias e imprescindíveis. Tal opção está em consonância com Bardin (2008, p. 89) para quem “O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito qualitativo, é indispensável entrevistas de inquérito (...) que fornecem um material verbal rico e complexo”.

De semelhante opinião Quivy & Campenhoudt (2008, p.191) entendem que nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos por entrevista caracterizam-se por um contato direto entre investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele.

Os mesmos autores ressaltam ainda que, “Se a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192).

Para a dissecação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que para Bardin (2008, p. 40), “aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Além disso, é oportuno destacar outro aspecto da análise de conteúdo que utilizamos e que complementa essa primeira definição. Esse aspecto está relacionado à sua finalidade, seja ela implícita ou explícita. Bardin (2008, p. 40) destaca que “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)”.

Em nosso estudo, entendemos que a análise de conteúdo adequou-se perfeitamente ao que planejamos realizar, uma vez que reconhecemos que através da mesma, é possível ir além do aparente, do puramente descritivo,

uma vez que, segundo Franco (2007, p. 16), toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador[126].

Bardin (2008, p. 30), acrescenta que apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard querem dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente tornar-se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mais que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. Esta atitude de vigilância crítica exige o desvio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre a impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação a fim de despistar as primeiras impressões.

Por outro lado, a mesma autora alerta para a necessidade da compreensão de que tal opção deve ser feita sem que se caia na armadilha (do jogo): construir por construir, aplicar a técnica para se afirmar de boa consciência, sucumbindo à magia dos instrumentos metodológicos, esquecendo a razão do seu uso. (Bardin, 2008, p. 30).

[126] No que se refere ao pesquisador, Yin (2005, p. 83), destaca algumas habilidades necessárias para essa atividade. Segundo esse autor, o pesquisador dever: ser capaz de *fazer boas perguntas* – e interpretar as respostas; *ser um bom ouvinte* e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; *ser adaptável e flexível,* de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças; *ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas,* mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modelo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis; *ser imparcial em relação a noções preconcebidas,* incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Nossa estratégia foi utilizar uma análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial, focando na frequência de temas. Bardin (2008, p. 91) defende que esse tipo de análise é insubstituível no plano da síntese, da fidelidade entre analistas; permite a relativização, o distanciamento; mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades.

Para isso, construímos um roteiro, uma série de perguntas-guias, abertas, que foram utilizadas, inicialmente numa ordem que poderia ser alterada face ao andamento da entrevista. O objetivo foi permitir que o entrevistado pudesse falar abertamente e, caso necessário, o entrevistador, reencaminharia a entrevista todas as vezes que o entrevistado se afastasse do foco programado pelo pesquisador, sempre com o cuidado de evitar qualquer tipo de imposição pelo pesquisador[127]. Em nosso planejamento, estabelecemos, também, a possibilidade da elaboração de novas perguntas com o intuito de facilitar a compreensão do entrevistado e de garantir o atendimento dos objetivos propostos pelo pesquisador.

O universo de pessoas entrevistadas foi composto por professores/coordenadores e monitores. A decisão por esse grupo está consubstanciada no entendimento de que é, sobretudo através dele, que podemos coletar as informações mais relevantes.[128] Além disso, as pessoas entrevistadas foram escolhidas tendo como critérios a atividade que realizavam e o tempo de projeto, sendo, nesse caso, necessário um mínimo de 1ano de

[127] Nesse sentido, destacamos a fala de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 75) ao chamarem a atenção para o fato de "Com intervenções demasiado precisas e autoritárias, o entrevistador impõe as suas categorias mentais. A entrevista deixa então de cumprir a sua função exploratória, dado que o interlocutor já não tem outra escolha senão responder no interior dessas categorias, ou seja, confirmar ou infirmar as ideias em que o investigador já tinha previamente pensado".

[128] É importante registrar que reconhecemos a existência e importância de outros interlocutores, a exemplo de alunos e pais/responsáveis pelos alunos. No entanto, por conhecermos a realidade do projeto, especialmente no que se refere à clientela atendida, entendemos que coordenadores e monitores estão mais qualificados para responderem o nosso inquérido, no nível que planejamos. A opção por não entrevistar alunos atendidos pelo projeto, está relacionada ao fato de entendermos que, a pouca idade dos mesmos seria um entrave para a compreensão das questões investigadas no nível almejado. No caso dos pais /responsáveis, em sua maioria estão auxentes do cotidiano do projeto, em que pese os esforços da gestão do mesmo em aproximá-los do dia a dia das ações desenvovlidas.

participação no mesmo[129]. As informações coletadas foram analisadas tendo como referência o conjunto de categorias construído para esse fim.

Nesse sentido, Quivy & Campenhoudt (2008, p. 159) chamam a atenção para o fato de que, em estudos sociológicos, as informações úteis, muitas vezes, só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto. Por outro lado, destacam ainda os autores que uma vez delimitada uma população[130], nem sempre é possível, ou sequer útil, reunir informações sobre cada uma das unidades que a compõem. A banalização das sondagens de opinião ensinou ao grande público que é possível obter uma informação digna de confiança sobre uma população de várias dezenas de milhões de habitantes interrogando apenas alguns milhares deles. (2008, p.159).

É oportuno destacar, no entanto, como o fazem Quivy & Campenhoudt (2008, p. 160) que "apesar das suas numerosas vantagens, as técnicas de amostragem estão longe de constituírem uma panacéia em investigação social".

Na continuidade de sua explanação, os autores chamam a atenção para o fato de que após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa dessa população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população. (2008, p. 160).

No plano operacional, apresentamos a proposta de estudo às pessoas que foram entrevistadas com o intuito de esclarecer sobre o que pretendíamos realizar com o trabalho. A participação foi voluntária e foi garantido o sigilo de seus nomes. Todas as questões foram abertas por entendermos ser a opção

[129] O tempo mínimo estabelecido para participar é em função de entendermos ser necessário uma vivência mínima do projeto para compreender as suas especificidades.

[130] Para Quivy & Campenhoudt, à totalidade desses elementos, ou das unidades constitutivas do conjunto considerado, chama-se população, podendo esse termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objetos de qualquer natureza (2008, p. 159).

que oferece o melhor resultado, mesmo reconhecendo todas as dificuldades que essa opção acarreta, notadamente no que se refere à grande quantidade de material a ser transcrito e analisado.

As entrevistas foram realizadas em local adequado, objetivando facilitar ao máximo a ação e dirimir qualquer tipo de constrangimento ou elemento inibidor. Todas as entrevistas foram previamente agendadas e informado o tempo estimado da mesma. O cuidado com o ambiente da entrevista, bem como o seu agendamento e a informação do tempo estimado para a mesma, consubstancia-se na afirmativa de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 76), para quem é preciso procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados. Segundo esses autores, é inútil esperar uma entrevista aprofundada e autêntica se esta se desenrolar na presença de outras pessoas, num ambiente barulhento e desconfortável, onde o telefone toca todos os cinco minutos, ou ainda quando o entrevistado está sempre a consultar o relógio para não faltar a outro encontro.

Além disso, antes da entrevista, realizamos a apresentação pessoal e profissional do pesquisador, da proposta de pesquisa e dos objetivos da mesma, na perspectiva defendida por Quivy & Campenhoudt (2008, p. 74), quando observam que “Uma breve exposição introdutória acerca dos objetivos da entrevista e do que dela se espera basta geralmente para lhe dar o tom geral da conversa, livre e muito aberta”.

Todas as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador e, com a permissão dos entrevistados, foram gravadas para posterior transcrição. Para a transcrição, utilizamos o software Express Scribe, versão 5.40, da NCH Software, o que facilitou, sobremaneira a tarefa. A depender do interesse do entrevistado, o material transcrito foi colocado à disposição do mesmo para possível revisão.

Ressaltamos a intenção de não formular uma entrevista com um grande número de questões. Nesse particular, mais uma vez, nos socorremos dos argumentos de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 74) quando nos chamam a

atenção para a necessidade de o entrevistador fazer o menor número de perguntas possíveis. Para eles, a entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário. O excesso de perguntas conduz sempre ao mesmo resultado: o entrevistado depressa adquire a impressão de que lhe é simplesmente pedido que responda a uma série de perguntas precisas e dispensar-se-á de comunicar o mais fundo do seu pensamento e da sua experiência. As respostas tornar-se-ão cada vez mais breves e menos interessantes. Após ter sumariamente respondido à anterior, esperará pura e simplesmente a seguinte como se esperasse uma nova instrução.

Vale destacar aqui que, construído o guião de entrevistas, este foi submetido à apreciação do orientador para uma primeira validação. Com o objetivo de testar o instrumento de coleta, realizamos um pré-teste com voluntários de características semelhantes as do público alvo de nossas entrevistas. Entendemos que a realização do pré-teste é fundamental para verificarmos a adequação do instrumento aos objetivos propostos no trabalho, inclusive com relação ao tempo necessário para a entrevista. Realizado o pré-teste, submetemos outra vez o instrumento para a validação de nosso orientador, quanto à pertinência e adequação do mesmo. A realização do piloto foi no mês de setembro de 2011. As entrevistas foram realizadas no período de novembro a dezembro de 2011.

As entrevistas foram realizadas na Escola Superior de Educação Física - ESEF, em sala do setor de extensão universitária. Trata-se de um ambiente reservado, propício à atividade. A escolha dos monitores foi feita de forma aleatória, tendo-se apenas como elemento obrigatório para fazer parte do grupo de entrevistados o tempo mínimo de um ano de projeto e respeitando-se um percentual correspondente a participação de cada área no projeto[131].

Em um total de 30 pessoas entre coordenadores e monitores, que compõem o grupo responsável pela gestão do projeto, foram entrevistados três

[131] Considerando o total de monitores do PSA, a distribuição conforme as áreas básicas de atuação tem a seguinte configuração: Educação física representa 67% do total; Saúde e Oficina do Saber (apoio à escolarização e artes) representam, cada uma, 16,5% do total de monitores.

coordenadores (60% do conjunto de coordenadores) e seis monitores (24% do conjunto de monitores)[132]. No caso dos monitores, foram entrevistados quatro de Educação Física, um monitor de saúde e um monitor da Oficina do Saber (apoio a escolarização e artes). No quadro abaixo apresentamos o resumo da amostra utilizada no Estudo III.

Quadro 5. Resumo da amostra utilizada no Estudo III.

Atividade	Total de membros	Número entrevistados	% Relativo ao conjunto da área.
Coordenador	05	03	60%
Monitor	25	06	24%
TOTAIS	30	09	30%

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, foi necessária a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - CNS[133]. (Anexo IX).

De maneira análoga ao Estudo II, os resultados são apresentados de forma descritiva e analítica, no Capítulo V desse trabalho, utilizando-se como estratégia de análise e interpretação dos dados o padrão de confrontação, através do qual o referencial teórico construído foi utilizado como padrão de comparação para interpretação dos dados e para construção de inferências tendo como referências as categorias e os indicadores propostos.

[132] Importa destacar a existência de uma outra categoria de colaborador: o voluntário. Nesse caso, estudantes universitários das áreas que compõem o PSA participam de todas as atividades, sob a supervisão de um monitor e da coordenação do projeto, não podendo, no entanto, assumir o comando de atividades. Como se trata de um ator em estado probatório, optamos por não incluí-los em nossa amostragem.

[133] A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS - contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e revoga a Resolução 01/88.

3.5. Processo de coleta e análise dos dados.

Nossa coleta de dados teve como finalidade inicial, a elaboração/construção do *corpus* do nosso estudo, para, a partir daí, ou consubstanciado nele, elaborar o processo analítico. Segundo Lakatos e Marconi (1990, p. 23) para esse processo, “podem ser utilizados três procedimentos: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e os contatos diretos”. Afirmam ainda os autores que a recolha de documentos poderá constituir as fontes primárias e secundárias. (1990, p. 24)

Nosso estudo baseou-se, fundamentalmente, em fontes primárias onde nos concentramos na coleta de dados históricos, bibliográficos, em publicação emanada do Instituto Ayrton Senna e, particularmente, no relato de participantes de um projeto vinculado ao PEE, escolhido por nós, segundo critérios já explicitados.

Como instrumentos de coleta de informações, utilizamos estratégias diferentes em função das características de cada Estudo realizado. Assim, no Estudo I, utilizamos questionário; nos Estudos II e III, servimo-nos, respectivamente, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas.

3.6. Processo analítico.

3.6.1. Constituição do *corpus.*

O *corpus* documental escolhido para esse estudo está referenciado na argumentação de Vala (2007, p. 109) quando analisa as possibilidades para esse tipo de escolha. Segundo o autor, se o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, geralmente, o *corpus* da análise é constituído por todo o material. Por outro lado, argumenta o

autor, se os documentos-fonte susceptíveis de permitir o estudo do problema foram produzidos independentemente da pesquisa, o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma seleção, com base em critérios que explicitará. Esses critérios podem ser de ordem qualitativa ou quantitativa.

Considerando as opções metodológicas por nós já explicitadas, nosso *corpus* foi constituído pelos elementos que descrevemos abaixo.

Para o Estudo I – Caracterização dos projetos:

- Questionário respondido pelos coordenadores gerais de todos os projetos.

Para o Estudo II – Recolha e análise documental:

- Análise de publicação emanada do IAS.

Para o Estudo III – Entrevista aos atores sociais:

- Transcrição das entrevistas realizadas com coordenadores do Projeto Santo Amaro.
- Transcrição das entrevistas realizadas com monitores do Projeto Santo Amaro.

3.6.2. Categorias de análise e indicadores.

Por entendermos que formular categorias e indicadores, constitui-se um processo complexo que impõe sensibilidade e paciência ao pesquisador, temos esse momento como um ponto estratégico em nosso trabalho. Em função disso, da mesma forma que Franco (2007, p. 60), entendemos que esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema

categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória.

Assim, diante do diagnóstico dos projetos participantes do PEE, realizado no Estudo I, partimos para os Estudos II e III, tendo como intenção inicial partir de algumas categorias e indicadores definidos *a priori*, e, ao longo do processo de investigação, das idas e vindas já citadas, do contato com o empírico e do necessário retorno às teorias, elaborar, caso necessário, novas categorias (*à posteriori*).

Por outro lado, entendíamos que mantermo-nos restritos a categorias definidas à *priori*, limitava a perspectiva do pesquisador e poderia induzir a uma leitura reduzida do que se pretende analisar nesses dois Estudos. Portanto, a possibilidade de um sistema de categorias *não apriorístico* contribuiu para que pudéssemos, ao longo do trabalho, diante do grande número de informações coletadas, garantir a flexibilidade necessária ao processo, mesmo considerando que trabalhar com um sistema aberto, onde outras categorias possam ser criadas e incorporadas ao processo da pesquisa, exige uma abordagem teórica mais complexa.

Devemos destacar, ainda, que na lógica da construção de boas categorias, um aspecto pragmático apontado por Franco (2007, p. 68), deve ser considerado, qual seja: a *produtividade*. Segundo essa autora, “Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora”.

Nesse sentido, o aporte teórico para a análise do material coletado nos Estudos II e III, foi elaborado objetivando a construção de um quadro de referência a partir de bibliografia afeta ao tema em estudo. Com base nesse quadro de referência teórica e considerando o que nos propusemos trabalhar nesses Estudos, nossos objetivos e problema de pesquisa, desenvolvemos um

sistema de categorias (uma matriz de categorias) e de indicadores objetivando dar conta de tais objetivos, além da elaboração do guião das entrevistas que aplicamos no Estudo III. As referidas categorias e indicadores estão explicitadas nos itens 4.2 e 4.3 relativos à parte analítica dos Estudos II e III, parte integrante do Capítulo IV.

Como, nesse caso, nossa opção metodológica foi trabalhar por tema enquanto unidade de registro, o passo seguinte foi buscar os significados, os sentidos explicitados no material coletado e, norteado pelo referencial teórico desenvolvido, classificar o referido material em categorias mais amplas, na perspectiva defendida por Bardin (2008, p. 131), para quem “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Bardin (2008, p. 131) acrescenta ainda que, “O tema, enquanto unidade de registro corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas”.

Nossa intenção metodológica aponta para um entendimento semelhante ao que defendem Quivy e Campenhoudt (2003, p. 15) no que se refere a um processo de investigação social, quando defendem que “importa, acima de tudo que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho.”

No que se refere aos indicadores, ressaltamos, ainda, a definição de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 262) para quem “O indicador é, em princípio, uma manifestação observável e mensurável dos componentes do conceito”.

Muitas vezes os indicadores são diretamente observáveis, nesse caso, argumentam Quivy & Campenhoudt (2008, p. 261) “É então necessário precisar os indicadores que permitirão registrar os dados indispensáveis para confrontar o modelo com a realidade”.

Há, no entanto, situações em que os indicadores não têm a propriedade de serem objetivamente detectáveis e mensuráveis. Não podem possuir essa qualidade porque dizem respeito a percepções que apenas podem manifestar-se pelas palavras que exprimem a opinião. São apreciações subjetivas que exprimem percepções. Nesse caso, o que é observável são as palavras que exprimem a opinião e o que é mensurável é o conteúdo ou o sentido de um discurso. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 261)

Em síntese, pode-se afirmar como defendem Quivy & Campenhoudt (2008, p. 263) que "Os indicadores apontam as informações a obter e, por conseguinte, as perguntas a colocar".

No âmbito geral do trabalho, optamos por coletar informações tendo como referência três níveis os quais explicitamos no quadro abaixo.

Quadro 6. Níveis de referência para as informações coletadas.

NÍVEL	
1.	Ao nível do formato dos diversos projetos participantes do PEE e de sua relação com as propostas do referido Programa.
2.	Ao nível dos grandes objetivos e eixos estratégicos da ação do PEE (concepção teórica).
3.	Ao nível das ações concretas, onde são materializadas as propostas concebidas (dinâmicas administrativas e pedagógicas).

É oportuno destacar, por fim, que, em todo o percurso do trabalho, convivemos com a certeza de que, o contato com o empírico seria revelador de novas possibilidades que necessariamente incorporaríamos a nossa ação

metodológica. Ou seja, a perspectiva de categorias e indicadores concebidos *apriorísticamente,* apenas apontou para alguns balizadores desses elementos.

CAPITULO IV – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.

4.1. ESTUDO I: Descrição dos projetos de Educação Pelo Esporte apoiados pelo Instituto Ayrton Senna a partir das informações solicitadas aos coordenadores gerais.

4.1.1. Questões introdutórias.

O Estudo I, como destacamos no Capítulo IV desse trabalho, está relacionado com a necessidade de, em um primeiro momento da relação com o empírico, montamos o cenário geral do campo de pesquisa. Com ele, pretendemos traçar uma radiografia, um diagnóstico de cada projeto e do conjunto de projetos que constituem o Programa de Educação Pelo Esporte do IAS, buscando o maior número de dados relativos aos mesmos. Informações gerais sobre, a origem de cada projeto, a quem estão vinculados, formas organizativas, tempo de existência, número de alunos atendidos, perfil da clientela atendida, entre outras.

Com a anuência e a colaboração da Coordenação do Programa de Educação pelo Esporte do IAS, para a realização da pesquisa, foi possível e mesmo facilitado nosso trabalho. Assim, foi discutido o instrumento que utilizamos, tendo em vista construir o diagnóstico por nós definido como propósito dessa parte do estudo.

Essa fase pode ser entendida como de aproximação e das primeiras interações com o objeto de pesquisa, em nosso entender, crucial para o desenho geral do pano de fundo de nosso trabalho e que requereu cuidados e atenção do pesquisador, no sentido de eliminar possíveis dificuldades no momento de inserção no campo.

Obviamente, a investigação é um processo que, em seu curso, podem surgir novas questões que impliquem na necessidade de mudanças, inclusive no sentido de levar a reorientação de aspectos previstos inicialmente. Um exemplo disso é o caso da alteração do número de coordenadores gerais de

projetos que pretendíamos que respondessem ao inquérito. Inicialmente pensamos na totalidade dos coordenadores gerais, ou seja, quatorze, o que não se viabilizou, em que pese a substancial ajuda obtida do IAS. Finalizamos o Estudo I com treze instrumentos de coleta de dados devolvidos, devidamente respondidos, o que significa 93% do universo pesquisado.

Os instrumentos foram enviados por correio eletrônico aos coordenadores gerais dos 14 projetos componentes do PEE. Por solicitação nossa, o envio foi feito pelo próprio IAS, tendo anexado um documento do pesquisador, explicando as razões da pesquisa (ANEXO III). Através do e-mail, os coordenadores gerais dos projetos tiveram acesso ao link que os conduzia diretamente ao instrumento que poderia ser respondido de uma vez ou interrompido quantas vezes fosse necessário, em função do tempo disponível do respondente. Foi dado um prazo de um mês para o retorno.

Utilizamos como ferramenta para a recolha dos instrumentos, um site de pesquisa na internet, o *encuestafacil.com.* A utilização dessa ferramenta permitiu agilidade e facilidade na coleta e na tabulação dos dados.

Inicialmente, três projetos deixaram de responder o inquérito no prazo determinado. Feitos contatos pessoais via correio eletrônico, dos três projetos, dois responderam o inquérito e um não respondeu às solicitações, reiteradas diversas vezes.

O instrumento de coleta de dados (ANEXO IV) foi composto de setenta e sete questões, em sua maioria, fechadas e dividido em 16 dimensões[134]; para cada dimensão, um conjunto de perguntas.

[134] As dezesseis dimensões foram às seguintes: 1. Em relação à origem do projeto; 2. Em relação à clientela atendida; 3. Em relação à participação; 4. Em relação às rotinas administrativas, metodológicas e de gestão; 5. Em relação ao modelo de funcionamento; 6. Em relação à capacitação/formação permanente da equipe de trabalho; 7. Em relação ao Instituto Ayrton Senna – IAS; 8. Em relação à composição da equipe de trabalho; 9. Em relação aos mecanismos de divulgação e de disseminação; 10. Em relação à institucionalização do projeto; 11. Em relação a parcerias; 12. Em relação às atividades relacionadas à saúde; 13. Em relação às atividades relacionadas ao apoio à escolarização; 14. Em relação às atividades relacionadas à arte; 15. Em relação à avaliação; 16. Em relação aos princípios que orientam as ações no projeto.

Com o auxílio do site de pesquisa online, os dados foram tabulados e sistematizados, inicialmente, projeto a projeto e, posteriormente, em um documento único que incluiu, também, a transcrição integral das respostas às perguntas abertas. Com base nesse documento de dados brutos, passou-se a terceira etapa do procedimento metodológico referente ao Estudo I, qual seja a análise do material produzido. Os objetivos estabelecidos anteriormente para essa etapa do trabalho nortearam a análise do material recolhido.

Adotamos como estratégia descrever as questões gerais consideradas de maior importância, assinalando-as sempre à luz do referencial teórico construído para esse fim. Vale destacar que na análise dos dados, os projetos não são nomeados. Utilizamos um código que os numera de P1 a P13.

A seguir passamos a analisar as respostas recebidas, tendo como referência a dimensão a que está relacionada.

4.1.2. Em relação à origem do projeto.

Da análise das respostas às sete questões que fizeram parte dessa dimensão, verificamos que:

A totalidade dos projetos é realizada em universidades, sendo que o maior número concentra-se em universidades federais, 62%, seguida de universidades estaduais, com 31% dos projetos e apenas um projeto, 8%, é desenvolvido em Instituição de Ensino Superior privada. O fato de os projetos serem desenvolvidos em universidades é uma opção do IAS desde a criação do PEE. Por outro lado, observa-se, ainda, que, do ponto de vista geográfico, os projetos estão distribuídos em todas as regiões do país, estando a maioria na Região Sul, com 38%, seguida da Região Sudeste, 23%, Norte, 15%, Nordeste, 15% e, finalmente, a Região Centro-Oeste com 8%. Tal fato não se constitui uma opção deliberada do IAS, uma vez que o mesmo, em 2003, quando da ampliação do número de projetos por este Instituto, abriu inscrições

para novos parceiros e a ampliação ocorreu em função de uma demanda espontânea.

Com relação à denominação atribuída aos projetos, o que se observa é que essa questão tem uma relação direta com a realidade local, mais especificamente, com o bairro, o espaço onde o projeto está fincado. 69% dos projetos justificam assim o nome atribuído ao mesmo. Os outros 31% apresentam motivos diversos para essa escolha.

Já a questão relativa ao ano de criação do projeto evidencia a existência de dois grupos: o grupo dos projetos antigos, que representa 46% do total e o grupo dos projetos novos, representado por 54% dos projetos. Os projetos antigos correspondem às primeiras parcerias realizadas quando da criação do Instituto, enquanto os projetos novos correspondem à fase de ampliação da atuação do IAS, protagonizada em 2003.

Por outro lado, pode-se observar na questão relativa a quem se deve a iniciativa de criação do projeto que a maioria esmagadora, 85%, afirma que o projeto foi criado por iniciativa da instituição-sede, seguidos de Iniciativa do IAS, 8% e iniciativa do próprio gestor local com 8%.

No que concerne ao local onde são realizadas as atividades do projeto, 100% dos respondentes afirmam que as mesmas são desenvolvidas nas instalações da instituição-sede, podendo-se destacar, ainda que 31% dos projetos utilizam, também, instalações de parceiros. De realçar nesse contexto as respostas à questão seguinte do inquérito quanto ao motivo para a escolha das atividades do projeto, onde 54% dos respondentes afirmam que tais motivos estão relacionados a atender aos princípios do IAS, sendo que o percentual restante está distribuído entre a disponibilidade de instalações, a vocação da instituição e a disponibilidade de pessoal.

4.1.3. Em relação à clientela atendida.

Da análise das respostas às dez questões que fizeram parte dessa dimensão, é possível afirmar inicialmente que, no conjunto, os projetos se diferenciam em questões importantes em função de pertencerem ao grupo dos projetos antigos (46%) ou ao grupo dos novos (54%) dos projetos[135].

A quantidade de crianças atendidas é um desses elementos diferenciadores. Os projetos antigos, apesar de representarem a parte menor do conjunto de projetos, 46%, concentram o maior número de atendimentos, 64%, enquanto que os projetos novos, em número maior e representando 54% dos projetos, atendem a 36% dos alunos envolvidos no PEE.

Quanto à faixa etária atendida pelos projetos, observa-se que está compreendida entre 7 e 18 anos. Sendo os alunos, em sua maioria, 62%, oriundos do entorno das universidades. Em muitos casos, os projetos recebem, concomitantemente, alunos oriundos de escolas conveniadas, de outras regiões da cidade e de instituições parceiras, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 7. Origens da clientela atendida (em %).

PROJETO	ORIGEM DA CLIENTELA ATENDIDA (EM %)				
	Do entorno da universidade /instituição-sede.	De escolas conveniadas	De instituições parceiras	De diversas regiões da cidade	Outro
P1	**75%**	0%	10%	15%	0%
P2	**100%**	0%	0%	0%	0%
P3	0%	**100%**	0%	0%	0%
P4	5%	**95%**	0%	0%	0%
P5	23%	**50%**	25%	1%	1%

[135] Os grupos, guardadas as peculiaridades locais, especialmente no que se refere à vida orgânica das instituições as quais estão vinculados os projetos, organizam-se de forma semelhante, segundo parâmetros estabelecidos pelo IAS e pelas instituições-sede. Por outro lado, os projetos novos, surgem em outra realidade do Instituto, tendo como característica marcante, o fato de já nascerem menores em suas estruturas, especialmente ao considerar-se o apoio financeiro oferecido pelo IAS para esses projetos que é diferente do que foi feito quando das primeiras parcerias.

P6	00 %	**100%**	00 %	00 %	00 %
P7	**100%**	0%	0%	0%	0%
P8	**100%**	0%	0%	0%	0%
P9	**95%**	0%	0%	5%	0%
P10	30%	0%	0%	**70%**	0%
P11	**50%**	0%	0%	**50%**	0%
P12	**100%**	0%	0%	0%	0%
P13	0%	**100%**	0%	0%	0%

De realçar o fato de que a grande maioria dos projetos, 69%, conta com pré-requisitos para participar de suas atividades, enquanto que 31% não apontam para essa necessidade. Ao interrogarmos os coordenadores gerais sobre quais os pré-requisitos, encontramos as respostas que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 8. Pré-requisitos para participar do projeto.

PROJETO	Pré-requisitos para participar do projeto
P1	Estar matriculado em escola pública; ter idade entre 7 e 14 anos.
P2	Não existem pré-requisitos para participar do projeto.
P3	Estar estudando em escola pública e ser escolhido por estar incluído em algum tipo de risco social ou pessoal.
P4	Ser aluno de escola publica.
P5	Estar na escola (pública); quando a criança não está na escola, ela tem um "prazo" para retornar a escola; neste período a equipe do projeto, juntamente com a família e a criança, aciona a rede pública para que ela consiga uma vaga.
P6	1. Matriculado em escola pública; 2. Seleção de educandos pela avaliação socioeconômica.
P7	Que sejam (os educandos) alunos matriculados em escolas da rede pública ou comunitária. Há apenas essa condição.
P8	Estudante de escola pública e critério socioeconômico.
P9	Não existem pré-requisitos para participar do projeto.
P10	Estar frequentando a escola.
P11	Provenientes de escolas públicas e com baixa renda familiar
P12	Não existem pré-requisitos para participar do projeto.
P13	Não existem pré-requisitos para participar do projeto.

Ressalta-se o critério, de para participar, o aluno ter que estar matriculado em escola pública. Essa opção direciona claramente os projetos para o atendimento da população mais carente, o que está em consonância com as propostas do IAS e mesmo da extensão universitária em boa parte das universidades públicas brasileiras. Por outro lado, em que pese à maioria dos projetos terem como pré-requisito para participar o fato de estar estudando em escola pública os dados apontam para a existência de alunos que participam de outras redes de ensino, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 9. Percentual de alunos atendidos em cada rede de ensino por projeto.

PROJETO	% DE ALUNOS ATENDIDOS EM CADA REDE DE ENSINO POR PROJETO				
	Pública	Privada	Escola Comunitária	Não estudam	Outra
P1	100%	0%	0%	0%	0%
P2	90%	10%	0%	0%	0%
P3	100	10%	0%	0%	0%
P4	100%	0%	0%	0%	0%
P5	100%	0%	0%	0%	0%
P6	100%	0%	0%	0%	0%
P7	90%	0%	10%	0%	0%
P8	99%	1%	0%	0%	0%
P9	100%	0%	0%	0%	0%
P10	96%	4%	0%	0%	0%
P11	100%	0%	0%	0%	0%
P12	100%	0%	0%	0%	0%
P13	100%	0%	0%	0%	0%

Outra questão importante a ser destacada está relacionada com o fato de a maioria dos projetos, 54%, afirmar desenvolver algum tipo de atividade com os alunos que ultrapassam a idade estabelecida como limite para participar dos projetos. Nesse universo, 46% dos projetos não desenvolvem esse tipo de ação. O destaque se faz pelo fato de muitos alunos ao concluírem sua participação no projeto em função de atingir o limite de idade estabelecido, reivindicarem a continuidade de sua participação. O que se observa é que a

maioria dos projetos continua a atender os alunos interessados, agora na condição de voluntário, como revela o quadro a seguir.

Quadro 10. Ações desenvolvidas para/com os alunos que ultrapassam a idade estabelecida como limite para participar do projeto.

PROJETO	Ações desenvolvidas para/com os alunos que ultrapassam a idade estabelecida como limite para participar.
P1	Aqueles que desejarem podem continuar na condição de "amigo do projeto". Nessa função, eles desenvolvem trabalho voluntário de ajuda no dia a dia do projeto e podem, também, participar das atividades cotidianas do mesmo.
P2	A partir do interesse dos mesmos, permanecem no projeto com orientação pedagógica e psicológica.
P3	Inserção em projetos socioesportivos em parceria com o Ministério dos Esportes.
P4	Não desenvolve.
P5	Eles são convidados especiais em determinadas programações, atuam como voluntários em outras e, quando seguem os estudos em nível superior, são convidados a serem educadores do Programa.
P6	Não desenvolve.
P7	Não desenvolve.
P8	Não desenvolve.
P9	Não desenvolve.
P10	Não desenvolve.
P11	A nossa idade limite era de 14 anos e estendemos o projeto para 16 anos pela vontade dos adolescentes em permanecerem no projeto.
P12	Orientação e encaminhamento para a realização de estágios ou oportunidades de 1º emprego na cidade de Londrina.
P13	Monitores mirins

4.1.4. Em relação à participação.

Essa dimensão contou com treze questões e ao analisar-se as respostas apresentadas pelas coordenações gerais, é possível delinear um consistente diagnóstico quanto à questão da participação no cotidiano dos projetos. Vale ressaltar que a participação constitui-se categoria central em nosso trabalho.

Os dados recolhidos indicam que uma boa parte dos projetos tem na participação um fundamento de suas ações, algo defendido e apregoado

insistentemente pelo IAS e que se sobressai como um dos pilares constitutivos da proposta do PEE.

Quando inquirimos sobre como é feito o planejamento dos projetos as respostas dos coordenadores gerais apontam para um percentual significativo de resposta, 77%, que demonstram que o planejamento é feito pela coordenação e educadores. Tal fato pode ser entendido como um avanço ao considerarmos a cultura tradicional de planejamento em projetos sociais no Brasil, hodiernamente feita de forma centralizada, limitada a uma lógica de hierarquia ultrapassada e capenga e, por fim e mais grave, pouco dialógica.

Somados aos 77%, 23% dos projetos, afirmam, através de seus coordenadores, que o planejamento é feito com a participação de todos os envolvidos[136]. Ao que se conclui, considerando-se o viés do planejamento, que 100% dos projetos tem a participação como princípio, embora apenas 23% deles exacerbe essa possibilidade ao incluir todos os interessados em suas ações de planejamento.

Por outro lado, quando inquirimos quanto ao acompanhamento da execução do planejamento, algo fundamental, uma vez que significa o dia a dia operacional do projeto, ou seja, sair da esfera teórica e caminhar para a prática, o cenário muda, na medida em que, nesse aspecto, a opção com maior incidência de respostas é a que se refere à coordenação e educadores, com 69%, seguido da coordenação do projeto, com 15% e, finalmente, todos os envolvidos, também com 15%. Ou seja, somando-se os percentuais relativos à coordenação e a coordenação e educadores, chega-se a 85% das ações de acompanhamento do projeto, centrada na ação dos agentes operacionais do mesmo, resumindo-se a 15% o nível que se refere a todos os envolvidos. Destacando-se, no entanto, que esse item inclui os anteriores. Logo, pode-se concluir por um baixo nível de participação da comunidade no

[136] No vocabulário utilizado na avaliação dos projetos apoiados pelo IAS, o termo envolvidos inclui: dirigentes, coordenadores, professores, estagiários, alunos e comunidade em geral que tenha relação direta com o projeto.

acompanhamento da execução do planejamento dos projetos, o que é extremamente incongruente ao considerarmos os princípios estabelecidos pelo IAS e mesmo os discursos teóricos da maioria dos projetos, observados em seus documentos oficiais.

Esse baixo nível de participação da comunidade expresso na questão anterior é ratificado de forma bastante aguda quando perguntamos sobre a existência de algum tipo de conselho social. Os dados indicam que apenas 34% dos projetos contam com essa instância, enquanto que a maioria dos projetos, 69% não a possui. Em nosso entendimento, a existência de uma instância colegiada composta por representantes dos diversos segmentos participantes do projeto, pode significar grande avanço do ponto de vista da gestão democrática do mesmo, uma vez que esse espaço constitui-se fórum privilegiado para discutirem-se as questões do dia a dia dos projetos.

Dos 31% dos projetos que contam com algum tipo de conselho social, o que se observa é uma composição bastante democrática, que aponta para a intenção de permitir a participação da comunidade nas ações de planejamento, acompanhamento e avaliação, o que pode ser observado no gráfico a seguir.

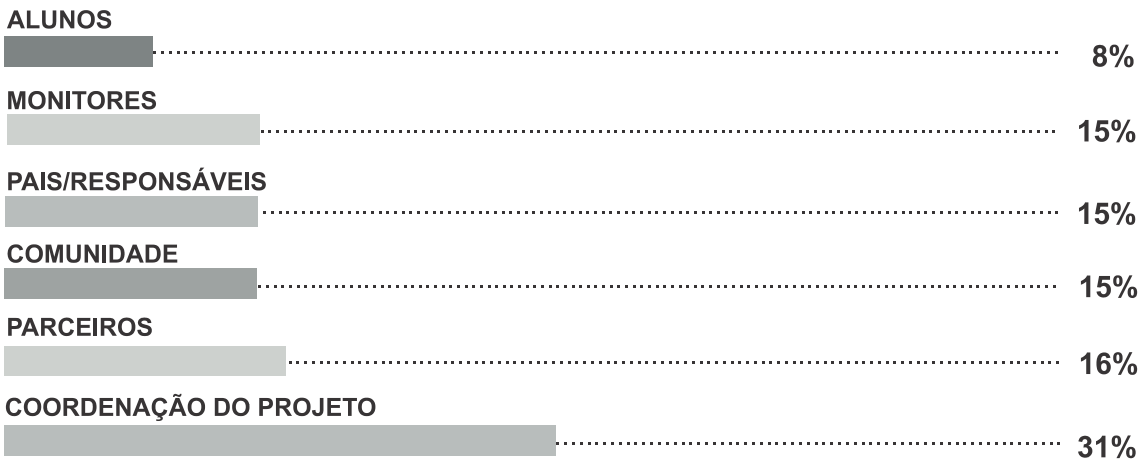

Gráfico 1. Composição do Conselho Social.

Ao detalharmos as informações relativas à composição dos conselhos sociais, encontramos os números que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 11. Detalhamento da composição dos conselhos sociais por projeto.

PROJETO	Composição do conselho por projeto.					
	Representação dos alunos	Representação dos monitores	Representação dos pais/responsáveis pelos alunos	Representação da comunidade	Coordenadores do projeto	Representação dos parceiros
P1	X	X	X	X	X	X
P2	Não tem conselho					
P3					X	
P4	Não tem conselho					
P5		X	X	X	X	X
P6	Não tem conselho					
P7	Não tem conselho					
P8	Não tem conselho					
P9	Não tem conselho					
P10	Não tem conselho					
P11	Não tem conselho					
P12					X	
P13	Não tem conselho					

Outro aspecto importante a destacar quanto aos conselhos é o papel de cada um deles nos referidos projetos. Ao analisarmos as respostas, observa-se que as funções atribuídas a esses conselhos variam de projeto a projeto, podendo ser, em alguns casos, só deliberativa, 25%, em outros casos, deliberativa e consultiva, 25%, ou apenas consultiva, 50%.

Esses números apontam para o fato de que, apesar da existência dos conselhos em 31% dos projetos, poder ser entendida como um avanço do ponto de vista dos mecanismos de participação disponíveis nesse ambiente, o fato de em 50% deles a participação ser limitada ao âmbito consultivo, aponta ainda para uma timidez no sentido de gerar e garantir mecanismos mais eficientes de participação comunitária. Isso fica mais uma vez explicitado quando se observa a forma como são escolhidos os membros do conselho,

onde 75% dos projetos afirmam ter seus conselheiros indicados ou convidados pela coordenação, seguidos de eleição como um parâmetro menor, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 12. Forma de escolha dos membros do conselho social.

Projeto	Forma de escolha dos membros do conselho		
	Indicação/convite da coordenação do projeto	Eleição pelos pares	Outro
P1	X	X	
P3		X	
P5	X		
P12	X		

No que concerne à existência de tempo limite de participação no conselho, observa-se que 50% dos projetos determinam mandato para os conselheiros, enquanto que os outros 50% nada determinam nesse aspecto. Por outro lado, os que determinam mandato estão divididos igualmente, 50% apontam um ano de mandato e os outros 50% contam com dois anos. Quanto à frequência das reuniões do conselho, os respondentes afirmam que ocorrem respectivamente da seguinte forma: semanais, 59%, mensais, 25% e trimestrais para 25%, sendo que as mesmas são realizadas em sua totalidade nas instalações onde funciona o projeto.

De realçar o fato de que dos projetos que tem conselhos sociais, apenas a metade deles conta com regimento interno, o que pode demonstrar a imaturidade do processo ainda nesse espaço. Por outro lado, quando cruzamos essa informação com o quesito que trata da função dos conselhos, verificamos que esses que não contam com regimento interno, são exatamente aqueles que atribuem ao conselho apenas a função consultiva, portanto, inferimos que entendem não haver a necessidade do regimento face ao tipo de atribuição a este atribuída. As reuniões do conselho, em 75% dos casos, são abertas aos interessados e em mesmo percentual os conselhos participam do planejamento e da avaliação dos projetos. O fato de as reuniões serem, em sua maioria, abertas aos interessados (75%), bem como a participação dessa instância no planejamento, são informações de grande importância uma vez

que materializa a possibilidade de participação da comunidade nas decisões e na gestão diária dos projetos.

4.1.5. Em relação às rotinas administrativas e metodológicas.

Essa parte do inquérito contou com três questões. Nela procuramos conhecer como são organizadas as rotinas administrativa, metodológica e de gestão de cada projeto. As respostas dos coordenadores gerais apontam para mecanismos organizativos semelhantes entre os projetos. As reuniões pedagógicas são realizadas, em sua maioria, 85%, semanalmente, enquanto que 8% as fazem quinzenalmente e outros 8% mensalmente. No que se refere às reuniões administrativas, os percentuais se repetem. Enquanto que as reuniões específicas (por área: esporte, apoio a escolarização, artes, etc.), apresenta pequena diferença nos percentuais, sendo 85% para a periodicidade semanal e 15% para mensal.

Ao analisarmos as respostas, pode-se inferir da valorização que se atribui a realização de reuniões da equipe, um princípio de gestão disseminado pelo IAS. Essa estratégia, com certeza, pode assegurar um dia a dia mais organizado e menos sujeito as intempéries tão características de projetos que não se preocupam em afinar constantemente os instrumentos da gestão.

4.1.6. Em relação ao modelo de funcionamento.

A análise das respostas às seis questões que fizeram parte dessa dimensão aponta para as grandes semelhanças entre os projetos, no que se refere a essa dimensão em particular. As atividades ocorrem, na maioria dos casos, durante a semana de segunda a sexta-feira, sendo que, uma parte dos projetos, 46%, também as realiza aos sábados e apenas, 8% dos projetos realiza atividades também aos domingos. Quanto às áreas onde são desenvolvidas as atividades, constata-se semelhança ainda maior, o que pode

ser justificado pelo modelo adotado pelo IAS para o PEE. No quadro abaixo sintetizamos o cenário.

Quadro 13. Áreas onde são desenvolvidas as atividades do projeto.

Áreas onde são desenvolvidas atividades nos projetos.	**Percentual de implantação das áreas nos projetos do PEE.**
Esporte	100%
Apoio à escolarização	92%
Arte	92%
Saúde	77%
Outra	31%

No que se refere aos turnos de funcionamento do projeto, observa-se que a maioria das atividades ocorre à tarde, embora alguns projetos desenvolvam atividades em dois turnos, inexistindo, no entanto, atividade no turno noturno, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 14. Turnos em que são realizadas as atividades nos projetos.

PROJETO	**Turno em que são realizadas as atividades**	
	Manhã	**Tarde**
P1	X	X
P2		X
P3	X	X
P4	X	X
P5		X
P6	X	X
P7		X
P8	X	X
P9	X	X
P10	X	X
P11	X	X
P12		X
P13	X	X

Quando analisamos o número de vezes que o aluno pode participar das atividades oferecidas pelo projeto, observa-se que na maioria dos projetos, 46%, os alunos podem participar três vezes por semana. Em 15% deles, os alunos podem participar todos os dias da semana e no final de semana. Ficando 39% dos projetos apontando para possibilidades, do tipo: todas às vezes oferecidas pelo projeto, 8%; quatro vezes por semana, 23% e de duas a cinco vezes, 8%. Esses dados demonstram o quanto os projetos valorizam estar com o aluno em suas atividades o maior tempo possível. Nossa experiência aponta para um limite nesse desejo ser o fato das atividades ocorrerem em sua maioria nas instalações da instituição-sede e estas serem divididas com outras atividades, o que reduz as possibilidades de utilização dos espaços e, por conseguinte, as possibilidades de expansão dos horários de atendimento. Ainda nesse âmbito deve-se destacar que 100% das atividades ocorrem no turno oposta às aulas.

4.1.7. Em relação à capacitação/formação permanente da equipe de trabalho.

Essa dimensão contou com duas questões que objetivavam compreender a dinâmica da formação continuada nos projetos. As repostas evidenciaram uma realidade promissora nesse aspecto, uma vez que fica patente a preocupação com a formação permanente da equipe de trabalho, algo estabelecido como princípio pelo IAS e assumido integralmente pelos projetos, o que pode ser observado no gráfico abaixo.

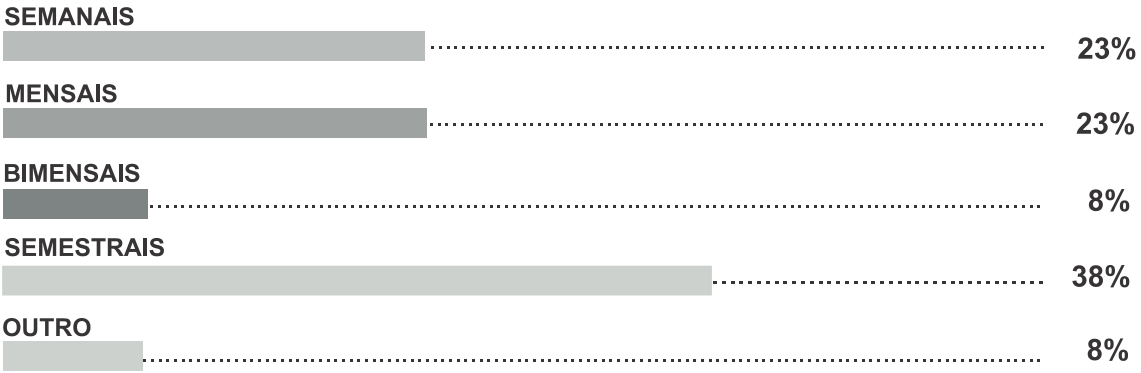

Gráfico 2. Frequência de realização de capacitações para a equipe de trabalho dos projetos.

Ao indagarmos sobre quem é responsável pelo planejamento e execução das atividades de formação para a equipe de trabalho, observa-se que essa atividade, como era de se esperar, está distribuída, na maioria dos projetos, como atribuição das coordenações, surgindo, no entanto, ocorrência de 15% onde é indicada a participação de todos os interessados como parte atuante do planejamento e da execução da referida tarefa, como podemos verificar na síntese apresentada no quadro a seguir.

Quadro 15. Setor responsável pelo planejamento e execução das atividades do projeto.

PROJETO	Setor responsável pelo planejamento e execução das atividades.			
	A coordenação geral	A coordenação pedagógica	Todas as coordenações	Todos os interessados
P1			X	
P2	X	X	X	
P3			X	
P4			X	
P5			X	
P6	X	X		
P7			X	
P8				X
P9	X	X	X	
P10	X	X	X	
P11			X	

P12	**X**	**X**	**X**	**X**
P13	**X**			

4.1.8. Em relação ao Instituto Ayrton Senna – IAS.

Essa dimensão foi configurada com cinco questões onde procuramos esmiuçar a relação dos projetos com o IAS. Verificamos que a maioria dos projetos participantes do PEE, 69%, não existia antes da criação do Instituto, o que nos remete outra vez a leitura de dois grupos de projetos: os antigos e os novos. Do universo de projetos, apenas 31% deles existia antes da criação do IAS, o que podemos verificar no gráfico a seguir.

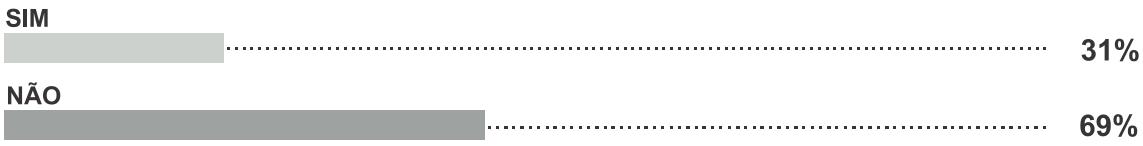

Gráfico 3. Existência do projeto antes da parceria com o IAS.

Por outro lado, o tempo de existência dos projetos é outro aspecto que ilustra a questão da relação com o IAS, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 16. Tempo de existência dos projetos em relação à criação do IAS.

PROJETO	Tempo de existência do projeto antes do IAS.
P1	10 anos
P2	Não existia antes do IAS.
P3	Não existia antes do IAS.
P4	7 anos
P5	8 anos
P6	Não existia antes do IAS.
P7	Não existia antes do IAS.
P8	Não existia antes do IAS.

P9	3 anos
P10	4 meses
P11	Não existia antes do IAS.
P12	Não existia antes do IAS.
P13	Não existia antes do IAS.

Considerando a existência de 31% dos projetos antes da criação do IAS, e conhecedor da grande dificuldade no Brasil em se conseguir recursos para manutenção de projetos sociais, procuramos identificar o(s) tipo(s) de apoio (s) recebido (s) por esses projetos para sua manutenção. O retrato dessa situação está expresso no gráfico a seguir.

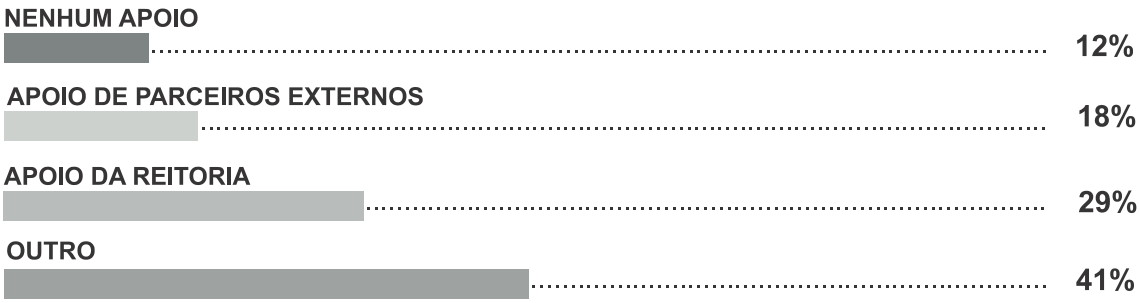

Gráfico 4. Tipos de apoios recebidos pelos projetos, antes da parceria com o IAS.

Considerando o elevado percentual dedicado ao item “Outro”, 41%, detalhamos a seguir a forma de operacionalização dessa opção nos projetos. Nele observa-se que o referido item indica a existência naquele momento de um único parceiro financiador comum aos projetos que hoje fazem parte do PEE: o Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto – INDESP, órgão operador da política de esportes do então Ministério Extraordinário de Esportes do Brasil, como destacamos no quadro a seguir.

Quadro 17. Detalhamento dos apoios recebidos pelos projetos anteriormente a criação do IAS.

PROJETO	Tipo de apoio antes do IAS
P1	INDESP – Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto.
P2	Não existia
P3	O projeto iniciou suas atividades a partir da parceria com o IAS
P4	INDESP – Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto.
P5	INDESP – Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto.
P6	O projeto não existia
P7	INDESP
P8	Não existia
P9	INDESP – Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto.
P10	INDESP – Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto.
P11	Parceria com o IAS
P12	Não existia
P13	Não existia

É de se destacar que, naquele período, o governo brasileiro implantou uma grande ação de política pública de esporte que se dividia em duas frentes, o Esporte Solidário, desenvolvido através de parcerias com governos municipais e estaduais e o Esporte Educacional, desenvolvido através de parcerias com universidades, onde se encaixavam os projetos antigos do PEE.

A parceria com o IAS inicia-se em períodos diferentes, se considerarmos a questão já destacada da existência de dois grupos de projetos. Os projetos antigos iniciaram a parceria entre 1995 e 1997, período de surgimento e formatação do IAS. A segunda leva de projetos ocorre em 2003, quando da iniciativa do Instituto de ampliar o número de projetos participantes do PEE. Com exceção do projeto P11 que iniciou suas atividades e parceria em 2004.

Ao inquirirmos sobre de quem foi a iniciativa para a parceria, as respostas apontam outra vez para o fato de existirem dois grupos de projetos, por diversas vezes por nós destacado. O grupo de projetos novos tem a sua existência diretamente relacionada à iniciativa do IAS de ampliar o número de

projetos por ele apoiados. Nesse sentido, 54% dos projetos respondem que a parceria foi uma iniciativa do próprio IAS, enquanto que os 46% restantes (os projetos antigos), declaram que a iniciativa da parceria foi da instituição-sede, com um detalhe apresentado por um dos projetos que afirma ter sido uma iniciativa do próprio coordenador do projeto.

4.1.9. Em relação à composição da equipe de trabalho.

Essa dimensão contou com 15 questões e nela procuramos dissecar a composição das equipes de trabalho. Vale destacar que um dos princípios do IAS está exatamente relacionado a esse item, quando aponta para a necessidade de um perfil multidisciplinar para a equipe e a capacitação permanente como elementos centrais da proposta do PEE.

Em um primeiro momento inquirimos sobre o conjunto das coordenações que compõem o projeto e solicitamos que fosse indica a área de formação de cada coordenador, o tempo de formado, se tem pós-graduação, em que nível e área e, por fim, se tem vínculo com a universidade-sede. As respostas a essa questão sintetizamos no quadro a seguir que analisaremos na sequência do texto.

Quadro 18. Características gerais da equipe de trabalho dos projetos.

PROJETO	**Características gerais das coordenações que compõem o projeto (área de formação de cada coordenador; o tempo de formado; se tem pós-graduação, em que nível e área; se pertence ao quadro da universidade (para projetos realizados em universidade).**
P1	Coordenação geral: formação em educação física; 33 anos de formado, mestrado em educação, doutorando em ciências do desporto, pertence à universidade. Coordenação pedagógica e de avaliação: formação educação física, 4 anos de formado; especialização em educação física escolar, não pertence à universidade. Coordenação administrativa e de esportes: área educação física; 28 anos de formado; especialização em treinamento esportivo, não pertence à universidade. Coordenação de saúde: dentista, 27 anos de formada, pós-doutorado na área, pertence ao quadro da universidade; coordenação da oficina do saber: pedagoga e arte educadora, 30 anos de formada, especialização em pedagogia. Não pertence ao quadro da universidade.
P2	Coordenador Geral: Dr. em Ed. Física pertence ao quadro da universidade – 20 anos de formado. Coordenador Pedagógico: Mestrado em Ed. Física – 25 anos de formado Coordenador Esportivo: Mestrado em Ed. Física – 25 anos de formado Coordenador Esportivo: Mestrado em Ed. Física – 28 anos de formado.

P3	Coordenação Geral – Doutor; Coordenação de Capacitação – Mestrando; Coordenação Pedagógica – mestranda; Coordenador Esportes – Acadêmico.
P4	Coordenação Geral – Educação Física – Doutorado em Ciência do Desporto – 17 anos de formada – pertence ao quadro da universidade. Administrativa – Educação Física – Doutoranda em Ciência do Desporto – 25 anos de formada – pertence ao quadro da universidade. Esportes – Professor EF – 8 anos de formado – não tem vínculo com a universidade. Arte – 08 anos de formado- não tem vinculo com a universidade. Saúde – Odontóloga – Mestre – 08 anos de formada não tem vínculo com a universidade. Pedagógica – Psicólogo – Em formação superior.
P5	Coordenação geral: graduação em EF e mestre em Educação, 25 anos de formado. Assessores/coord: a."impacto interno": Esporte – graduação em Educação Física; Saúde: graduação em Biologia e Educação Física, mestrando em Educação; 4 anos de formado; Arte – graduação em Direito e formação em Teatro; 20 anos de formado; Apoio a escola: graduação em Educação Física e especialista em Psicopedagogia; 3 anos; "impacto externo": Relações Públicas, 1 ano; Serviço Social,1 ano de formado; Psicologia, especialização em Psicologia, 3 anos de formado. Todos são funcionários da Universidade, contratados exclusivamente para o projeto. Exceto da Arte, todos são ex-educadores do projeto.
P6	1. Coord. Geral – Ed. Física, 30 anos de formado, Especialista, Administração Esportiva, pertence ao quadro da universidade; 2. Coord. Pedagógica – Ed. Física, 25 anos de formado, Doutorado, Ciências da Saúde, pertence ao quadro da universidade; 3. Coord. Esporte – Ed. Física, 30 anos de formado, Doutorado, Educação, pertence ao quadro da universidade.
P7	Coordenador Geral: Licenciado em Educação Física há 32 anos e Doutor em Psicologia Social, pertence ao quadro da universidade; Coordenadora da área de Esporte: Licenciada em Educação Física, há 3 anos e Especialista em Educação Especial; Coordenadora da área pedagógica: Licenciada em Pedagogia há 2 anos (ex-educadora do projeto).
P8	Coord. Geral e pedagógica: todos. Coord. de grupos etários: - Formado há 15 anos, licenciatura em Ed. Física; há 16 anos, bacharelado em Administração de empresas; pós-graduação *latu sensu* em Gestão do Conhecimento; quadro de funcionários não-docentes da universidade. – Formado há 15 anos, licenciatura em Ed. Física; quadro de funcionários não docentes da universidade. – Formada há 15 anos, licenciatura em Ed. Fís., quadro de funcionários não docentes da universidade. – Formada há 21 anos, licenciatura em Ed. Física; especialização em Ed. Física Escolar; quadro de funcionários não docentes da universidade.
P9	Administrativo-Pedagógica: realizada por uma pedagoga especialista, licenciada há 10 anos e contratada no regime celetista; Esporte e dança: realizada por uma prof.ª de Educação Física, especialista, graduada há 08 anos e também contratada no regime celetista.
P10	Coordenação geral: Educação Física; 30 anos de formado; especialização em deficiência Mental e metodologia do ensino superior, pertence ao quadro da universidade. Coordenação Pedagógica: Pedagogia; 10 anos de formado; especialização em psicopedagogia; não pertence ao quadro da universidade. 4 Coordenadores de Núcleo: Educação Física, 3 anos de formado, sem especialização, não pertence ao quadro da universidade. Coordenação de Avaliação: Educação Física; 3 anos de formado; não pertence ao quadro da universidade. Coordenação de Disseminação: Educação Física, 28 anos, não tem pós-graduação e não pertence ao quadro da universidade.
P11	Coordenação geral – professor adjunto PhD comportamento motor, professor há 25 anos, pertence ao quadro da universidade. Coordenação financeira- professora de educação física- mestranda- experiência 3 anos coordenação psicologia – doutoranda – experiência psicóloga 3 anos coordenação pedagógica – professora de educação física experiência 10

	anos – aluno especial de mestrado coordenador em treinamento- professor de educação física 3 anos – aluno especial de mestrado.
P12	Coordenador Geral – Educação Física – 33 anos – Doutorado em Desenvolvimento Motor e Estudos Esportivos na Universidade de Pittsburgh, Pennsylvania (EUA), pertence ao quadro da universidade; Coordenação de Psicologia – Especialização Organizacional e Clínica – não pertence ao quadro da universidade; Coordenação Administrativa – 29 anos – Especialização em Marketing e Propaganda; Especialização em Gestão Pública; disciplinas cursadas em nível de Mestrado, pertence ao quadro da universidade; Coordenação de Esportes – 1 ano de formada em Educação Física, fazendo especialização em Educação, não pertence ao quadro da universidade.
P13	Coordenador Geral – Ed. Física – 31 anos de formado – Doutorando em Educação – pertence ao quadro da universidade. Coordenadora Pedagógica – Pedagogia – não pertence ao quadro da universidade. Coordenação de Ed. Física – Ed. Física pertence ao quadro da universidade.

Uma informação que podemos destacar em função de sua importância, refere-se às características de formação acadêmica dos coordenadores gerais dos projetos. A totalidade dos coordenadores é de profissionais de educação física (um princípio adotado pelo IAS), 85% deles com 20 anos ou mais de formados e os outros 15%, com tempo de formado entre 10 e 17 anos. Esse dado aponta para a experiência profissional, um elemento de extrema importância para a gestão dos projetos. Além disso, a qualificação desses coordenadores é de excelente nível. São 46% de doutores, 31% de mestres, sendo que destes, 70% são doutorandos e apenas 23% de especialistas. O percentual de mestres e doutores é de 77%. A formação na pós-graduação é, em sua maioria, 62%, em educação física, 23% em educação e os 15% restantes em áreas como administração e psicologia social. Outro dado importante a considerar é o fato de a totalidade dos coordenadores gerais pertencer ao quadro das universidades-sedes, sendo 92% deles como docentes e apenas 8% não docente. As outras coordenações apresentam formação compatível, inserem-se no princípio da formação multidisciplinar da equipe de trabalho e tem tempo de experiência que garante certo grau de segurança. Por outro lado, essa parte da equipe apresenta como característica marcante o fato de boa parte do grupo não pertencer ao quadro da universidade-sede o que pode ser compreendido como um baixo índice de envolvimento da instituição nas ações de extensão universitária, algo comum nas universidades brasileiras, em que pese o discurso da indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão, algo recorrente no discurso da universidade brasileira. Na prática, o que se observa no contexto das universidades brasileiras é a extensão relegada a uma condição menos valorizada, entendida por muitos como atividade pouco acadêmica.

No que concerne à quantidade de monitores em cada área de atuação do projeto (esporte, apoio a escolarização, arte, saúde, etc.), o que se observa é uma grande semelhança entre os projetos, com uma concentração maior de monitores na área do esporte, o que não poderia ser diferente, em função da natureza da atividade. A destacar o fato de 23% dos projetos não desenvolverem ações na área de saúde e outros 15% não contarem com atividades de arte, ambas as atividades consideradas pelo IAS como princípios.

Os monitores são, em sua maioria, 62%, estudantes universitários oriundos da instituição-sede. 38% deles, no entanto, não fazem parte do quadro de alunos da instituição. Esse fato é justificado pela existência de convênios com outras instituições, 22%, por ser opção da instituição fazer a seleção de monitores aberta a outras instituições, 8% e, por fim, pelo fato de a instituição-sede não contar entre os cursos por ela oferecidos algumas graduações que são necessárias no projeto, a exemplo da música e arte educação, 8%.

Para a seleção dos monitores, a totalidade dos projetos afirma existirem critérios previamente estabelecidos. Os critérios são bastante semelhantes entre os projetos, em sua maioria, relacionados ao fato de estar regularmente matriculado na instituição-sede, participar de capacitações, ter tempo disponível e entrevista com a coordenação. O quadro total dos critérios apresentamos abaixo.

Quadro 19. Critérios para participar como monitor dos projetos.

PROJETO	Critérios para participar como monitor
P1	a)Ser aluno regularmente matriculado da universidade (exceto na área de artes); b)Ter disponibilidade de tempo para participar das reuniões e capacitações; c)Participar dos Encontros de Formação; d)Submeter-se a uma avaliação. A avaliação de que trata o item "d" constará de: 1- Leitura de um texto indicado pela coordenação; 2- Dissertação sobre um tema escolhido pela coordenação; 3- Entrevista com a coordenação.
P2	Participar dos Cursos de Formação e em seguida, estagiar seis meses no projeto.
P3	Ser selecionado em entrevista com as coordenações.
P4	Ser estudante regularmente matriculado da universidade no curso de interesse na área da monitoria.
P5	Ter feito um curso de capacitação inicial oferecido gratuitamente para toda a comunidade (acadêmica e geral); ter participado de um processo seletivo, realizado pela Psicologia, no qual demonstre ter perfil para ser educador social (capacidade de lidar com conflitos, pressões, escuta, agir cooperativamente, etc.); estar cursando, preferencialmente, do quarto semestre em diante.
P6	1. Universitário; 2. Entrevista; 3. Capacitação; 4. Disponibilidade; 5. Renda familiar; 6. Conhecimento específico na área de atuação.
P7	Ser estudante regularmente matriculado da universidade. Quando há interesse por parte de ex-educando do projeto, os incentivamos e os acolhemos como monitores voluntários.
P8	Afinidade com trabalho social, compreensão do esporte como fenômeno; visão de educação e desenvolvimento humano, estar cursando do 3º ao 7º semestre, disponibilidade de horário em 3 dias no mesmo período (manhã ou tarde).
P9	Cursar pelo menos o 3º semestre; Passar por um processo seletivo; Ou atuação anterior como voluntário.
P10	Estar cursando a graduação e realizar seleção.
P11	Cadeira de desenvolvimento motor, participar de capacitações.
P12	Um período de experiência e aquisição de habilidades e competências na área escolhida, facilidade de comunicação e adaptação às necessidades do projeto.
P13	Entrevista e estágio mínimo de um mês como voluntário.

Quanto ao tempo que o acadêmico pode passar como monitor, a maioria dos projetos, 62%, define como tempo máximo para participação nessa condição, dois anos, seguido de 23% que responderam que o acadêmico pode permanecer como monitor até concluir sua graduação, 8% define três anos como prazo limite e, por fim, 8% define que o aluno poderá participar o tempo que quiser, "*desde que haja interesse da coordenação. Ou seja, desde que o mesmo corresponda aos interesses coletivos do projeto*".

No que concerne a como são recrutados/selecionados os monitores para os projetos a maioria dos respondentes, 77%, afirma que isso ocorre através

de seleção pública. 15% dos monitores participam do projeto a partir de iniciativa do próprio candidato e 8% através de convite da coordenação do projeto. Esses números apontam para um processo democrático de seleção dos participantes, uma vez que, divulgados os critérios, os acadêmicos interessados podem competir em pé de igualdade com os outros candidatos.

Na grande maioria dos projetos, 92%, encontramos a figura do voluntário, o que pode ser entendido como um grande avanço, uma vez que estimula o jovem ao protagonismo, a vivenciar experiências de extensão universitária e, principalmente, o convívio com a população carente de sua região em situação real de aprendizado. Apenas 8% dos projetos não contemplam essa opção. Os espaços para voluntários são garantidos em todas as áreas desenvolvidas pelos projetos e, como no caso dos monitores, existem critérios e processo seletivo para participar em 77% dos projetos. Nesse caso, os critérios são os mesmos utilizados para a seleção de monitores. Nos 23% dos projetos restantes, não existem critérios para participar como voluntário. Quanto ao tempo que o estudante pode passar como voluntário, em 42% dos projetos que contam com essa opção, o tempo é indeterminado, 17% indicam que se pode permanecer até a conclusão do curso, outros 17% definem dois anos como tempo máximo, três anos para 8%, um ano para outros 8% e, finalmente, 8% para até seis meses.

No aspecto do recrutamento/seleção dos voluntários os números diferem do caso dos monitores onde a maioria é escolhida em processo de seleção pública. Nesse caso, na maioria dos projetos, 75%, os voluntários participam por iniciativa do próprio candidato e nos 25% restantes, eles são escolhidos por seleção pública.

Quanto à periodicidade de entrada de novos monitores nos projetos, a maioria dos respondentes, 50%, afirma ser semestral esse processo, enquanto que em 42% dos projetos o processo para seleção de novos monitores ocorre em fluxo contínuo e anualmente para 8%. De se destacar nesse aspecto o grande número de projetos que permite a entrada de novos monitores a todo tempo. Essa opção parece-nos comprometer o dia a dia da gestão, uma vez

que a mesma acarreta a necessidade de, a todo o momento, ter-se a necessidade de capacitar novos monitores, o que seria mais producente fazê-lo em intervalo maior de tempo, em capacitações gerais semestrais, por exemplo.

4.1.10. Em relação aos mecanismos de divulgação e de disseminação.

Essa dimensão contou com três questões. Nossa intenção era identificar como os projetos fazem para divulgar e disseminar as ações desenvolvidas e mesmo a proposta de modelo de Tecnologia Social, algo perseguido constantemente pelo IAS. Além disso, deve-se ressaltar, também, as discussões do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, que apontam, há longo tempo, como um dos problemas a serem enfrentados na extensão universitária, exatamente a dificuldade na divulgação de suas ações. Nesse sentido, entendemos ser de fundamental importância a capacidade de os projetos divulgarem suas ações, especialmente no sentido de conseguir a adesão de novos parceiros, o que pode significar a melhoria das atividades desenvolvidas.

Quando inquirimos sobre as estratégias utilizadas para a divulgação dos projetos, o que se observa é a prevalência da internet como meio de divulgação, 46%, seguida de outros meios que detalhamos no quadro abaixo, com os devidos comentários na sequência.

Quadro 20. Estratégias utilizadas para divulgação dos projetos.

PROJETO	Estratégias utilizadas para divulgação dos projetos				
	Página na internet	Jornal	Blog	Mural	Outro
P1	x			x	x
P2	x				x
P3	x				
P4	x	x			

P5	**X**	**X**	**X**	**X**	**x**
P6		**X**	**X**	**x**	
P7					**X**
P8					**X**
P9		**X**			
P10		**X**			
P11	**X**	**X**		**X**	
P12				**X**	
P13				**X**	

A destacar que a clientela primordial dos projetos é oriunda de escolas públicas, no entanto apenas 15% dos projetos utilizam a visita às escolas como um meio de divulgação do mesmo. Verifica-se, também, que apenas 8% dos projetos utiliza a *home Page* da universidade-sede para divulgação das atividades, local, com certeza, com um número muito maior de acessos que a *home Page* do próprio projeto. Deve-se destacar, ainda, a resposta de um projeto para quem "*Não há uma estratégia de divulgação direta do projeto. A divulgação ocorre de forma indireta a partir dos eventos e de coberturas jornalísticas"*, o que representa uma total ausência de intencionalidade de divulgar o projeto e a proposta de Educação pelo Esporte, princípio estabelecido pelo IAS.

A dificuldade em divulgar as ações de extensão já relatada nesse texto como algo histórico e cultural no Brasil, pode ser confirmada ao verificarmos que em 85% dos projetos não existe instância específica responsável por essa ação. Só em 15% dos projetos existe tal instância. Por outro lado, esmiuçando com maior acuidade os dados, observa-se que a referida instância dedicada à divulgação do projeto com a alegada existência em 15% dos projetos, em 50% deles a referida instância de comunicação está na reitoria. Só 50% dos 15% que declaram contar com esse tipo de espaço tem efetivamente uma instância dedicada à comunicação instalada no próprio projeto.

4.1.11. Em relação à institucionalização da ação.

Entendendo que os projetos em sua totalidade são ações de extensão universitária e como tal necessitam estar formalmente reconhecidas no âmbito das universidades onde são desenvolvidos e, além disso, referenciados pelo diagnóstico da extensão feito pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras que aponta a institucionalização das ações como uma das principais dificuldades no cenário da extensão nacional é que procuramos verificar como os projetos se posicionam nesse aspecto.

Essa dimensão contou com três questões, as quais relatamos a seguir.

A análise dos dados permite-nos verificar que a maioria dos projetos, 92%, indica estar formalmente estabelecida enquanto ação de extensão universitária, o que significa uma informação importante ao considerarmos as argumentações apresentadas anteriormente. Pode-se somar a isso o fato de, além de estarem institucionalizados enquanto ação de extensão universitária, 83% dos projetos estão registrados no Sistema de Informação em Extensão Universitária – SIEX. Nesse aspecto, vale ressaltar que, como uma das instituições-sede de projetos é de natureza privada, o que lhe impede o registro no SIEX, retornamos ao patamar de 92% dos projetos registrados no Sistema, algo alentador e revelador de um elevado grau de institucionalização da ação de extensão.

Ao perguntarmos com que tipo de apoio da universidade o projeto conta, as respostas apontam para diversas opções, o que, em última análise, demonstra a efetividade do apoio das universidades às proposta. O gráfico a seguir ilustra o conjunto de respostas.

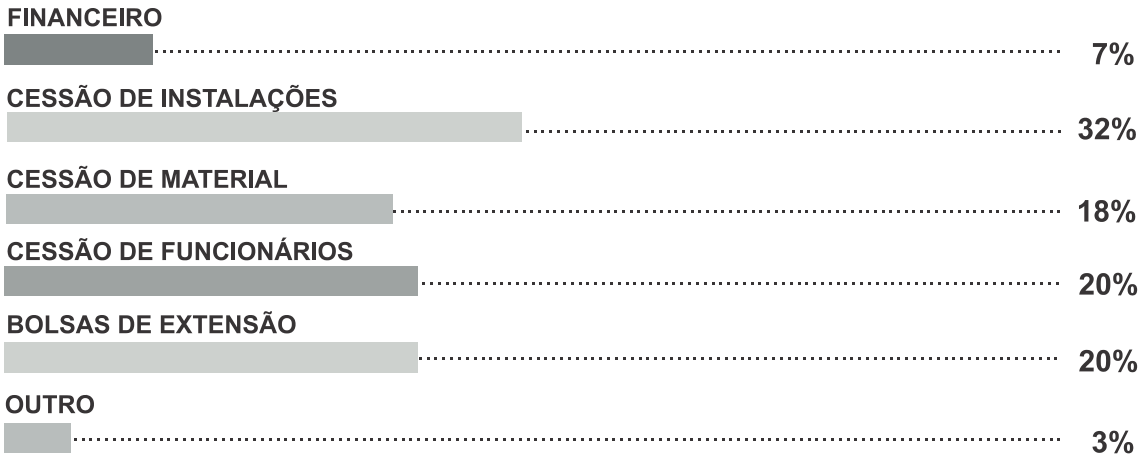

Gráfico 5. Tipos de apoios dados aos projetos pela universidade-sede.

Por outro lado, como são diversas as respostas apresentadas, optamos por sintetizá-las no quadro abaixo, como forma de tornar mais claras as situações projeto a projeto.

Quadro 21. Tipos de apoios dados pela universidade-sede do projeto.

Projeto	Tipos de apoios				
	Financeiro	**Cessão de Instalações**	**Cessão de Material**	**Cessão de Funcionários**	**Bolsas de extensão**
P1		X	X		
P2		X	X	X	
P3		X	X	X	X
P4	X	X	X		X
P5		X	X	X	X
P6		X			X
P7		X	X	X	
P8		X	X	X	X
P9		X		X	
P10		X		X	
P11		X			X
P12	X	X	X	X	X
P13		X			X

4.1.12. Em relação a parcerias.

Essa dimensão contou com duas questões e intencionava, basicamente, identificar a existência de outras parcerias nos projetos, para além do IAS. Os dados recolhidos apontam para um cenário de grande movimentação dos projetos no sentido de conseguirem outros apoios para o desenvolvimento de suas atividades. Vale ressaltar que o IAS procura incentivar essa prática com o objetivo de sensibilizar outros parceiros e, ao mesmo tempo, possibilitar ao projeto maior autonomia no sentido de melhorar e ampliar suas atividades. 85% dos projetos responderam afirmativamente quando perguntados se existiam outras parcerias além do IAS e apenas 15%, responderam negativamente. Ao solicitarmos que fossem identificados os parceiros, evidencia-se uma grande diversidade, variando de parceiros internos (unidades da própria universidade) e parceiros externos que se dividem em instituições públicas (Prefeituras e instituições financeiras) e privadas, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 22. Existência de outros parceiros além do IAS.

PROJETO	Existência de outros parceiros além do IAS
P1	Faculdades de odontologia, enfermagem e Centro de artes.
P2	Não.
P3	Não.
P4	Alesat.
P5	Banco do Brasil, através do AABB Comunidade; Cruz Vermelha de São Leopoldo.
P6	ALE.
P7	Até o ano de 2008, recebemos lanches fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2009, estabelecemos (ainda informalmente) uma parceria com uma empresa de ônibus (Taguatur) para proporcionar o deslocamento dos educandos para eventos especiais fora da universidade. Este ano já temos experiência neste sentido.
P8	Nestlé: doação do lanche. Parcerias metodológicas: diversas instituições que contam principalmente com ex-educadores do projeto.
P9	Banco da Amazônia
P10	Prefeitura Municipal de Campo Grande
P11	Banco de alimentos da fiergs nos ajuda com o lanche.

P12	Transporte Coletivo Grande Londrina – cessão de transporte das crianças; Tectrol – Empresa de Engenharia Hidráulica (eventual).
P13	Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

4.1.13. Em relação às atividades relacionadas à saúde.

Nessa dimensão contamos com três questões através das quais buscamos identificar as atividades relacionadas à saúde desenvolvidas nos projetos e a estrutura disponível para tal. Deve-se destacar que a saúde está incluída no núcleo básico de atividades preconizadas pelo IAS. Assim, esperava-se que as mesmas estivessem presentes em todos os projetos, fato que não ocorreu. Apenas 69% dos projetos desenvolvem atividades nessa área, sendo que, destes, apenas 31% conta com instalações específicas. Ao tentarmos identificar quais são as instalações a que os 31% dos projetos afirma dispor, encontramos os dados que apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 23. Instalações disponíveis no projeto para atividades relacionadas à saúde.

Projeto	Desenvolve Atividades	Instalações disponíveis			
		Consultório médico	Consultório odontológico	Enfermaria	Sala de aula
P1	SIM	X	X		X
P2	SIM	Não conta com instalações específicas.			
P3	SIM	X	X	X	X
P4	SIM	Não conta com instalações específicas.			
P5	SIM	Não conta com instalações específicas.			
P6	SIM	Não conta com instalações específicas.			
P7	NÃO	Não conta com instalações específicas.			
P8	NÃO	Não conta com instalações específicas.			
P9	SIM	X	X		X
P10	NÃO	Não conta com instalações específicas.			
P11	SIM				X
P12	SIM	Não conta com instalações específicas.			
P13	NÃO	Não conta com instalações específicas.			

Um dado interessante é que alguns projetos desenvolvem a atividade, no entanto não dispõem de nenhum tipo de instalações específicas, mesmo

considerando que o questionário atribuía sala de aula como instalação específica.

4.1.14. Em relação às atividades relacionadas ao apoio à escolarização.

Outro elemento considerado pilar da proposta do PEE, o apoio à escolarização, portanto, pressupunha-se que estivesse presente na totalidade dos projetos desenvolvidos, no entanto, aparece em 92% dos casos. 8% dos projetos, não desenvolvem atividades nessa área, o que é de se estranhar, considerando, como já afirmamos, ser a área um pilar fundamental do Programa. Por outro lado, quando indagamos sobre a existência de instalações específicas para a atividade, 75% dos projetos afirmam tê-las, enquanto que 25% dos projetos, portanto, ¼ dos projetos não contam com instalações específicas para esse fim. Tal constatação aponta para uma provável improvisação das atividades o que, evidentemente, deve comprometer a sua eficácia.

4.1.15. Em relação às atividades relacionadas à arte.

A arte, como o esporte, o apoio à escolarização e saúde, é considerada um dos pilares do PEE. Nesse sentido, a expectativa que nutríamos antes de nos defrontarmos com os questionários respondidos era que estivesse presente na totalidade dos projetos, fato que não se configurou, em que pese o considerável número de projetos que contam com a atividade, 92%. Apenas 8% dos projetos não desenvolvem atividade nesse campo. Quanto à questão da existência de instalações específicas destinadas às atividades da área, observa-se que 69% dos projetos dispõem desse tipo de instalação, enquanto que 31% afirmam não possuir. Portanto, uma área que normalmente requer instalações adequadas para que suas atividades sejam desenvolvidas a contento, parece-nos sacrificada em 1/3 dos projetos.

4.1.16. Em relação à avaliação.

Nessa dimensão utilizamos duas questões, basicamente para constatar a existência ou não de comissão de avaliação e do formato adotado para sua composição. Nesse particular, deve-se destacar que a avaliação é um aspecto em que o IAS mais tem desenvolvido esforços no sentido de disseminar uma cultura de avaliação nos projetos sociais, histórica e culturalmente tão desprovidos dessa ferramenta.

Ao analisarmos os dados, observa-se que boa parte dos projetos, 85%, conta com comissão de avaliação, ficando, apenas, 15% sem esse tipo de comissão. É de se destacar que, considerando a cultura de avaliação no Brasil ser algo ainda incipiente, de uma maneira geral e de forma agravada em projetos sociais, é possível inferir um substancial avanço nessa área. Tal avanço é fruto das ações sistematizadas do Instituto em desenvolver e disseminar tecnologia que dê conta dessa questão.

Na sequência do inquérito, perguntamos aos coordenadores gerais, como é composta a comissão de avaliação. As respostas a tal indagação sintetizamos no quadro a seguir. Vale destacar, no entanto, que, em que pese o avanço que representa a existência das comissões de avaliação, quando observamos a composição das mesmas, observamos que na maioria dos projetos ela está centrada nas coordenações e nos monitores, com pouca participação de alunos e, principalmente da comunidade, o que denota a necessidade de se ampliar a participação desses seguimentos, na perspectiva de democratização das decisões e, como conseguinte, do maior comprometimento da comunidade.

Quadro 24. Composição da comissão de avaliação nos projetos.

Projeto	Dispõe de comissão de avaliação?	Composição da comissão de avaliação			
		Coordenadores	Monitores	Alunos	Representantes da comunidade
P1	SIM	X	X	X	X
P2	SIM	X	X	X	
P3	SIM	X	X	X	X

P4	SIM	X	X		
P5	SIM	X	X	X	
P6	SIM	X	X	X	X
P7	SIM	X			
P8	SIM	X			
P9	NÃO	O projeto não conta com comissão de avaliação.			
P10	SIM	X	X		
P11	SIM	X	X		
P12	SIM	X			
P13	NÃO	O projeto não conta com comissão de avaliação.			

4.1.17. Em relação aos princípios que orientam as ações no projeto.

Essa dimensão contou com apenas uma pergunta. Nela procuramos identificar a afinidade dos projetos com a proposta do IAS, onde estão explicitados os princípios orientadores das ações do PEE.

Solicitamos aos coordenadores que indicassem quais os princípios que orientam as ações do projeto. Os dados obtidos indicam para uma total sintonia com os princípios de gestão estabelecidos pelo IAS. Nesse caso ainda são acrescidos outros elementos que, na verdade, são apenas desdobramentos dos princípios já referidos. 100% dos projetos explicitaram que norteiam suas atividades pelos seguintes princípios, todos defendidos e divulgados pelo IAS: O paradigma do desenvolvimento humano, os quatro pilares da educação, o esporte como via de desenvolvimento de potenciais, o esporte como eixo articulador das diversas áreas, a prática pedagógica organizada em projetos interdisciplinares, as rotinas diárias (roda, pauta, registro, avaliação) e a qualidade da relação educador/educando. De destacar a citação dos Princípios do Esporte Educacional, algo defendido pelo então Ministério Extraordinário dos Esportes em seus projetos, do qual alguns projetos hoje ligados apenas ao IAS, participaram originalmente e mantém a referência teórica[137].

[137] O Ministério Extraordinário dos Esportes desenvolveu dois projetos que tinham relação direta e grande similitude com o PEE, em nosso entendimento, inclusive, inspiradores da proposta formatada pelo IAS: O Esporte Educacional e o Esporte Solidário. Ambos os projetos tinham a mesma base teórica, diferenciando-se pelo local onde eram desenvolvidas as atividades, respectivamente na escola e na

4.2. ESTUDO II: Recolha e análise documental.

4.2.1. Questões introdutórias.

Retomando o Estudo II, já descrito pormenorizadamente no capítulo IV em seus aspectos metodológicos, nos concentramos, agora, na fase analítica da investigação.

Este Estudo constitui-se, portanto, um momento de nossa opção metodológica, que complementa a tarefa desenvolvida no Estudo I, ampliando a acuidade da análise.

Considerando os objetivos propostos para esse Estudo, centramos nossa análise nas questões relacionadas à gestão participativa: os pressupostos teórico-metodológicos que a orientam, os conceitos e teorias que a subsidiam, as possibilidades e modos de participação expressos na publicação do IAS, enquanto principal suporte teórico para a ção cotidiana dos projetos vinculados ao PEE.

Nesse sentido, nossa análise da publicação do IAS destacará os aspectos relacionados a essa temática, buscando os nexos, explicitos ou não, mesmo em capítulos do livro onde a questão da gestão não aparece explicitamente. A utilização dessa estratégia se justifica pelo fato de entendermos que, em alguns casos, em que pese o foco da ação/proposta ser outro, há consequências diretas na maneira de fazer a gestão.

Assim, concepções de sociedade, educação, alianças, papel de uma ONG, esporte, protagonismo, por exemplo, reverberam obrigatoriamente, no modelo de gestão defendido e adotado. Podem ser compreendidos como

---

comunidade. Esses projetos baseavam-se em 5 princípios que norteavam a sua ação pedagógica. O princípios são so seguintes: totalidade, co-educação, participação, emancipação, cooperação e regionalismo.

causas primárias, muitas vezes sequer explícitas ou reconhecidas como tal, que, ao final, tem grande importância no modelo de gestão adotado.

Como já destacamos no capítulo III, os dados obtidos por meio da análise documental foram analisados utilizando-se técnicas de análise de conteúdo, consubstanciada em Bardin (2008), utilizando-se a análise temática, organizada em três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados obtidos, ou seja, a inferência e a interpretação, como detalhamos no quadro abaixo[138].

Quadro 25: Etapas da análise de conteúdo.

ETAPAS	OBJETIVOS	AÇÕES DESENVOLVIDAS
Pré-análise.	• Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; • Escolha inicial dos documentos; • Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário).	• Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; • Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
Exploração do material	• Referenciação dos índices e elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; • Preparação e exploração do material – alinhamento.	• Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); • Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).
Tratamento dos resultados obtidos. (inferência e a interpretação).	• Interpretações dos dados brutos (falantes); • Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises.	• Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Os resultados obtidos são apresentados de forma descritiva e analítica, utilizando como estratégia de análise e interpretação dos dados o padrão de

[138] Quadro baseado em trabalho de Souza Júnior (2007, p. 41).

confrontação, através do qual o referencial teórico construído foi utilizado como padrão de comparação para interpretação dos dados e para construção de inferências tendo como referências as categorias e os indicadores propostos.

A fonte de pesquisa utilizada foi o livro "Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte", publicado pelo Instituto Ayrton Senna, em 2004, através da Editora Saraiva e que faz parte da Coleção Biblioteca Instituto Ayrton Senna[139]. Em sua apresentação, o IAS destaca que "este livro é a expressão de nossos princípios mais caros e o resultado do pensamento e do trabalho desenvolvido por meio da aliança Instituto e Audi em promover oportunidades de educação para as novas gerações a partir de um processo de aprendizagem que tem por objetivo encontrar soluções e tecnologias que sejam acessíveis e eficazes a todos que atuam junto às novas gerações". (Hassenpflug, 2004, p. 10). É, segundo o IAS, o exemplo de uma ação de corresponsabilidade social, pois esse conhecimento e essa experiência são produtos do empenho de muitos parceiros que dividem conosco os mesmos ideais. (idem, p. 10).

A referida publicação conta com 399 páginas, distribuídas em agradecimentos, apresentação, introdução e mais cinco capítulos, os quais, sumariamente, descrevemos a seguir.

No primeiro capítulo, denominado "O campo e os jogadores" é apresentado o Programa de Educação pelo Esporte, sua história e parceiros. Detalha a estrutura de funcionamento, o modelo de parceria entre o IAS e as universidades e do apoiador financeiro. Nele é detalhado o modelo operacional do PEE e o formato como este ocorre nas universidades-parceiras, desde a composição da equipe de trabalho à clientela atendida. É de se destacar o fato de a coordenação dos projetos nas universidades ser feita, obrigatoriamente, por professor de educação física, como também as características da

[139] A Coleção Biblioteca Instituto Ayrton Senna conta com várias publicações em diferentes áreas do conhecimento, dedicadas ao suporte às diversas ações desenvolvidas pelo Instituto.

comunidade atendida: crianças oriundas de famílias de baixa renda e moradoras do entorno das universidades.

O segundo capítulo, denominado “As regras do jogo: princípios do Educação pelo Esporte” é dedicado à questão do desenvolvimento humano, tendo como referência teórica o trabalho de Jacques Delors, editado em 1999 pela UNESCO com o título: "Educação: Um Tesouro a Descobrir". A discussão está centrada em um primeiro argumento que foca a questão das enormes disparidades encontradas no Brasil ao relacionar-se o PIB (Produto Interno Bruto) ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Diante de tal constatação, o Instituto define como norte de sua ação cotidiana o investimento na educação visando contribuir para a diminuição da distância abissal entre estes índices.

Nesse sentido, o mote das ações do IAS, está pautado no entendimento de que “cada pessoa nasce com um potencial e precisa de oportunidades para desenvolvê-lo”.

Guiado pela obra de Delors são apresentados os princípios da Educação para o Desenvolvimento Humano, onde são detalhados os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer) e as competências a eles associadas (cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais).

Destaca, ainda, a estratégia de trabalho do IAS, bem como os procedimentos metodológicos para a aplicação dessa lógica através do esporte.

Por fim, ao dissertar sobre as competências, apresenta uma série de *cases* que ilustram o como fazer, na prática, a utilização da proposta do PEE.

O terceiro capítulo, “As táticas: estratégias e princípios pedagógicos”, é dedicado à explicitação dos princípios e estratégias pedagógicas que orientam a ação educativa nos diversos projetos parceiros do IAS. O foco está na

apresentação de “situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças e de todos os jovens, tendo o esporte como método pedagógico”. O capítulo destaca os oito princípios básicos que compõe o Programa Educação pelo Esporte. São eles: 1) Esporte, direito de toda criança e de todo jovem - princípio da inclusão; 2) Educação pelo esporte, método para desenvolver potenciais; 3) Esporte, apoio à escolarização, arte e saúde como áreas de atividades; 4) Prática pedagógica e os projetos educativos interdisciplinares; 5) O educando e a organização do trabalho pedagógico cotidiano; 6) A relação aprendizagem e desenvolvimento; 7) O educando e a construção do conhecimento; 8) O educador como mediador do processo de aprendizagem.

Da mesma forma que no capítulo anterior, são utilizados *cases* para ilustrar cada princípio. Os referidos *cases* são experiências vivenciadas por alguns dos projetos parceiros do IAS que servem para ilustrar a proposta, particularmente pelo fato de serem ações já executadas e com comprovação de sua eficiência. Destaca, ainda, uma discussão sobre competição e cooperação pelo desenvolvimento humano, onde ressalta a possibilidade de se perceber a competição de diferentes formas, dependendo da valorização que recebe nas atividades esportivas.

O quarto capítulo, denominado “A organização do time: princípios de gestão” é dedicado à questão da gestão participativa. Em função disso, para nosso trabalho, esse capítulo merece um destaque especial, uma vez que o mesmo está dedicado diretamente ao nosso objeto de estudo.

Inicialmente é tratada a questão da gestão participativa enquanto princípio da ação do PEE e, posteriormente, discutido a questão do planejamento participativo, entendido como forma de operacionalizar a gestão participativa. O capítulo destaca, ainda, a questão da corresponsabilidade, motivação e satisfação dos sujeitos envolvidos. Aborda questões relacionadas a equipe de coordenação, focando na questão da liderança e competências, na seleção e gestão de recursos humanos, na formação continuada da equipe de

trabalho, na relação com a família, com a escola e com a comunidade a que pertencem os alunos atendidos e, por fim, o acompanhamento e a avaliação. Seguindo o mesmo modelo utilizado nos capítulos anteriores, apresenta *cases* de experiências vivenciadas por diversos projetos nos temas abordados no capítulo.

O quinto e último capítulo, nomeado “Os resultados: avaliar para melhorar”, é dedicado à proposta de avaliação, apresentada pelo IAS. Segundo Hassenpflug (2004, p. 330) desde a sua formação, o Instituto Ayrton Senna tem investido na criação de metodologias de avaliação que possam ajudá-lo a conhecer o quanto seus programas são efetivos para o desenvolvimento das novas gerações, e que permitam, ao mesmo tempo, encontrar alternativas para aperfeiçoá-las. Nesse capítulo são apresentados roteiro da avaliação passo a passo, perguntas avaliativas, indicadores, métodos de coleta de dados, procedimentos para coleta e análise de dados, além de diversos exemplos de como desenvolver essas tarefas.

Descrita a fonte utilizada para essa etapa de nosso trabalho, destacamos o processo de análise de conteúdo por nós desenvolvido. É nosso objetivo esmiuçar todo o documento, tornando claros os conteúdos implícitos e explícitos deste. A referência para a tarefa descritiva e interpretativa são as categorias estabelecidas e seus respectivos indicadores, enquanto unidades de registro que, como destacam Vala (2007) e Bardin (2008), pode ser do tipo formal/léxico (a palavra, a frase) ou semântico (o tema; categorias temáticas).

A escolha das categorias de análise utilizadas no estudo está referenciada no enquadramento teórico realizado e nas necessidades do estudo. Posto isso, apresentamos a seguir o detalhamento de cada uma delas, o Quadro 26 com uma sinopse do conjunto das categorias de análise e as respectivas unidades temáticas.

Categoria A. Pacto social e educação.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Injustiça social; Estado democrático; Pacto entre todos os seguimentos da sociedade; Um país mais justo e equitativo para todos; Aproximar conhecimento produtivo de equidade social; Aumento de oportunidades de educação, trabalho e participação democrática e Corresponsabilidade social.

Subcategoria A1 – Terceiro Setor.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Aliança estratégica ONGs, empresas e universidades preocupadas com o futuro da nação; Criação de respostas e modelos de ação; Convergência e complementaridade da ação educativa; Tecnologias sociais; Oportunidades em atividades inovadoras; Tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano e Clareza de quais sejam as suas contribuições, os limites de sua atuação e o seu papel social.

Subcategoria A2 – Extensão Universitária.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Interligar a universidade e a sociedade; Diálogo entre IAS, universidade e comunidade; Contato com problemas reais da sociedade; Aperfeiçoamento da experiência profisional de professores e estudantes; universidades como

centros de formação e de distribuição da tecnologia social de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano; Criar e sistematizar conhecimentos e contribuir para o desenvovlimento social do país e ações multi e interdisciplinares.

Categoria B. Desenvolvimento Humano.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Imperativo ético inadiável da sociedade brasileira; Realização plena dos direitos humanos, na promoção da liberdade e na oferta equitativa de oportunidades para a pessoa desenvolver seus potenciais; Formação integral do ser humano; Direito a educação e ao Desenvolvimento Humano; Cidadania plena; Desenvolver pessoas autônomas e confiantes, cidadão solidários; Receptor crítico.

Categoria C. Educação pelo esporte.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Educação para o século 21; Os pilares da educação; Esporte enquanto direito humano; Esporte como método pedagógico; Relações educador e educando; Esporte como articulador da ação educativa e Inclusão social.

Categoria D. Infância e Juventude.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

População infanto juvenil como ponto de partida para transformar a realidade; Contribuição efetiva com a mudança do cenário infanto juvenil; Oportunidades de educação para as novas gerações; Atuação intensa na defesa dos direitos da infância e juventude; Compromisso com as novas gerações; Contribuir para o avanço na qualidade das políticas dirigidas a crianças e jovens; Respostas para o desenvolvimento humano das novas gerações.

Categoria E. Gestão participativa.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Um Estado democrático só se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida; Construção compartilhada; Desenvolvimento de habilidades para participar; Planejamento participativo; Participação; Projetos educativos interdisciplinares; Protagonismo juvenil.

Quadro 26: Sinopse do conjunto das categorias de análise e das respectivas unidades temáticas relativas ao Estudo II.

	CATEGORIA	UNIDADES TEMÁTICAS REFERENTES
A	**Pacto Social**	Injustiça social. Estado democrático. Pacto entre todos os seguimentos da sociedade. Um país mais justo e equitativo para todos. Aproximar conhecimento produtivo de equidade social. Aumento de oportunidades de educação, trabalho e participação democrática. Corresponsabilidade social.

Subcategoria A.1	**A1. Terceiro Setor**	Aliança estratégica ONGs, empresas e universidades preocupadas com o futuro da nação. Criação de respostas e modelos de ação. Convergência e complementaridade da ação educativa. Tecnologias sociais. Oportunidades em atividades inovadoras. Tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano. Clareza de quais sejam as suas contribuições, os limites de sua atuação e o seu papel social.
Subcategoria A.2	**A2. Extenção Universitária**	Interligar a universidade e a sociedade. Diálogo entre IAS, universidade e comunidade. Contato com problemas reais da sociedade. Aperfeiçoamento da experiência profisional de professores e estudantes. Universidades como centros de formação e de distribuição da tecnologia social de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano. Criar e sistematizar conhecimentos e contribuir para o desenvovlimento social do país. Ações multi e interdisciplinares.
B	**Desenvolvimento Humano**	**Unidades temáticas referentes.**
		Imperativo ético inadiável da sociedade brasileira. Realização plena dos direitos humanos, na promoção da liberdade e na oferta equitativa de oportunidades para a pessoa desenvolver seus potenciais. Formação integral do ser humano. Direito a educação e ao Desenvolvimento Humano. Cidadania plena. Desenvolver pessoas autônomas e confiantes, cidadão solidários. Receptor crítico.
C	**Educação pelo esporte**	**Unidades temáticas referentes.**

		Educação para o século 21. Os pilares da educação. Esporte enquanto direito humano. Esporte como método pedagógico. Relações educador e educando. Esporte como articulador da ação educativa. Inclusão social.
D	**Infância e juventude**	**Unidades temáticas referentes.**
		População infanto juvenil como ponto de partida para transformar a realidade. Contribuição efetiva com a mudança do cenário infanto juvenil. Oportunidades de educação para as novas gerações. Atuação intensa na defesa dos direitos da infância e juventude. Compromisso com as novas gerações. Contribuir para o avanço na qualidade das políticas dirigidas a crianças e jovens. Respostas para o desenvolvimento humano das novas gerações.
E	**Gestão Participativa**	**Unidades temáticas referentes.**
		Um Estado democrático só se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida. Construção compartilhada. Desenvolvimento de habilidades para participar. Planejamento participativo. Comprometimento e corresponsabilidade. Projetos educativos interdisciplinares. Protagonismo juvenil.

4.2.2. Descrição e interpretação dos dados: interpretando a publicação do IAS, tendo a gestão participativa como referência.

Concluída a primeira etapa da análise documental, passamos agora a interpretação dos achados. Se, no primeiro momento dessa parte de nossa

investigação, nos ocupamos em classificar e ordenar as informações, a presente etapa concentra-se na decodificação das informações coletadas.

Como já destacamos anteriormente, nossa proposta de trabalho é de natureza descritivo-analítica e está inserida em uma perspectiva qualitativa de abordagem, tendo em Badin (2008), nossa principal referência teórica. Para essa autora, a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Trata-se, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É isso que passamos a realizar na sequência desse texto.

Para tanto, passamos a expor nossa tarefa descritiva e interpretativa a partir de cada categoria e subcategoria analítica utilizada no Estudo e nos indicadores eleitos, na ordem em que as construímos.

4.2.2.1. Sobre o Pacto social (Categoria A).

Essa categoria tem um caráter amplo, que incorpora a perspectiva de ação do Estado e da sociedade civil, na busca da solução dos problemas sociais, sobretudo aos relacionados a educação. Aproxima-se do que defende Putnam (2000) a partir da lógica do protagonismo civil.

Considerando que a gestão participativa (seus mecanismos e possibilidades) constitui-se foco principal de nossa análise, tal categoria expressa as possíveis ações que podem levar a participação do conjunto da sociedade na construção de seus próprios caminhos para a superação das desigualdades sociais.

É de se destacar, como já o fizemos no capítulo I desse trabalho, nosso entendimento da importância do impacto dos movimentos e da configuração do Estado nas estruturas organizativas da sociedade em diversos aspectos, inclusive no que se refere às outras categorias analíticas por nós elencadas nesse estudo, que sofrem diretamente a influência deste.

Nesse sentido, a questão do Pacto social, pode ser vista como pano de fundo que perpassa inúmeros espaços e dimensões empíricas com as quais lidamos em nossa pesquisa, assumindo, assim, importância central em nossa investigação.

Na publicação do Instituto Ayrton Senna, alvo da análise realizada nesse momento do trabalho, é mote de praticamente todo o livro, o discurso da necessidade da construção de um país mais justo e equitativo, da constatação da Injustiça social, do desafio do país em garantir o desenvolvimento humano para a maioria da população, da necessidade de aproximar crescimento produtivo de equidade social e da busca de soluções para a nação. Em linhas gerais, pode-se dizer que o pano de fundo do discurso do IAS concentra-se na busca de estratégias que minimizem as desigualdades sociais e propiciem oportunidades, em especial, às novas gerações, oportunidades essas fortemente ligadas à questão da educação.

Tal argumentação é construída concomitantemente com o reconhecimento das dificuldades da tarefa, como ressalta Hassenpflug (2004, p. 43) para quem *"*o gigantismo da tarefa e a urgência em desenvolê-a exigem que se estabeleça **um pacto entre todos os segmentos da sociedade,** uma vez que nenhum setor poderá enfrentá-la isoladamente[140]" .

Nesse sentido, argumenta, ainda, a autora, "Governo, empresários e organizações da sociedade civil devem adotar a ética da corresponsabilidade social, agregando esforços, vontades e competências para a construção de respostas ao desafio de desenvolver em larga escala o potencial das pessoas"[141]. (idem, p. 43).

[140] Grifo nosso.

[141] Essa defesa da necessidade de um pacto social, já discutida por nós no ambiente que tratamos da reforma do Estado, apenas expõe os movimentos de confirmação dessa situação, ratificando, de modo subjacente a incapacidade do Estado de prover à população de suas necessidades básicas, em que pese serem estas, inclusive, previstas na lei maior enquanto direitos fundamentais. Configura-se, assim, a insuficiência do Estado, a exemplo da insuficiência da política social quase que generalizadamente. De forma mais radical, afirma Demo (1996, p. 113), No fundo, aparece o reconhecimento tácito de que a

O que se observa é a existência de novas formas/possibilidades associativas, dinâmicas de controle social, etc, que extrapolam a dimensão clássica orientada pelo princípio racionalizador do mercado ou do princípio autoritário de distribuição do Estado.

Trata-se, portanto, na perspectiva do IAS, da instauração de um movimento convergente e complementar com todos os setores da sociedade, tendo como estratégia principal alianças entre os variados setores, movidas pelo desafio de mobilizar a sociedade em geral para o enfrentamento e a busca de soluções para a nação.

Para Cardoso, citado por Franco (1999, p. 276), o movimento em direção a esse futuro desejável se dá através de três processos, simultâneos e articulados entre si, que podem ser realizados a partir do presente: a radicalização da democracia, a universalização da cidadania e a conquista da sustentabilidade.

Para esse autor, a nova utopia possível que se propõe agora projeta um futuro no qual o Estado seja socialmente controlado e o mercado seja socialmente orientado por uma sociedade autonomamente organizada, que conquista progressivamente sua própria sustentabilidade nos marcos de um novo contrato social e de um novo contrato natural.

É de se destacar que o olhar do IAS está focado nas novas gerações. Para ele, “a ambição para o Brasil do século 21 é ver concretamente as novas gerações desenvolvendo seus potenciais e tendo acesso a condições e oportunidades*”.* Segundo Hassenpflug (2004, p. 27), o IAS iniciou suas ações voltado às novas gerações, ao esporte e a um profundo compromisso ético – a ética de corresponsabilidade entre o poder público, o mundo empresarial e as organizações da sociedade civil.

---

inclusão econômica dos pobres já não é mais viável, seja porque não têm a qualidade educativa necessária para o mercado competitivo, seja porque são em número demasiado.

Essa busca por “soluções para a nação”, é estabelecida enquanto estratégia de ação que tenha grande amplitude e que, ao mesmo tempo, seus resultados possam ser disseminados em larga escala na forma de tecnologias sociais permanentes, a exemplo da Educação pelo Esporte desenvolvida em diversas regiões do país.

Nessa perspectiva, descaca Hassenpflug (2004, p. 11), “O desafio é tão difícil quanto inadiável: o país possui 67 milhões de crianças e jovens que tem direito a uma educação de qualidade que os prepare para enfrentar as circunstâncias, as necessidades e as mudanças de nossa época”.

Para o Instituto, “A contribuição que esperam trazer para o país diz respeito à criação de respostas e modelos de ação bem-sucedidos que possam inspirar a sociedade e o Estado no equacionamento dos nossos problemas sociais”. (Hassenpflug, 2004, p. 28).

Nesse contexto, o IAS se autodefine como uma ONG criada para desenvovlver oportunidades de desenvolvimento em escala e que parte do “princípio de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e se desenvolver, capacidade essa que pode ser dinamizada por um processo educativo estimulante e desafiador”. (Hassenpflug, 2004, p. 158).

Importa destacar que ao se referir ao Estado, o IAS aponta para o entendimento quanto a sua participação enquanto ONG nesse processo. Segundo Hassenpflug (2004. p. 291), “Como sociedade, optamos e lutamos pela instauração do Estado democrático e por isso temos o dever de contribuir para o seu aperfeiçoamento”. E complementa, afirmando que “Um Estado democrático só se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida; por outro lado, o que torna a sociedade civil forte é a participação*”.*

Essa perspectiva aproxima-se do que defendem autores como Putnam (2000), Fernandes (2001), Figueiredo (2001), Tocqueville (1977) e Santos (2009), que, em seus trabalhos, destacam a importância do envolvimento da comunidade na resolução de seus problemas.

Para Putnam (2000, p. 183), por exemplo, “Os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo”.

Santos (2009, p. 13), em seu recente trabalho, denominado “Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa”, ao analisar a questão da globalização neoliberal, afirma que esta é fator explicativo importante dos processos econômicos, sociais políticos e culturais das sociedades nacionais. Contudo, afirma o autor, apesar de mais importante e hegemônica, esta globalização não é única. De par com ela e em grande medida por reação a ela está emergindo uma outra globalização, construída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas, a destruição do meio ambiente e da biodiversidade, o desemprego, as violações dos direitos humanos, as pandemias, os ódios interétnicos produzidos direta ou indiretamente pela globalização neoliberal. Reconhece, assim, a existência de “uma globalização[142] alternativa, contra-hegemônica, organizada da base para o topo das sociedades”, ou seja, do protagonismo civil.

A ação do IAS é um exemplo concreto dessa possibilidade de organização. Nesse aspecto, é importante destacar o fato de, em sua argumentação teórica, o IAS não restringir a questão da pobreza, da desigualdade, da injustiça social, única e exclusivamente à carência material,

[142] Para Santos (2009, p. 16), a globalização não é algo radicalmente novo: significa uma expansão exponencial das relações transfronteiriças, umas voluntárias, outras forçadas, com a consequente transformação das escalas que têm dominado até agora os campos sociais da economia, da sociedade, da política e da cultura. Como sempre sucedeu na história do capitalismo moderno e em todas as formas anteriores de globalização centradas na Ásia, no Índico ou no chamado Oriente Médio, o que designamos por globalização são conjuntos de relações sociais desiguais, sendo por isso mais correto falar de globalizações que de globalização. Para esse autor, é crucial fazer a distinção entre globalização hegemônica, dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial, e a globalização contra-hegemônica, as iniciativas locais-globais dos grupos sociais subalternos e dominados no sentido de resistir à opressão, à descaracterização, `a marginalização produzidas pela globalização hegemônica.

ou reduzir esse fenômeno ao seu aspecto econômico, escancarado no quesito insuficiência de renda.

A ideia defendida pelo IAS está relacionada à criação de oportunidades para as novas gerações, através de uma ação coordenada dos diversos seguimentos sociais e consubstanciada nos argumentos da ONU, notadamente nas contribuições referentes ao Desenvovlimento Humano, expressas, especialmente, nos relatórios do PNUD, formulados a cada ano desde 1990 e no relatório Delors de 1996, que destaca como primeiro indicador de Desenvolvimento Humano a educação. Desses relatórios é possível destacar, também, o combate à pobreza como um elemento central, no ról das contribuições da ONU na questão do Desenvolvimento Humano[143].

Só esse fato, aponta para uma análise que supera as perspectivas simplistas em voga até então e aprofunda a percepção e trato teórico sobre a pobreza.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que há um deslocamento das explicações comuns sobre a pobreza, afastando-se daquelas que reduzem o fenômeno apenas a restrições quantitativas, em especial a renda, e passam a vizualizar outros elementos, notadamente os relacionados a incapacidades qualitativas. Daí o foco na argumentação do desenvolvimento de competências defendido pelo IAS. Para o Instituto, “A educação é, assim, fundamental para preparar as pessoas para viver plenamente as suas potencialidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social, traçando um caminho firme na direção do desenvolvimento humano pleno”.(Hassenpflug, 2004, p. 43).

Nesse sentido, argumenta ainda a autora, “A educação deve ser capaz de realizar as potencialidades que cada um traz consigo, transformando-as em

[143] Nesse aspecto, destacamos a afirmação de Demo (1996, p. 7), quando defende a importância de se dedicar um espaço para a discussão em torno do combate à pobreza, tomando em conta, entre outras contribuições, a visão do Desenvolvimento Humano da ONU, sem, no entanto, obscurecer seu laivo neoliberal. Para esse autor, a questão neoliberal é importante, na proporção em que condiciona e entrava as oportunidades de desenvolvimento.

competências[144], capacidades e habilidades para conhecer, criar, trabalhar e participar" (idem, p. 8).

O caminho de ação escolhido pelo IAS para a busca das mudanças a que se propõe contribuir está focado, portanto, na educação e nas novas gerações. Para eles, não assumir esse compromisso é disperdiçar um tipo precioso de energia: o potencial não realizado de grande parte da população de crianças e jovens deste país e que, por isso, não pode ser colocado a serviço nem do crescimento e felicidade pessoal nem do desenvolvimento da nação.

Para o IAS, *"*O desenvolvimento precisa estar comprometido com a realização completa do homem, considerando a sua riqueza e a complexidade das suas relações e dos seus papeis sociais, seja como pessoa, membro de uma família e de uma comunidade e cidadão, seja como produtor de sua própria realidade e de suas ideias". (Hassenpflug, 2004, p.137).

Diante das argumentações do IAS, é preciso considerar um outro lado da questão aparentemente ignorada pelo instituto em suas formulações. Para Silveira (2007, p. 43), de fato, não é à toa que o Instituto Ayrton Senna indique a necessidade da "construção de um país mais justo e equitativo". Não se pode negar que o Brasil é um país muito rico, produtor e detentor de muitas riquezas; no entanto, a base sobre a qual as riquezas são produzidas e distribuídas entre os membros da sociedade não possibilita um patamar equitativo entre as classes. Ou seja, são gênese das injustiças sociais aludidas pelo IAS, no conjunto dos seus textos.

Como afirma Demo (1996, p. 16), "(...) aprendendo da história, se conseguimos, de um lado, produzir fantástica riqueza material, de outro, não é menos real que a pobreza relativa também se tornou fantástica. Progresso

[144] A questão das competências assume papel de extrema relevância no trabalho do IAS, na medida em que, é entendida como a maneira encontrada por este para materializar a proposta de Delors (2006), expressa no relatório para a UNESCO. Para o IAS as competências são, ao mesmo tempo, o mapa sobre o qual os projetos educacionais devem traçar seu caminho e o resultado que se espera alcançar ao final do trabalho pedagógico. Hassenpflug (2004, p. 53).

existe e é avassalador. Entretanto, não é humano. Não só porque destrói a habitabilidade do planeta, mas principalmente porque não é bem comum".

O equívoco está no fato de desconsiderar o modelo econômico vigente e suas características, ou em não construir propostas no sentido de apontar para a necessidade de transformações desse modelo. Por conta disso, há uma incongruência entre a proposta e a realidade política e econômica concretas. É como se, ao se colocar nos ombros da sociedade civil a responsabilidade (ou uma grande parte dela) pela resolução dos problemas sociais, suprima-se da discussão seu aspecto político (da discussão da *pólis*), notadamente no que se refere às relações entre Estado, mercado e sociedade civil.

Em toda a publicação analisada há apenas referências vagas sobre essa questão, como, por exemplo, no capítulo 4, quando indica a necessidade de análise do contexto social. Nesse aspecto, defende Hassenpflug (2004, p. 296) "Outro tema importante a ser discutido pelos educadores do projeto é a análise do contexto social mais amplo para perceber seu movimento, suas possibilidades e condicionantes". Para a autora, "a realidade social é altamente dinâmica e nos obriga a um olhar atento para identificar a direção das mudanças e avaliar o seu impacto especialmente sobre as crianças e jovens, as suas famílias, a educação escolar e o trabalho educativo a ser desenvolvido nos projetos". (idem, p. 297).

A despeito disso, a fala permanece na superficialidade do problema, uma vez que não adentra na questão fundamental, qual seja o modo de produção e as consequências deste na forma organizativa da sociedade. Isso fica evidente na fala de Hassenpflug (2004, p. 297), segundo a qual, "Essa análise pode indicar, por exemplo, quais os valores presentes no contexto social, quais as especificidades daquela comunidade e quais as suas prioridades em termos educaionais, informações de grande valia para a elaboração de um plano de trabalho mais eficaz, voltado às reais necessidades da comunidade atendida". A autora reforça ainda o argumento quando defende que "Outro tema a ser abordado na elaboração do plano de trabalho é o conhecimento da realidade

de crianças e jovens atendidos: como vivem, quais são seus sonhos, suas expectativas, seus interesses e suas necessidades educacionais". (idem, p. 297).

Segundo Silveira (2007, p. 43), sobre isso, cabe destacar que, embora denuncie a desigualdade na apropriação da riqueza produzida; em momento algum, o Instituto associa tal problema ao capitalismo (e suas dinâmicas de mercado); como se bastasse apenas a boa vontade da população e dos governantes para se propor a equidade almejada.

Ainda segundo esse autor, é preciso compreender como historicamente a dinâmica capitalista exerce influências sobre a forma como são pensadas e implementadas as políticas sociais, sobretudo, em contextos sociais como a América latina e particularmente o Brasil.

É importante destacar, ainda, que a lógica estabelecida pelo IAS parece desconsiderar a perspectiva política e a coexistência de perspectivas diferentes de visão de sociedade e nela a correlação de forças que, ao final e ao cabo, são o que definem as propostas de políticas públicas. Algo como o que afirma Melo (2005, p.182), ao analisar um projeto desenvolvido por uma ONG no Rio de Janeiro, semelhante à proposta do IAS. Para esse autor, a fragilidade da percepção política que perpassa a compreensão do projeto e do ambiente político em que está inserido aponta para compreensão de algo como uma verdadeira ação entre amigos, em que antagonismos, divergências, interesses de classes, projetos de sociedade e concepções de mundo não se fazem presentes. E completa o autor: Mesmo que haja visões diversas, em momento algum existiriam interesses antagônicos. Trata-se de um campo em que todos partilham o mesmo ideal. Por isso, os papéis da universidade, do Estado, das empresas, de organismos na sociedade civil são apresentados no processo unicamente como dimensões técnicas, abstraídos de referências a concepções de mundo diversas. Tanto o Estado quanto as empresas privadas são pensados unicamente como financiadores – ou parceiros. Nesse cenário, destaca o autor, a efetivação de direitos sociais aparentemente perde sua dimensão política[145].

[145] Não se pode deixar de chamar atenção, como, aliás, também o faz Melo (2005, p. 183), para o fato de que isso se processa apenas na aparência, já que há um intenso processo de repolitização pelo

Convém destacar que, em pese o grande mérito do Instituto em apontar a sociedade civil como protagonista e mesmo avalista da necessidade de um pacto social que conduza as melhorias sociais para todos, o debate exige uma leitura de outros elementos os quais o IAS parece desconsiderar. É de se considerar, no entanto, que esse debate, vem sendo travado a bom tempo, em especial no meio acadêmico. Wilheim (1999, p. 18), reforça nossa afirmação ao defender que para melhor situar o debate sobre as reformas institucionais atualmente demandadas, é preciso tirar lições e conclusões de um dos fatos mais visíveis da segunda metade do século XX: a emergência da sociedade civil enquanto protagonista atuante no desenvolvimento de numerosos países.

Santos, (2008, p. 9), quando estuda as potências emergentes e o futuro do capitalismo, defende que, "Se olharmos o cenário internacional do início do século XXI veremos, de um lado, a perda de dinâmica do capitalismo central, das instituições que o sustentam e de sua condição de ordenador da economia mundial".

Para esse autor, "Trata-se (...) de uma fase de transição voltada a uma nova ordem mundial e a um novo sistema mundial que será regido claramente por fortes capitalismos de Estado, cuja ação conjunta buscará regular o comércio, o movimento de capitais e os serviços, assim como o movimento da mão de obra mundial". (idem, p. 9).

Segundo esse autor, durante esse período de transição as potências continentais e as integrações regionais desempenharão papel decisivo para organizar esse novo sistema mundial, seguindo uma filosofia política que servirá de base doutrinária para o pleno desenvolvimento de uma civilização planetária, pluralista, democrática e igualitária, na qual os estados nacionais verdadeiramente modernos cumprirão papel ordenador e regulador,

consenso, pelo não conflito de classes, ficando o debate apenas no plano da solidariedade, do bom-mocismo dos financiadores.

estabelecendo nova distribuição de renda e com instituições internacionais capazes de assegurar a justiça de forte base coletiva, apoiada nos direitos humanos e no direito dos povos, na paz e no respeito à soberania nacional.

4.2.2.2. Sobre Terceiro Setor (Subcategoria A.1).

A Subcategoria Terceiro Setor, está relacionada diretamente ao fato de realizarmos nossa investigação em uma instituição que desenvolve um projeto social calcado em diretrizes emanadas de uma ONG: o Instituto Ayrton Senna, que, enquanto organização não governamental se autodefine como uma ONG criada para desenvovlver oportunidades de desenvolvimento em escala e que parte do "princípio de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e se desenvolver, capacidade essa que pode ser dinamizada por um processo educativo estimulante e desafiador*".* (Hassenpflug, 2004. p. 158).

Como já destacamos no capítulo I, o surgimento do Terceiro Setor corresponde à mobilização da sociedade civil, no sentido de atender demandas, outrora supridas pelo Estado. O contexto aponta para uma nova forma de atuação da sociedade civil enquanto propulsora das mudanças no modelo de relações Estado/sociedade e a amplitude das reformas institucionais características do final do século passado[146].

Segundo Bava (2000, p. 45), a questão social se inscreve cada vez com maior força na agenda de amplos setores da sociedade civil, através de bandeiras, como a redução das desigualdades sociais, o investimento em educação, a criação de oportunidades de desenvolvimento para pessoas mais pobres.

[146] Santos (1999, p. 252), destaca que não é fácil determinar o significado político da reemergência do Terceiro Setor. Para esse autor, a heterogeneidade política que o caracteriza desde o século XIX é agora potencializada pelo fato de estar a emergir, tanto nos países centrais como nos países periféricos e, portanto, em contextos sociais e políticos muito distintos. A própria unidade de análise deste fenômeno é problemática, pois, se nos países centrais o Terceiro Setor parece ser resultado de forças endógenas identificáveis no espaço nacional, em alguns países periféricos, sobretudo nos menos desenvolvidos, o Terceiro Setor é o efeito local de induções, quando não de pressões ou de interferências internacionais.

Quando se observa o discurso do IAS quanto a sua atuação enquanto ONG, percebe-se que o mesmo é fortemente marcado por argumentos como "contribuir para a construção de um país melhor, democratização do conhecimento, necessidade de alianças estratégicas e, sobretudo, corresponsabilidade social". A partir desse mote, defende a coesão dos diversos seguimentos sociais para a busca de "soluções para a nação" e aponta o trabalho da ONG como parte importante dessa tarefa. "Diante do desafio da injustiça social, o desafio do país, para o Instituto é garantir o desenvolvimento humano para a maioria da população".

Nesse sentido, para o IAS, "promover Desenvolvimento Humano no país é responder ao duplo desafio de encontrar, por um lado, soluções para desenvovler potenciais das novas gerações e, por outro, caminhos para aplicar essas soluções em escala, mesmo sendo uma organização não governamental". (Hassenpflug, 2004, p. 43). A partir dessa argumentação, o Instituto reconhece os limites de sua atuação enquanto ONG. A despeito disso, por outro lado, busca minizar essa deficiência ampliando suas ações, o que ele denomina de ações em escala. Nesse sentido, "a contribuição que esperam trazer para o país diz respeito à criação de respostas e modelos de ação bem-sucedidos que possam inspirar a sociedade e o Estado no equacionamento dos nossos problemas sociais". (idem, p. 28).

Tal postulado alinha-se ao que defendem autores como Wilheim (2001), Brava (2000) e Santos (1999). Para Wilheim, (2001, p. 16), o final da década de 1960, desponta com vigor o processo de emergência da sociedade civil, como protagonista expresso, a exigir, primeiro, ser percebida e aceita (movimentos *hyppies*) e, em seguida, pleiteando poder (movimentos de rua em 1968/1969), para finalmente assentar-se na posição de participante crítico organizado, com iniciativas próprias ou participante de parcerias (organizações não governamentais, pertencentes ao chamado "Terceiro Setor" da sociedade): um longo processo democratizante a forçar novas relações com o Estado.

Já Santos (1999, p. 253), afirma que o surgimento do Terceiro Setor neste fim de século pode ser lido como a oportunidade para o princípio da comunidade comprovar as suas vantagens comparativas em relação ao princípio do mercado e ao princípio do Estado, os quais terão falhado nas respectivas tentativas de hegemonizar a regulação social nos períodos anteriores, o princípio do mercado no período do capitalismo desorganizado ou capitalismo liberal, e o princípio do Estado no período do capitalismo organizado ou capitalismo fordista.

Na percepção de Brava (2000, p. 51), Essa vitalidade de novas instituições da sociedade civil, aliadas ao enfraquecimento das representações sindicais e à crise de legitimidade dos partidos políticos, traz para o centro das atenções novos movimentos sociais portadores de uma nova proposta de padrão civilizatório[147].

Ainda segundo esse autor, esses movimentos sociais – novos e velhos em suas tradições – contribuem para a construção de novos espaços públicos, de uma nova institucionalidade que amplia a participação democrática e que dá a possibilidade, por exemplo, à aproximação entre ONGs e instituições filantrópicas e caritativas, que passam a ressignificar o seu trabalho e orientar-se para atuar também na formulação de novos direitos e novas políticas públicas. (idem, p. 51).[148]

Uma questão importante que está presente em todo o discurso do IAS é a questão das parcerias, de alianças entre os diversos setores. O Instituto defende a imperiosidade de alianças estratégicas no enfrentamento dos graves problemas sociais vivenciados no país. No dizer deles, “alianças estratégicas

[147] Como parte desse novo padrão civilizatório, o autor cita a preocupação com temáticas como a preservação do meio ambiente, a busca de equidade no tratamento das questões de gênero, o combate às discriminações étnicas, religiosas e culturais e a inclusão social.

[148] Essa questão da construção de novos espaços públicos e de uma nova institucionalidade que amplia a participação democrática é mote central em toda obra do IAS e foco desse trabalho. A grande estratégia está na mobilização social, na participação cívica.

ONGs, universidades e empresas preocupadas com o futuro da nação, em um movimento convergente e complementar com todos os setores da sociedade". Essa estratégia, segundo o Instituto, "visa encontrar soluções para a nação que tenham grande amplitude, que possam ser disseminadas em larga escala na forma de tecnologias sociais permanentes". (Hassenpflug, 2004, p.27).

Aqui, é de se ressaltar a busca pela disseminação em larga escala das ideias concebidas pelo Instituto, algo que o diferencia em sua estratégia, da maioria das ONGs que atuam no Brasil. Para eles, "Disseminar os princípios da tecnologia da educação pelo desenvolvimento humano se insere na luta por um Brasil socialmente justo e equitativo", o que evidencia um claro pensamento estratégico assente numa lógica de ampliação da ação em escala e de influência nas políticas públicas do setor em nível nacional.

Essa perspectiva de ação vai de encontro à critícas de alguns especialistas que destacam o fato de, em geral, ações de ONGs tem caráter pontual, sem impacto na resolução dos problemas, com o agravante de serem mantidas quase que esclusivamente com recursos públicos[149].

No que se refere ao financiamento das ações do IAS, é importante destacar que, diferentemente do modelo de captação de recursos adotado por parte significativa das ONGs no país, o IAS capta seus recursos na iniciativa privada, tendo como política a não utilização de recursos públicos, o que lhe confere autonomia em relação ao poder público, notoriamente condicionador das ações de muitas instituições.[150]

[149] Relativamente ao financiamento, Bava (2000, p.47), argumenta que, mesmo nos países centrais do capitalismo, o financiamento do Terceiro Setor é feito, majoritariamente, com fundos públicos, com dinheiro dos impostos, com financiamento do Estado. Nos Estados Unidos, na França, na Alemanha, o financiamento público supera 50% do total de gasto no Terceiro Setor em atividades sem fins lucrativos.

[150] Um exemplo desse tipo de condicionamento das ações de ONGs, atreladas ao financiamento público é o Programa Segundo Tempo, fértil em ações dos órgãos de controle, como a Polícia Federal e o Ministério Público, mormente acusado de não execução do objeto do convênio assinado e curiosamente atrelado a instituições vinculadas a partidos políticos participantes da base de apoio do governo.

Quanto a isso, vale destacar a fala de Bava (2000, p. 53), ao criticar essa subordinação da ação de ONGs a tutela do Estado. Segundo esse autor, ao submeter as entidades sem fins lucrativos a uma relação de meros executores de políticas do Estado, estes governos sacrificam um dos elementos fundamentais que lhes atribui legitimidade e capacidade efetiva de articular soluções inovadoras em sua atuação no campo das políticas sociais. Sacrificam sua autonomia. Sacrificam sua independência enquanto organismos criados pela sociedade civil para a defesa e ampliação dos direitos de cidadania.

O Instituto, por seu turno, defende que “Governo, empresários e organizações da sociedade civil devem adotar a ética da corresponsabilidade social, agregando esforços, vontades e competências para a construção de respostas ao desafio de desenvolver em larga escala o potencial das pessoas”. (Hassenpflug, 2004, p. 43).

É nessa lógica, a da corresponsabilidade social (ação de múltiplos parceiros) que criou e sistematizou a tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano.

Semelhante ao que defende Bava (2000, p. 50), para quem a força do Terceiro Setor reside na capacidade de mobilização dos cidadãos e da sociedade civil organizada, na força e legitimidade de suas instituições, na afirmação de uma sociedade solidária, em que possam estar articulados em alianças distintos atores sociais que se mobilizam conjuntamente em defesa do interesse público.

Na perspectiva do IAS, “Ajudar a desenvovlver pessoas não é somente uma precondição para o avanço do país em todas as áreas, mas, sobretudo, um imperativo ético inadiável da sociedade brasileira*”.*

Nesse sentido, defende o Instituto, “a ideia fundamental está na realização plena dos direitos humanos, na promoção da liberdade e na oferta equitativa de oportunidades para a pessoa desenvolver seus potenciais”.

Sobre a questão das alianças, a concretização destas potencializa e opotuniza a materialização da estratégia de atuação em escala, da ética de corresponsabilidade social. Um exemplo disso é a parceria com a AUDI[151], que, segundo o IAS "foi decisiva para a expansão do Programa, potencializando suas ações e permitindo uma atuação ampla". (Hassenpflug, 2004, p. 43). Além disso, destaca o Instituto, "tornou-se um marco para o IAS, por um lado, consolidando a proposta de aliança social estratégica e, por outro, abrindo espaço para uma ação proativa na identificação de novos parceiros"[152].

Além da AUDI, outro destaque é a parceria com universidades o que propiciou capilaridade ao Programa. Segundo Hassenpflug (2004, p. 31), "com as universidades e a aliança IAS-Audi estava formado o time que se propôs a desenvolver, avaliar e sistematizar uma estratégia para educar crianças e jovens por meio do esporte".

O IAS destaca, ainda, que "Além do crescimento físico do Programa, a aliança com a Audi favoreceu uma ação mais concentrada no aprimoramento conceitual e técnico da proposta de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano*"* (idem, p. 31).

Na prática, em sua ação estratégia o instituto elge dois campos de atuação: no campo formal, "trabalha para desenvovlver potenciais de alunos do ensino público por meio de programas de aceleração da aprendizagem, alfabetização, tecnologia e melhoria da gestão escolar. No campo da educação complementar, oferece oportunidades em atividades inovadoras de aprendizagem utilizando a arte, a comunicação, o desenvolvimento sustentável, o protagonismo juvenil e o esporte*".* (Hassenpflug, 2004, p. 46).

[151] Indústria alemã fabricante de automóveis que no início de sua chegada ao Brasil tinha a família Senna como seu representante no país.

[152] Posteriormente o IAS ampliou suas parcerias no financiamento dos projetos, agregando empresas como HP (Hewlett-Packard), Bradesco, Itautec, Nestlé, Oracle, Nivea, Lenovo, Microsoft, Grendene, Credicar, Neoenergia, entre outras grandes empresas nacionais e estrangeiras, de diferentes seguimentos de mercado.

Na compreensão do Instituto, “promover o desenvolvimento humano no país é responder ao duplo desafio de encontrar, por um lado, soluções para desenvolver os potencias das novas gerações e, por outro, caminhos para ampliar essas soluções em escala”. Como já destacamos, essa perspectiva de ampliação das ações em escala, que leva o Instituto a desenvolver projetos em todos os cantos do páis, o diferencia do padrão de atuação da maioria das ONGs que tem sua ação focada, restrita, limitada.

Na fala do Instituto, para respoder a esse duplo desafio, construiu uma equação estratégica: “em primeiro lugar, adotou a educação como ferramenta para transformar potenciais em competências para a vida” Para eles, “Existem oportunidades que asseguram a sobrevivência e a integridade das pessoas, porém, as únicas que desenvolvem o potencial do ser humano são as oportunidades educativas”. (Hassenpflug, 2004, p. 43).

Em segundo lugar, destaca, “formulou uma estratégia para implementar a Educação pelo Esporte para o desenvolvimento humano em larga escala, organizando suas ações em dois eixos complementares: Fazer – Centro de Tecnologias Sociais, e Influir – Centro de Comunicação pelo Desenvolvimento Humano”. (idem, p. 43)

Cada eixo tem, assim, as suas responsabilidades, objetivos e metas. O Fazer, “É responsável pela criação de oportunidades de Desenvolvimento Humano para crianças e jovens por meio de programas sociais voltados à educação de qualidade, que são a base para a construção de tecnologias sociais de ponta”. Atraves do eixo Influir, “realiza ações que estimulam outros atores sociais a também atuarem em favor das novas gerações”. (idem, p. 44).

A fundamentação teórica para suas ações o Instituto foi buscar na UNESCO. Segundo Hassenpflug (2004, p. 47), “o IAS encontrou nas quatro aprendizagens do relatório da UNESCO - aprender a conhcer, a conviver, a fazer e a ser - a possibilidade concreta de trabalhar uma educação para o

Desenvolvimento Humano na transposição dos conceitos dos aprenderes à prática educativa visando o desenvolvimento de potenciais*".*

O IAS, elege, portanto, a educação como instrumento estratégico para alcançar seus objetivos e identifica nos quatro pilares da educação do relatório da UNESCO "um referencial teórico fundamental para orientar a elaboração de caminhos e propostas com base no desenvovlimento de competências indispensáveis a vida pessoal, social e produtiva." (idem, p. 47). Sempre defendendo o "Desejo que outras pessoas ou grupos, organizações governamentais ou não governamentais, clubes esportivos, prefeituras e secretarias de governo se sintam estimulados a implementar programas educativos, que, baseados no esporte, possam oferecer oportunidades de Desenvolvimento Humano*".*

Nessa perspectiva, a estratégia inicial foi "implementar ações multi e interdisciplinares mediante a formulação de projetos de extensão universitária, que envolem professores e estudantes de várias áreas do conhecimento para desenvolver a educação pelo esporte"*,* considerando, segundo o Instituto*,* a existência de objetivos comuns entre os dois parceiros, quais sejam: criar e sistematizar conhecimentos e contribuir para o desenvovlimento social do país.

Além disso, orientado pela lógica da corresponsabilidade social, em 2001, o Instituto, em uma outra frente, "encontrou uma série de organizações não governamentais que, lideradas por atletas, mantinham projetos socioeducativos com foco no esporte. A ideia era que, ao mesmo tempo em que a tecnologia era disseminada e que educadores eram preparados, formava-se a Rede de Atletas do Bem pelo desenvolvimento das novas gerações, que passou a empunhar e a defender a bandeira da Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano". (Hassenpflug, 2004, p. 35).

A lógica do pacto social está sempre presente, bem como a referência a gestão participativa, o envolvimento da comunidade na construção, gestão e avaliação das atividades. Tudo isso norteado pelo "compromisso em prover educação às novas gerações como um caminho estratégico que conciliar

transformação produtiva e justiça social como pré-condição para o Desenvolvimento Humano".

4.2.2.3. Sobre Extensão Universitária (Subcategoria A.2).

A Subcategoria Extensão Universitária é justificada pelo fato de o projeto no qual realizamos nossa investigação estar vinculado a essa área e, portanto, impregnada e submetida aos condicionantes históricos relacionados a esse tipo de atividade, particularmente em universidades públicas brasileiras. Ela está intimamente ligada à categoria Pacto Social, uma vez que a mesma caracteriza-se como um aspecto desse pacto. Insere-se no universo das alianças estratégicas preconizadas pelo Instituto, em consonância com o discurso da necessidade de um "movimento convergente e complementar com todos os setores da sociedade". Além disso, é importante destacar que a parceria com universidades é explicitada pelo IAS como uma importante estratégia de sua ação. Em nosso entendimento, mais que isso, uma parceria que confere à ação do Instituto uma respeitável chancela as suas ações, seja pela credibilidade da universidade, em sua ampla maioria, públicas, seja pela própria caracaterística desta de produtora e disseminadora de conhecimentos. Portanto, a relação com a universidade vai ao encontro da intenção do IAS em *"*Criar e sistematizar conhecimentos e contribuir para o desenvovlimento social do país e ações multi e interdisciplinares*".*

Pelas características da extensão universitária brasileira, ela se enquadra perfeitamente ao que necessita o IAS. Como se pode observar na afirmação de Hassenpflug (2004, p. 27), para quem, "Na busca pelas alianças, um setor estratégico para o Instituto foi o das universidades. Nesse sentido, O Instituto promoveu um trabalho com todos os setores da sociedade, começando pela parceria com uma universidade para a implementação da educação para o desenvolvimento humano".

Ao eleger a educação como instrumento estratégico, identificando nos quatro pilares da educação do relatório da UNESCO um referencial teórico

fundamental para orientar a elaboração de caminhos e propostas com base no desenvovlimento de competências indispensáveis a vida pessoal, social e produtiva, as universidades passam a desempenhar papel fundamental na concretização, amadurecimento e consolidação da proposta. Ou, como almeja o Instituto, "universidades parceiras estabelecidas como centros de formação e de distribuição da tecnologia social de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano. (...) cada projeto parceiro como um centro de excelência no desenvolvimento das novas gerações por meio do esporte e o fortalecimento de práticas educativas como referêcia para a área*".* (Hassenpflug, 2004, p. 32).

Nesse sentido, e como consequência, afirma o Instituto, *"*as universidades participantes da proposta do IAS passam a contribuir para o avanço na qualidade das políticas dirigidas à crianças e jovens na perspectiva da corresponsabilidade social tendo como foco a educação das novas gerações". (Hassenpflug, 2004, p. 11).

Não é demais relembrar que a estratégia do IAS visa "encontrar soluções para a nação, que tenham grande amplitude, que possam ser disseminadas em larga escala na forma de tecnologias sociais permanentes" (Hassenpflug, 2004, p.10), o que pode ser feito a partir das universidades-parceiras, no âmbito da extensão universitária.

Para o IAS, *"*O ponto de interseção entre os objetivos do IAS e os da universidade se concretizou na área chamada extensão universitária, cuja meta é justamente interligar a universidade e a sociedade*".* (Hassenpflug, 2004, p. 28).

Semelhante ao que preconiza o Fórum de Pró-reitores de Extensão, o IAS entende que "a extensão cria as condições para transferir às comunidades conhecimentos e serviços produzidos em todas as áreas. É ela que incentiva o diálogo entre alunos, professores e comunidades externas por meio de programas voltados ao atendimento mútuo de necessidades e interesses*"*. (idem, p. 28).

Tal afirmativa é corroborada por autores como Rocha (2001), Sousa (2000), Nogueira (2000) e Moreira (1999), que entendem que a extensão universitária, constitui-se um espaço privilegiado, no sentido de suas potencialidades de promoção do diálogo academia x sociedade, e de produção e difusão do conhecimento acadêmico. Essa compreensão é encontrada, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - de 1996, que preconiza em seu artigo 43 que a Educação Superior tem como uma de suas finalidades estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade". Além disso, destaca a LDB, como finalidade da educação superior, "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Outra referência fundamental para a área de extensão universitária é o Plano Nacional de Extensão, construído pelo Fórum Nacional de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras, que define esse campo de atuação em seus diversos matizes. As propostas do IAS, aproximam-se, também, daquilo que é preconizado pelo referido Plano Nacional, com destaque para a conceituação da extensão, que, por si só, demonstra claramente essa afinidade. Para o Fórum o conceito de extensão universitária, está definido como "o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade*".*

Importa destacar um outro argumento do Fórum que se aproxima fortemente daquilo que defende o IAS: a busca, enquanto princípio, da disseminação da proposta. Para o Fórum, a extensão é compreendida "como via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico". Por conseguinte, no retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica,

será acrescido àquele conhecimento. Semelhante argumento é utilizado pelo IAS quando afirma que “ao colaborar com a sociedade, a universidade tem assimilado conhecimentos indispensáveis ao seu desenvolvimento, seja por meio da experimentação de metodologias e de contato com problemas reais da sociedade, seja pelo aperfeiçoamento da experiência profisional de professores e estudantes”. (Hassenpflug, 2004, p. 31).

Dessa forma, além de instrumentalizadora de um processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Destacamos que os argumentos do IAS a respeito da extensão alinham-se às formulações do Fórum em seus aspectos mais importantes. No entender do IAS, “essa via de duas mãos tem permitido à universidade compartilhar seus espaços e competências por intermédio de uma proposta socioeducativa que envolve várias áreas do conhecimento na realização de um trabalho interdisciplinar dirigido à comunidade”. (Hassenpflug, 2004, p. 32).

Nesse sentido, afirma o IAS, “os estudantes universitários são grande beneficiários, pois o Programa oferece a eles uma oportunidade para diferenciar e aprofundar sua formação, seja pela possibilidade de articular teoria e prática, experimentar metodologias inovadoras em educação pelo esporte, ou, ainda, conviver com diferentes realidades sociais e retirar daí aprendizados que contribuam para o seu amadurecimento pessoal e profissional”. (Hassenpflug, 2004, p. 32).

Além disso, pode-se destacar da fala do IAS, um outro aspecto importante nesse diálogo. Trata-se, segundo o Instituto, dos “enormes benefícios que traz para as crianças e adolescentes que participam dos projetos. Além do desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores, a possibilidade de frequentar o campus de uma universidade tem, para as crianças, jovens e suas famílias, um valor simbólico extratordinário que vem ampliando seus horizontes. Muitos jovens passam a incorporar em seus

projetos de vida o sonho de cursar uma universidade"[153]. (Hassenpflug, 2004, p. 32).

Em todos esses anos do Programa, destaca a autora, "o diálogo entre IAS, universidade e comunidade tem se mostrado enriquecedor". (idem, p. 31). Além disso, "Objetivos comuns entre os dois parceiros: criar e sistematizar conhecimentos e contribuir para o desenvovlimento social do país" (idem, p. 29), os aproxima fortemente. O discurso do IAS sobre extensão ressalta que a universidade e Instituto têm outro ponto em comum: a clareza de quais sejam as suas contribuições, os limites de sua atuação e o seu papel social. Nesse sentido, entende o Instituto, "A contribuição que esperam trazer para o país diz respeito à criação de respostas e modelos de ação bem-sucedidos que possam inspirar a sociedade e o Estado no equacionamento dos nossos problemas sociais". (Hassenpflug, 2004, p. 28).

Em sua relação com as universidades, o Instituto adotou como estratégia a implementação de "ações multi e interdisciplinares mediante a formulação de projetos de extensão universitária, que envolvem professores e estudantes de várias áreas do conhecimento para desenvolver a educação pelo esporte". Para o Instituto, essa parceria com universidades, "tornou-se um marco para o IAS, por um lado, consolidando a proposta de aliança social estratégica e, por outro, abrindo espaço para uma ação proativa na identificação de novos parceiros". (Hassenpflug, 2004, p. 30).

Essa relação complementa a lógica de alianças estratégicas para impulsionar as ações do IAS. Como afirma Hassenpflug, (2004, p. 31) "com as universidades e a aliança IAS-Audi estava formado o time que se propôs a desenvolver, avaliar e sistematizar uma estratégia para educar crianças e jovens por meio do esporte".

[153] Essa questão da necessidade de estabelecer o diálogo entre as instâncias, está fortemente retratada no trabalho de Freire (2006, p. 13), Extensão ou comunicação, onde o autor defende que "*A educação é comunicação, é diálogo. É um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados."*

Essa alternativa, destaca ainda Hassenpflug, “além do crescimento físico do Programa, favoreceu uma ação mais concentrada no aprimoramento conceitual e técnico da proposta de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano”(idem, p. 31). Nesse momento o Programa já estava implementado em 6 universidades brasileiras.

Em 2002, o IAS convida outras 80 universidades do país que mantinham programas sociais com base no esporte ou que manifestavam a intenção de iniciar ações nesse campo, para conhecer a tecnologia do PEE.

Segundo Hassenpflug (2004, p. 35), “Atendendo ao convite, trinta delas participaram de encontros de formação, que incluiam conhecer a metodologia e realizar um estágio em uma das seis universidades parceiras para tomar contato com a prática pedagógica, a estrutura e o funcionamento dos projetos”. Como resultado desse encontro, oito novas universidades foram incorporadas ao PEE, juntando-se as seis precussoras do PEE.

Do ponto de vista operacional, “As universidades que compõem o Programa mantêm parceria com o IAS por meio de propostas e planos de trabalho submetidos anualmente à direção do Instituto, embasados tanto em suas próprias missões institucionais como nos princípios que norteiam a ação do IAS e no Programa de Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano”[154]. (Hassenpflug, 2004, p. 35).

Uma questão importante a realsar é o fato de, segundo o Instituto, “Os projetos parceiros têm na convergência e complementaridade da ação educativa de familiares, pais e educadores um de seus princípios básicos”. (idem, p. 36). Tal metodologia, dá substância a proposta de gestão

[154] O Instituto destca sempre que a construção da chamada Tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano é concebida e construída sob a lógica da corresponsabilidade social (ação de múltiplos parceiros). Hassenpflug (2004, p. 10). De destacar, ainda, que na atualidade, os termos da parceria estão sendo rediscutidos face à realidade de um novo cenário que na perspectiva do IAS não inclui o apoio financeiro às atividades.

participativa, algo a que nos deteremos posteriormente e constitui questão central de nosso trabalho.

Outro destaque a ser feito, é que as estratégias desenvolvidas pelos projetos participantes não se resumem ao atendimento das crianças inscritas nos mesmos. Segundo o IAS, “cada projeto desenha e implementa estratégias que visam o envolvimento das famílias, dos professores e das escolas em torno do desenvolvimento de seus filhos e alunos”. (Hassenpflug, 2004, p. 31). Não basta, portanto, envolver as crianças: é preciso que estejam envolvidos, também, família e escola.

De alguma forma, detectamos uma similitude com os postulados definidos pelo Fórun de Pró-reitores de Extensão, em que pese a superficialidade no contexto da análise política realizada pelo IAS. Nesse particular, o discurso político do IAS evidencia um afastamento do que defendem Santos (1997), Rocha (2001), Sousa (2000) e Nogueira (2000), exatamente por essa ausência de profundidade de análise política do contexto social e de seus condicionantes.

Por incrível que pareça, tal situação ocorre, também, no interior da universidade, uma vez que, para muitos, ainda não é consenso o papel desta, em sentido geral, e da extensão em particular, o que torna constante os debates sobre o papel e a função da universidade pública, muitas vezes criticada, como destaca Nogueira (2000. p. 7), por estar mais a serviço de interesses das classes dirigentes e do próprio Estado do que de interesses do conjunto da população.

Nesse cenário, não renegamos a nossa convicção, em estreita consonância com Boaventura de Souza Santos (1997), que defende que “Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

Da mesma forma, se manifesta o Fórum, através do Plano Nacional de Extensão, ao explicitar que a extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

4.2.2.4. Sobre Desenvolvimento Humano (Categoria B).

Com base no referencial teórico desenvolvido, entendemos ser esta uma categoria de análise fundamental para nosso trabalho, uma vez que serve como um dos principais motes da ação do IAS, que se baseia nos preceitos teóricos desenvolvidos pela ONU e seus órgãos, além de ser o objetivo do Programa de Educação Pelo Esporte. Tal teoria serve de suporte a ação dos diversos projetos vinculados ao Programa, assumindo, assim, também, centralidade da questão teórica de nosso estudo. No dizer do IAS, “o paradigma do desenvolvimento humano como um dos princípios fundamentais da proposta do Instituto”.

O IAS entende que ajudar a desenvolver pessoas não é somente uma precondição para o avanço do país em todas as áreas, mas, sobretudo, um imperativo ético inadiável da sociedade brasileira. Defende, como o faz a ONU, uma perspectiva de desenvolvimento humano consubstanciada em um enfoque integrado.

Ao analisar o Relatório da ONU, Demo (1996, p. 9), destaca que o referido relatório, trata o desenvovlimento sob uma única adjetivação, a saber, a humana, tendo deixado de lado outras ainda correntes, mas tidas por ultrapassadas, como a econômica e mesmo a social. Assim, destaca ainda o autor, seria o caso de falar tão-somente de “política de desenvolvimento humano”, e não mais de política econômica, ou social, ou ambiental, ou cultural, etc. Para a ONU o enfoque integrado, de teor interdisciplinar e voltado

para a questão humana básica, seria um sinal de avanço teórico e prático muito significativo.

Nesse sentido, o Instituto defende que a ideia fundamental está na realização plena dos direitos humanos, na promoção da liberdade e na oferta equitativa de oportunidades para a pessoa desenvolver seus potenciais. Mais ainda: o Instituto destaca que sua compreensão de desenvolvimento humano está relacionada com desenvolver pessoas autônomas e confiantes, cidadãos solidários, com a formação integral do ser humano, a vivência da cidadania plena e a cultura da paz.

Pedro Demo (1996, p. 10), ao analisar os postulados da ONU acerca do desenvolvimento humano, destaca que, para esta, o desenvolvimento é definido como "oportunidade", semelhante ao IAS, ou seja, como fenômeno fundamentalmente histórico, que depende de circunstâncias dadas (disponibilidade de recursos materiais, tamanho do país e da população, facilidades de acesso comercial, condições de infraestrutura física, etc.), mas, principalmente, da qualidade histórica da população; essa qualidade histórica pode ser traduzida como competência histórica, no sentido de saber fazer a história própria, transformando o que seria problema em oportunidade; assim, desenvolvimento pode ser "feito" e principalmente "conquistado", desde que se promova, na população, a devida competência[155].

Segundo Hassenpflug, (2004, p. 7) "o desafio do Instituto Ayrton Senna diante da herança histórica de injustiça social em nosso país é investir no desenvolvimento humano." Para essa autora, "Desenvolvimento Humano é a grande meta que orienta todas as ações do Instituto Ayrton Senna e que garante unidade e coerência de objetivos e de princípios aos seus programas*".*

[155] Para Demo, o conceito de oportunidade realça a referência humana do desenvolvimento, recolocando um dos achados mais importantes da discussão em torno da qualidade, ou seja, que esta é atributo essencialmente humano; se existe, é porque o ser humano a faz e mantém, e, por isso mesmo, está referida ao teor propriamente humano dos fenômenos. (1996, p. 10).

Esses argumentos se aproximam das teses defendidas pela Comissão Econômica para América Latina – CEPAL,[156], PNUD (1995) e por Demo (1996 e 2002), para quem o desenvolvimento é entendido como fenômeno tipicamente interdisciplinar, composto de inúmeros fatores relevantes de toda ordem, mas organizados estrategicamente pelo binômio "educação e conhecimento".

No Relatório mundial do PNUD editado em 1995, observa-se uma postura diferente das até então em voga em relação ao desenvolvimento humano, englobando e ultrapassando perspectivas anteriores. No referido relatório, afirma-se que o desenvolvimento humano junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. Analisa todas as questões relativas à sociedade – crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais, etc. – na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha – e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados. (PNUD, 1995, p. 13).

Ao discutir desenvolvimento, Demo (1996, p. 12), defende que este só ganha sentido se, de um lado, representar os anseios globais da sociedade, e, de outo, colocar o crescimento econômico a serviço da equidade, tornando o progresso bem comum.

É de se destacar que, em que pese o Instituto, em nenhum momento se referir ao ambiente político de uma sociedade capitalista, algo para nós, determinante, por exemplo, da injustiça social, ressaltada em toda a obra do IAS, entendemos que a questão do desenvolvimento humano, não pode ser considerada fora desse contexto[157]. Alinhamo-nos ao que defende Silveira

[156] A Comissão Econômica para América Latina – CEPAL é um órgão da ONU, com sede em Santiago/Chile.

[157] Em que pese a crítica ao não aprofundamento na análise política feita pelo Instituto, chama a atenção a afirmação feita por Hassenpflug (2004, p. 161), defendendo ser "necessário pensar as estratégias educativas com a consciência de que por trás de cada decisão e de cada opção metológica estão presentes, de forma implícita, determinados conceitos de educação e de humanidade bem como os valores que devem nortear a vida em sociedade".

(2007, p. 36), para quem, a base conceitual necessariamente deve corresponder a uma proposta de desenvolvimento humano para seres humanos inseridos num mundo no qual preponderantemente a produção da vida humana seja determinada ou, ao menos, diretamente forjada pela lógica do capital[158].

Esse autor aponta para a necessidade de compreendermos de que forma deve se dar o desenvolvimento humano no âmbito da sociedade capitalista, levando em consideração as contradições inerentes ao citado modo de produção e suas influências sobre a vida humana. Em outras palavras, é preciso compreender as relações entre capitalismo e desenvolvimento humano e, nesse sentido, questionar o que o Instituto almeja engendrar com o conceito de desenvolvimento humano (2007, p. 36).[159]

O recorte realizado pelo IAS ao se refirir ao desenvovlimento humano omite no bojo da analise os elementos políticos já ressaltados. Coloca-se, portanto, nesse aspecto, na contramão do que defendem autores como Demo (1996 e 2002), Morin (1999) e Santos (2009).

Para Morin (1999, p. 15), o pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimentos, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende a sociedade e as relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é substantivo, afetivo, livre, criador. O autor defende,

---

[158] Importa destacar a fala de Morin (1999, p. 14), para quem, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. Ainda segundo esse autor, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inserida.

[159] Entre outros aspectos, o autor chama atenção para a necessidade de se ter clareza quanto a: Qual a base político-ideológica na qual se ergue tal proposta? Quais os agentes envolvidos na formulação de tal proposta e quais os interesses que defendem? Quais as possibilidades de realização do desenvolvimento humano frente às contradições da sociedade vigente? (2007, p. 36).

ainda, que o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. (idem, p. 16).

Uma questão importante a destacar na obra do IAS está no fato de o desenvolvimento humano está intimamente ligado a educação. Na obra analisada ela é sempre definida como educação para o desenvolvimento humano. Semelhante ao que faz a ONU quando propõe a classificação de países em termos de desenvovlimento humano, tendo como referência três indicadores. A educação, a expectativa de vida e o poder de compra. É de se destacar que tanto a ONU como o IAS dão maior relevância a educação, indicador esse, traduzido, particularmente, ou com maior destaque, nos aspectos relacionados às taxas de alfabetização e de escolaridade da população.

A mesma ênfase pode ser vista em Demo (1996, p. 11), quando afirma que entre os três indicadores de desenvolvimento humano, o da educação deverá ser o primeiro e o mais básico; a seguir vem os outros dois: a expectativa de vida, porque a oportunidade se torna mais abrangente, à medida que o ser humano pode viver mais, embora a relação quantitativa não seja a principal; porquanto uma longa vida não representa apenas muitos anos, mas, sobretudo uma vida melhor, já que supõe condições aprimoradas de vida, como saneamento básico, moradia adequada, ambiente urbano conveniente, nutrição correta, etc.; e poder de compra representando o indicador mais propriamente quantitativo e econômico, e que certamente não poderia faltar, ainda que em terceiro lugar.

Para o Instituto, “Transformar o potencial das novas gerações em competências por meio da educação para o Desenvolvimento Humano significa estarmos preparados para nos tornar criadores de oportunidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que nos beneficiamos de todas as ocasiões para atualizar nossos conhecimentos, relacionamentos e compromissos com a vida pessoal e coletiva”. (Hassenpflug, 2004, p. 50).

Assim, afirma o IAS, *"*O desenvolvimento precisa estar comprometido com a realização completa do homem, considerando a sua riqueza e a complexidade das suas relações e dos seus papeis sociais, seja como pessoa, membro de uma família e de uma comunidade e cidadão, seja como produtor de sua própria realidade e de suas ideias*".* (Hassenpflug, 2004, p. 137).

Nesse sentido, todos os setores relacionados aos projetos de esporte apoiados pelo IAS tem a educação como foco, o que pode ser observado na opção do Instituto ao definir os princípios metodológicos e de gestão, elegendo aqueles que mantêm estreita ligação com a concepção de educação permanente anunciada pelo relatório da UNESCO.

No campo operacinal, o desenvolvimento de competências torna-se meta e foco de todas as ações. Segundo o IAS, "à medida que os projetos avançam, crianças e jovens tomam parte de atividades que lhe permitem desenvolver saberes e habilidades intelectuais, aplicar conhecimentos sobre o mundo, relacionar-se consigo mesmo e com os outros e construir seu próprio caminho na vida". (Hassenpflug, 2004, p. 52).

Nesse sentido, o Instituto destaca que a educação foi escolhida para responder ao desafio posto. A educação é adotada como ferramenta para transformar potenciais em competências para a vida. Segundo Hassenpflug, (2004, p. 43), "Existem oportunidades que asseguram a sobrevivência e a integridade das pessoas, porém, as únicas que desenvolvem o potencial do ser humano são as oportunidades educativas*".* Além disso, outra referência está nos quatro pilares da educação do relatório da UNESCO, que servem de "referencial teórico fundamental para orientar a elaboração de caminhos e propostas com base no desenvolvimento de competências indispensáveis a vida pessoal, social e produtiva". (idem, p. 47).

Na visão do Instituto, suas ações estão diretamente relacionadas ao compromisso em prover educação às novas gerações como um caminho estratégico que concili transformação produtiva e justiça social como pré-condição para o desenvolvimento humano, o que implica, necessariamente em

um entendimento mais profundo da sociedade brasileira e do importante papel da educação no desenvolvimento humano.

Essa concepção de educação para o desenvolvimento humano basea-se nos quatro pilares da educação recomendados pela UNESCO e tem o esporte como atividade central. Segundo Hassenpflug (2004, p. 52), “os quatro pilares da educação são empregados como ferramentas que tansformam suas potencialidades e riquezas em competências e capacidades de agir sobre suas vidas e sobre o mundo que os cerca”.

Os pilares constituem, segundo o Instituto, o fio condutor que orienta e dá unidade as ações implementadas pelos projetos que compõem o PEE, permeando o seu dia a dia, as atividades programadas, seus princípios e sua metodologia. Aplicados ao cotidiano da educação pelo esporte, formam a base não só da relação educador-educando, mas das relações que se estabelecem entre educandos, entre ducadores e destes com a metodologia e com as questões da gestão.

Para o Instituto, “Preparar os jovens para empreender sua vida produtiva significa ajudá-los a desenvolver habilidades básicas, sem o domínio das quais é muito difícil aprofundar-se no conhecimento de outras habilidades*”.* (Hassenpflug, 2004, p. 78).

Argumenta ainda que “Para implementar na prática um projeto educativo fundamentado na proposta de Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano é preciso, em primeiro lugar, compreender as teorias que a sustentam: o paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, ambos adotados pelo IAS e transformados concretamente em práticas educativas e tenologias inovadoras*”.* (Hassenpflug, 2004, p. 39).

Tal opção leva o Instituto a desenvolver mecanismos de formação dos recursos humanos envolvidos em suas ações, bem como de metodologia

própria para a formação de pessoal, a gestão dos projetos e um inétido sistema de avaliação de projetos sociais. Destaque para a questão da gestão participativa através da qual defende que os envolvidos nos projetos “têm garantida a liberdade para pensar, criticar, questionar e decidir e também de criar e recriar”. (Hassenpflug, 2004, p. 166).

Essa postura do Instituto relativa à explicação da tecnologia da Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano contribui, segundo ele, “para a viabilização de todas as dimenções da vida, tornando crianças e jovens capazes de compreender a sua realidade, realizar seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com ideias e ações para a transformação da própria vida e a de suas comunidades.” (Hassenpflug, 2004, p. 10).

A lógica estabelecida está relacionada com a ideia de ver, concretamente, as novas gerações desenvolvendo seus potenciais e tendo acesso a condições e oportunidades. Considera que “Para compreender melhor o mundo que o rodeia, o educando precisa aprender a ler o mundo, as entrelinhas do texto, a analisar, comparar e criticar as mensagens veiculads pelos meios de comunicação (cinema, televisão, rádio, jornal e revista), percebendo os recursos de linguagem utilizados em cada tipo de texto, sua intenção e suas diferentes estruturas”. (Hassenpflug, 2004, p. 59).

Nesse sentido, almeja formar as novas gerações com a capacidade crítica de ver e conceber o mundo, enquanto atores deste. Nas palavras do IAS, “Um receptor crítico é alguém que não se deixa manipular como pessoa, como consumidor ou como cidadão”. (Hassenpflug, 2004, p. 60).

4.2.2.5. Sobre Educação pelo esporte (Categoria C).

Considerando o referencial teórico desenvolvido, entendemos ser esta uma categoria de análise fundamental para o trabalho, assumindo posição de extrema importância em nossa investigação pelo fato de ser este o tema que

serve como amálgama na ação do PEE em geral e do PSA em particular, através do qual são integradas as ações das diferentes áreas que compõem o referido Programa, na perspectiva defendida pelo IAS, de o esporte como articulador da ação educativa e de inclusão social.

Como já ressaltamos, não são poucos os autores que destacam o potencial educativo do esporte. A despeito das críticas históricas feitas ao esporte e de sua utilização como instrumento ideológico[160], muitas vezes a serviço do Estado, seja ele capitalista ou não, mas, com o vil interesse em controlar ou alienar as massas, como destacam Bracht (2003), Kunz (1994), Cavalcanti, (1984), Dicker (1985), Soares (2001), entre outros. Por outro lado, não é possível negar suas enormes potencialidades educativas, fato por demais explicitado por autores como Bento (2009), Constantino (2009), Pires (1996), Garcia (2009), Santin (1996), Tubino (2006), Parlebas (1997), Marques (2009), entre tantos, sem, no entanto, se eximirem da crítica aos usos indevidos do esporte ao longo da história.

Sobre o aspecto das potencialidades educativas do esporte, é importante ressaltar, como já o fizemos anteriormente, os argumentos de Pires (2007, p. 38), para quem toda manifestação esportiva é, intencional ou não-intencionalmente, explicita ou de forma não-explícita, educativa. Nesse sentido, ressalta o autor, existe sempre um conjunto de valores, habilidades, aptidões, conhecimentos e condutas que são aprendidos, consciente ou inconscientemente, na relação que estabelecemos com o esporte, englobando suas dimensões formal ou informal, de rendimento ou de lazer, na condição de prática propriamente dita ou na assistência ao espetáculo esportivo.

Para esse autor, que aprendizados serão estes vai variar de acordo com os interesses, objetivos, valores, conhecimentos que estão presentes na

[160] O termo ideológico aqui utilizado está referenciado nos argumentos de Louis Althosser (1987) e de suas teses sobre Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE. Para alguns autores, o esporte pode ser considerado como um AIE, na medida em que, como destaca Althusser, todos os aparelhos Ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista. Nesse aspecto, destaca o autor, cada um deles concorre para este fim único na maneira que lhe é própria. (p. 78).

relação que se trava com as manifestações da cultura esportiva, inclusive com os seus agentes. (idem, p. 38)

Segundo Marques (2009, p. 304), desde há muito se percebeu a importância do desporto no projeto educativo. Muitas práticas desportivas foram mesmo criadas em ambiente escolar. Como é sabido, o desporto moderno teve a sua origem nos *colleges* do Reino Unido, onde alguns pedagogos utilizaram as atividades desportivas como modelo de desenvolvimento da sua filosofia educativa.

Esse autor ressalta, todavia, que não é um qualquer desporto que serve o projeto educativo. Nesse sentido, destaca que, também o desporto pode ser – e tem sido – instrumentalizado ao serviço de causas nem sempre nobres e objeto de campanhas que não só não o identificam como o descredibilizam. (idem, p. 304).

Por outro lado, é preciso ressaltar, como o faz Marques (2009, p. 304), que isso não justifica a sua rejeição, como muitos têm procurado fazer. Também as artes, também as letras, também a ciência, também a cultura foram e são manipuladas para finalidades pouco conformes ao homem e ao processo civilizatório.

Em sua proposta de educação pelo esporte, o Instituto defende que "o importante é que os educandos percebam que o esporte, em si mesmo, pode ser educativo ou não – o que determina a sua qualidade é a maneira como é praticado e os valores que orientam essa prática" (Hassenpflug, 2004, p. 170).

Uma questão que se destaca na proposta do IAS está relacionada com o entendimento acerca do esporte defendido e explicitado a todo o momento. Nesse aspecto o Instituto, em que pese não fazer uma crítica política aos usos do esporte ao longo da história, aponta para uma compreensão mais avançada de esporte, entendendo-o como articulador das ações educativas, possibilitando a expansão do pensamento e da criatividade, a formação do espírito crítico, a valorização da vida em sociedade e o desenvolvimento pessoal (Hassenpflug, 2004, p. 163).

Destaca, sobretudo, a questão de entender que é possível fazer um esporte diferente, enfatizando neste o caráter educativo e formador.

No entendimento do Instituto*, "*o esporte se configura, então, como uma representação simbólica da vida capaz de interferir positivamente no desenvovlimento individual e gerar transformações na forma de agir e de pensar que contribuam para o estabelecimento de relacionamentos sociais plenos". (Hassenpflug, 2004, p. 165).

O foco da proposta do IAS está no Desenvolvimento Humano. O esporte, nesse contexto, é utilizado "como método pedagógico, ou seja, como via privilegiada de acesso à educação e ao desenvolvimento das potencialidades humanas"*.* Para tanto, diferentemente da perspectiva tradicional de ver e fazer esporte, o Instituto, ao olhá-lo como uma possibilidade de integrar outros elementos educativos tendo como finalidade o desenvolvimento humano, defende que "utilizar o esporte como método pedagógico é ensinar mais que esportes, num ambiente de participação, de cooperação e de solidariedade. Para tanto é preciso ultrapassar o limite das atividades esportivas em si olhando o esporte como fenômeno sociocultural, que, além de ser praticado, pode e deve ser investigado, criticado e reinventado". (Hassenpflug, 2004, p. 163).

No entendimento de Santin (2001, p. 86), as práticas esportivas constituem, hoje, um sistema sociocultural construído como parte da cultura do movimento humano e enquanto fator decisivo no processo de socialização do ser humano. Da mesma forma Correia (2009, p. 8), argumenta ser o esporte na atualidade, assim como outros processos de expressão coletiva da humanidade, um amplo fenômeno social, econômico e cultural, que percorre o mundo globalmente e que carece de ser entendido na sua contribuição real ou potencial para os processos de desenvolvimento da humanidade.

Santin (2001, p. 90), destaca, ainda, que o esporte não pode ser colocado, por exemplo, ao nível de uma caneta que se identifica com sua função de escrever, ou de um trem que se define pela sua função de transportar. Talvez, antecipando certa compreensão do esporte, poderíamos

afirmar que ele, entendido como instituição social, não pode ser identificado pelas funções. Para esse autor, O esporte pode ser usado, pelo menos o foi ao longo da história, para as mais diferentes e controvertidas finalidades. (idem, p. 90).

O Instituto aponta, constantemente, para a necessidade de superação da visão técnica e instrumental das práticas corporais. Algo semelhante ao que defendem Santin (2001) e Marques (2009).

Segundo Marques (2009, p. 303), o desporto será aquilo que dele fizermos, o que as sociedades quiserem. Já serviu o *apartheid*, já foi instrumento de propaganda de Estados totalitários e meio de emancipação de povos.

Por outro lado, o mesmo autor pondera com relação às críticas históricas desenvolvidas contra o desporto, chamando a atenção para o fato de que, guardar do desporto apenas o seu lado menos bonito – a violência, a corrupção... -, esquecendo tudo o resto, não é sério, convenhamos, vindo de intelectuais. (idem, p. 303).

Nesse particular, entende o IAS que "toda a prática esportiva que envolva a competição pode ou não se tornar educativa, dependendo da mediação do educador e da forma como é planejada." (Hassenpflug, 2004, p. 204).

Garcia (2009, p. 310), por sua vez, destaca que há muito, talvez desde sempre, que o desporto foi convocado pelo poder político para dar visibilidade a determinadas visões de homem e de mundo. A superioridade revelada no campo desportivo era – e por vezes ainda é – um sinônimo de superioridade de uma civilização ou, ideia infame, de uma raça.

Já Santin (2001, p. 91), analisando a função instrumental do esporte, enfatiza o fato de que a maneira mais banal de tratar o esporte consiste em considerá-lo um mero instrumento posto a serviço de ideais, de interesses, de ideologias ou de qualquer ordem de valores que não sejam ele próprio. Nesse caso, ressalta o autor, o esporte propriamente não tem valor em si mesmo. Seu valor é extrínseco, o que o transforma na ferramenta que produz um

determinado fim[161]. O autor, ressalta, ainda, que é sob este aspecto da razão instrumental que o esporte se afasta de suas raízes lúdicas para entregar-se de corpo e alma à ideologia da ordem social industrial. Nesse sentido, toda atividade esportiva acaba sendo um elemento a mais nas relações econômicas impostas pelo sistema de produção. (idem, p. 91).

Essa visão instrumental do esporte, destacada por Santin (2001), é reforçada pelo fato de que facilmente toda modalidade esportiva pode transformar-se num elemento poderoso de influência social e, facilmente, pode ser manipulado para os mais variados fins. Assim, as atividades esportivas são envolvidas por interesses econômicos, ideológicos, terapêuticos, políticos, disciplinares ou publicitários. Nessa perspectiva, enfatiza o autor, o esporte não passa de um mediador entre interesses de um grupo dominante e as camadas populares. Um governo totalitário aproveita-se do esporte como um elo de ligação com o povo. Disso a história é fértil de inúmeros exemplos. (idem, p. 91).

Para o Instituto o sentido do esporte tem uma dimensão ampla e possibilita a integração de outras áreas que complementam e potencializam sua ação educativa. Nesse sentido, a proposta de esporte "vai além da visão simplista e reduzida do esporte como sinônimo de aprender a jogar, passando a considerá-lo em toda a sua força e valor educativos" (Hassenpflug, 2004, p.163).

Nesse aspecto, importa destacar ponderação de Constantino (2007, p. 70), ao ressaltar a importância do desporto na formação de jovens. Segundo esse autor, o desporto pode preencher múltiplas funções e assumir diferentes significados sociais. Algo também ressaltado por Bento (2004). Ao mesmo tempo, destaca Constantino (2007, p. 70), pode constituir-se nos dias de hoje, como um importante meio de socialização que permite transmitir normas e

[161] Na opinião de Santin (2001, p. 91), esse tipo de percepção do esporte está relacionado a pessoas que não praticam esporte, mas se interessam pelas atividades esportivas. Essas são as que mais cultivam essa ideia de funcionalidade instrumental do esporte.

valores sociais e garantir direitos de cidadania. Mas, isso obriga a rejeitar teses apologéticas que entendem o desporto como uma escola de vida e a aceitar que as práticas do desporto, não são integradoras por excelência, pelo que carecem de um forte investimento educativo. Algo ressaltado e evidenciado a todo tempo pelo IAS.

Na perspectiva do esporte como método pedagógico, ao destacar a possibilidade de aprender a fazer por meio da educação pelo esporte o Instituto destaca que "a maior contribuição que o esporte oferece, como caminho para o desenvolvimento de competências produtivas, é a formação de habilidades e atitudes permanentes, que não apenas são essenciais para que crianças e jovens possam participar do mundo do trabalho e construir um projeto de vida, como também são básicas para se exercer uma cidadania plena*"* (Hassenpflug, 2004, p. 82).

Nesse contexto, importa destacar a opção do Instituto por uma metodologia que enfatiza o desenvolvimento de habilidades para participação cívica, para a solução dos problemas do conjunto dos envolvidos, estimulado à autonomia e a capacidade de encontrar solução para os seus problemas e os da comunidade em que se está inserido.

A educação para o desenvolvimento humano toma centralidade na proposta do IAS e é considerada e defendida como direito de todos e alternativa para mudanças substanciais rumo à sociedade que se almeja. Como destaca o IAS, "tendo o esporte como atividade central, os quatro pilares da educação são empregados como ferramentas que tansformam suas potencialidades e riquezas em competências e capacidades de agir sobre suas vidas e sobre o mundo que os cerca*"*. (Hassenpflug, 2004, p. 52).

Referenciado nessa opção, a proposta do IAS preconiza que todos os setores relacionados aos projetos de esporte por ele apoiados tenham a educação como foco, o que pode ser observado ao longo de todo o documento analisado nessa fase de nosso estudo, com ênfase quando discutidos os princípios metodológicos e de gestão. Nesse particular, se destacam aqueles

princípios que mantêm estreita ligação com a concepção de educação permanente anunciada pelo Instituto, nos moldes da proposta do relatório da UNESCO.

Assim, pode-se afirmar que a proposta do IAS tem como fio condutor os pilares da educação, como meta o desenvolvimento humano e como estratégia operacional para atingir seus objetivos, o esporte. Ou seja, se, os Pilares da Educação constituem, segundo o Instituto, o fio condutor que orienta e dá unidade as ações implementadas no âmbito dos projetos que compõem o PEE, é na prática esportiva que efetivamente a ação se operacionaliza.

O que distingue, portanto, a educação pelo esporte para o desenvolvimento huamano de outras propostas que unem o esporte e a educação é o tratamento pedagógico dado às práticas corporais e que potencializa o valor educativo intrínseco que elas têm por meio da ação seguida da reflexão sobre o que foi feito. Mais ainda, como enfatiza o IAS, nesta abordagem democrática da atividade física que pretende alcançar todos os educandos, as diferenças de competências e de capacidades são percebidas como expressões da individualidade inerentes a qualquer agrupamento humano. Longe de constituir motivo de exclusão ou segregação, as diferenças são encaradas como ricas possibilidades de aprendizagem e como estímulo para busca de estratégias que acolham a diversidade existente para que seja aproveitada em benefício do crescimento de todos. (Hassenpflug, 2004, p.164).

Nesse sentido, destaca Hassenpflug (2004, p.165), “Tratar o esporte como método pedagógico pressupõe conceber o ser humano como uma unidade que se expressa na integração das dimensões física, cognitiva, emocional, ética, moral e espiritual. Todas essas dimensões precisam ser compreendidas não como eventos isolados e desconectados da realidade, mas a partir dos contextos pessoal, social e cultural em que ocorrem*”.*

Semelhante entendimento apresenta Santin (1992, p. 5), para quem o homem precisa ser um todo, uma unidade sistêmica, onde tudo acontece e se

manifesta de maneira indissolúvel. O ponto de partida do ser humano é a corporeidade. Dela se originam e dela emanam todas as propriedades constitutivas do modo de ser do homem; e condição necessária de sua presença e de suas manifestações no mundo.

O autor ressalta o grande desafio de apreender o que diz a palavra esporte. Semelhante a Bento (2004) e Garcia (2009), para ele, o esporte é um ato humano, individual e social, que pode, como toda atividade humana, assumir múltiplas funções. (Santin, 2001, p. 90).

Com compreensão semelhante, Garcia (2006, p. 15), afirma que a diversidade humana encontrou no desporto uma extraordinária expressão para se cumprir. Todos, mas mesmo todos, têm agora a real possibilidade de serem seus sujeitos ativos. A multiplicação de praticantes e de modalidades sucedeu-se, com naturalidade, uma multiplicação de sentidos atribuídos ao desporto, começando este a convocar para o seu seio outros entendimentos ou outros olhares.

O Instituto destaca no bojo de sua proposta que, na educação pelo esporte para o desenvolvimento humano, crianças, jovens e educadores são considerados pessoas que modificam e são modificadas pelo esporte, isto é, sujeitos da ação educativa, e não meros praticantes nem executores de ordens ou reprodutores de regras, gestos e rituais esportivos. (Hassenpflug 2004, p.166).

Nesse sentido, ressalta, ainda, o IAS, “Todos têm garantida a liberdade pensar, criticar, questionar e decidir e também de criar e recriar”. (Hassenpflug, 2004, p.166). Além disso, destaca o Instituto, “Partimos do princípio de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e se desenvolver, capacidade essa que pode ser dinamizada por um processo educativo estimulante e desafiador”. (idem, p.158).

De forma geral, o que se pode observar na proposta do IAS é que a mesma representa, em nosso entendimento, um avanço ao considerarmos o

cotidiano das propostas de projetos esportivos voltados para comunidades. Na maioria destes, o modelo é o esporte de rendimento, com todas as suas cacacterísticas e efeitos colaterais. Diferentemente disso, no PEE, os educandos são permanentemente convidados/extimulados a uma participação crítica onde podem e devem "contextualizar de forma crítica as relações entre estes e a dinâmica social, a conquista de direitos, as questões política e racial, o desenvolvimento técnico e científico, a necessidade de regras, etc." (Hassenpflug, 2004, p.64), ao mesmo tempo em que, os participantes são estimulados a incorporarem "as práticas corporais aos seus projetos de vida, seja como forma de promoção da saúde, como profissão ou como lazer, sempre respeitando os próprios objetivos e conscientes do impacto e do significado dessa escolha na sua vida pessoal."

Além disso, importa destacar um importante aspecto na proposta do PEE. Trata-se da perspectiva interdisciplinar na organização das diversas atividades vivenciadas nos projetos-parceiros. Segundo o IAS, "As atividades são organizadas na forma de projetos educativos interdisciplinares, que agregam e dão unidade ao trabalho pedagógico". (Hassenpflug, 2004, p. 36).

Nesse sentido, destaca o IAS, "Crianças e jovens podem aprender tudo aquilo que despertar a sua curiosidade, o seu interesse; tudo aquilo que de alguma forma tiver significado e sentido nas suas vidas, que se ligar às experiências e aos conhecimentos que já construíram. Assim, os conhecimentos abordados em projetos educativos podem ser relacionados a conteúdos do esporte, das artes, da saúde, das questões sociais, do meio ambiente, das tradições culturais, enfim, de qualquer assunto que motive as crianças e os jovens a saber mais". (Hassenpflug, 2004, p. 63).

Esse tipo de organização das atividades, propicia o diálogo e o compromisso de todas as áreas do projeto com os objetivos traçados. Algo na perspectiva enfatizada por Freire (2006, p. 13), quando destaca que educação é comunicação, é diálogo. É um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

No PEE o entendimento é que “A educação deve ser capaz de realizar as potencialidades que cada um traz consigo, transformando-as em competências, capacidades e habilidades para conhecer, criar, trabalhar e participar” (Hassenpflug, 2004, p. 8).

Nesse sentido, defende o IAS, “A educação é, assim, fundamental para preparar as pessoas para viver plenamente as suas potencialidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social, traçando um caminho firme na direção do desenvolvimento humano pleno”. (idem, p. 43).

Para alcançá-la, o IAS elegeu a educação como instrumento estratégico, identificando nos quatro pilares da educação do relatório da UNESCO um referencial teórico fundamental para orientar a eleboração de caminhos e propostas com base no desenvovlimento de competências indispensáveis a vida pessoal, social e produtiva. Segundo o IAS, “os pilares surgem como mapa e búsula para os educadores, dando-lhes maior segurança em um mundo complexo, constantemente atingido por ondas de conhecimento e transformações cada vez mais vertiginosas, que alteram modos de ver, aprender, ensinar e viver”. (idem, p. 47).

Outro aspecto importante posto pelo Instituto, está relacionado com a utilização do PEE e do que denomina de “tecnologia de educação pelo esporte para o Desenvolvimento Humano” como instrumento de oportunidade de inclusão social. Para o IAS, ações como o PEE, articulada a parceiros importantes como universidades, sociedade civil e empresariado, na perspectiva do pacto social já explicitada nesse trabalho, podem contribuir substancialmente para a inclusão social das novas gerações, especialmente para a população carente, historicamente apartada do direito ao esporte. No dizer do IAS, ‘‘o direito das crianças e dos jovens ao esporte é amplamente reconhecido tanto no nível nacional como internacional e amparado por leis gerais e específicas que apontam o papel do esporte contra a exclusão e a discriminação social*”* (Hassenpflug, 2004, p.159).

É de se ressaltar o entendimento do esporte equanto direito, algo corroborado por inúmeros autores a exemplo de Tubino (1996), Pires (1996), entre outros.

Na operacionalização da tecnologia de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano, o Instituto utiliza-se de outras áreas, no que denomina de estratégias pedagógicas que entrelaçam a prática educativa: o fazer esportivo, a interdisciplinaridade e a complementaridade, as organiza em forma de projetos interdisciplinares, tendo o esporte como elemento central do processo. Segundo o IAS, “O esporte é o articulador da ação educativa e sua prática é preponderante em relação as ações de saúde, arte e apoio à escolarização”. (Hassenpflug, 2004, p.36).

Vale ressaltar, no entanto, que, para o Instituto, o esporte é a atividade dominante, porém com diferenças importantes na maneira de praticá-lo. Nesse contexto, destaca o Instituto, todos são impotantes, não apenas os melhores dotados. Todos são valorizados e extimulados. Para além dos objetivos próprios à prática esportiva, são desenvolvidos, também, objetivos referentes às outras áreas de atividades que compõem o PEE, sempre na perspectiva da educação integral apregoada pelo IAS e em consonância com o que defende a UNESCO, em sua proposta de educação para o século 21.

A inclusão de outras áreas do saber está relacionada com a convicção de que é possível ampliar as possibilidades das atividades propostas no PEE, no sentido de atingir uma maior amplitude de conhecimentos frente à intenção de ofertar experiências que contribuam com a formação integral das crianças e jovens atendidas. No dizer do IAS, “a opção pela inclusão de outras áreas busca enriquecer as vivências ofertadas às crianças e aos jovens e ampliar seus interesses por campos do conhecimento indispensáveis a sua formação integral”. (Hassenpflug 2004, p.168). Nesse sentido, destaca ainda a autora, “o esporte não é considerado de forma isolada, mas nas inter-relações que mantém com cada área”. (idem p.168).

Importa destacar que na proposta de ação interdisciplinar do IAS, “as áreas de atividades conservam sua identidade e autonomia para definir suas estratégias e propor projetos educativos. O essencial é que cada uma tenha clareza da contribuição que pode oferecer para o desenvolvimento dos potenciais e das competências dos educandos, e que a cada projeto educativo realizado, os educadores das áreas possam articular saberes em busca de um trabalho integrado e interativo” [162]. (Hassenpflug, 2004, p.168).

O Instituto defende que “adotar essa postura interdisciplinar em um programa de esportes significa pensar na sua aplicação em um contexto educativo, não escolar, com características próprias e com objetivo de desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores socialmente relevantes”, (Hassenpflug 2004, p. 236).

Para Silveira (2007, p. 128), tal prática representa uma aproximação com os conteúdos críticos manifestos em propostas pedagógicas para a Educação Física escolar no início dos anos de 1990. O que, diga-se de passagem, engrandece qualitativamente essa proposta de educação pelo esporte.

O mesmo autor ressalta, ainda, que também adquire destaque no documento uma preocupação com a questão da luta por direitos, sobretudo, os direitos vinculados ao esporte e à educação. De acordo com o Instituto, ter consciência de seus direitos e deveres, bem como da luta que a humanidade vem travando ao longo dos séculos para instituí-los é o primeiro passo para atuar na sua defesa e manutenção.

Em toda a obra analisada, o IAS enfatiza o entendimento de que o esporte é, mais do que uma ferramenta, um método privilegiado que contribui de forma significativa para a educação integral das novas gerações, preparando-as para enfrentar com competência os desafios presentes em sua

[162] O Instituto chama atenção para o fato de que, em que pese o esporte ser o centro do processo no PEE, não há uma relação de subordinação entre as áreas, ou seja, cada área contribui com o trabalho educativo em toda a sua inteireza e especificidade.

vida pessoal, social e profissional. Mais que isso, em suas propostas educativas, em primeiro lugar a educação pelo esporte faz da criança e do adolescente o centro de suas atenções, seu ponto de partida e de chegada. (Hassenpflug, 2004, p. 52).

Nesse sentido, entende o Instituto que é possível disponibilizar oportunidades e condições de desenvolver nas crianças e jovens atendidos, por meio do esporte, os seus dons, o seu potencial como pessoas autônomas e confiantes, cidadãos solidários e empreendedores capazes, em um ambiente estimulante, lúdico e motivador.

Diferentemente do uso instrumental do esporte, notadamente inspirado no esporte de rendimento, o esporte no PEE, em que pese ser a atividade dominante, porém, apresenta diferenças importantes na maneira de praticá-lo. Como já destacamos, no contexto do PEE, todos são importantes, não apenas os melhores dotados. Todos são valorizados e extimulados por educadores que sabem ouvir e dialogar em um clima de confiança e respeito mútuo.

Nesse particular, é importante destacar, um outro aspecto enfatizado na proposta do IAS. Trata-se da relação entre educador e educando, seus papéis e formas de trabalho e como determinam as estratégias pedagógicas que se entrelaçam na prática educativa, entre elas o fazer esportivo, a interdisciplinaridade e a complementaridade.

O Instituto parte do princípio de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e se desenvolver, capacidade essa que pode ser dinamizada por um processo educativo estimulante e desafiador. Nesse processo, destaca o Instituto, “os educadores ocupam posição de destaque ao atuar como criadores e organizadores de oportunidades educativas para que seus educandos aprendam e aprendam bem. Estes, por sua vez, são o centro do processo educativo e ativos construtores do seu conhecimento e de si mesmos”. (Hassenpflug, 2004, p.158).

Trata-se, portanto, do reconhecimento da riqueza e do potencial das atividades esportivas como instrumento para desenvolver conhecimentos, atitudes e valores indispensáveis a uma formação integral de qualidade, bem como da importância da mediação exercida pelos educadores nesse processo.

Obviamente, a proposta concebida pelo IAS, se contrapõe ao modelo hegemônico de esportes vivenciado no país, mesmo em suas facetas de esporte de participação ou de lazer, e de esporte educacional, burocraticamente definidas em lei.

A ação é contextualizada e centrada nas pessoas, como defende Garcia (2009), em seus argumentos sobre o humano e o homem como centro de todas as coisas. Na perspectiva defendida pelo IAS, “à medida que os projetos avançam, crianças e jovens tomam parte de atividades que lhe permitem desenvolver saberes e habilidades intelectuais, aplicar conhecimentos sobre o mundo, relacionar-se consigo mesmo e com os outros e construir seu própio caminho na vida”. (Hassenpflug, 2004, p. 52).

Durante todo o documento é explicitado o convencimento de que é preciso ensinar mais que esporte. Que através da prática esportiva é possível e desejável, incutir outros valores que possam contribuir com a formação integral das novas gerações. Segundo o Instituto, “ao ensinar mais do que esporte a crianças e jovens, queremos dizer que todas as ocorrências, comportamentos, valores, gestos, atitudes e sentimentos manifestados no decorrer das práticas esportivas constituem matéria-prima para a reflexão sobre aspectos relacionais, psicológicos e cognitivos, processo esse realizado por meio do diálogo mediatizado pelo educador”. (Hassenpflug, 2004, p.165).

Algo no caminho de reflexão de Constantino (2009, p. 59), para quem o desporto está a pedir que o reinterpretemos e que abramos os olhos para uma realidade bem mais complexa que aquela com que nos ensinaram e nos habituaram a lidar. Para esse autor, a complexificação social foi acompanhada por uma diversificação das práticas desportivas com o abandono de um modelo

único de prática desportiva e o surgimento de modalidades e formas de as praticar distintas dos padrões tradicionais. (idem, p. 63).

4.2.2.6. Sobre Infância e Juventude (Categoria D).

A análise da publicação do IAS, objeto de estudo dessa fase de nossa pesquisa, faz emergir essa categoria analítica, como uma importante referência para a ação do Instituto. No transcorrer de todo o livro a infância e juventude são sempre colocadas como alvo do IAS e assumidas como opção estratégica de suas ações. Nas palavras do IAS, "Nossa ambição para o Brasil do século 21 é ver concretamente **as novas gerações**[163] desenvolvendo seus potenciais e tendo acesso a condições e oportunidades". (Hassenpflug, 2004, p. 11).

A esse respeito importa destacar, como o fazem Abramo, H. W e Branco, P. P. M. (2008, p. 12) que, apesar da contribuição de várias e importantes pesquisas que vêm sendo produzidas e publicadas nos últimos anos no Brasil, ainda permanecem grandes áreas de desconhecimento e, principalmente, a necessidade de relacionar aspectos diferentes da realidade dos jovens com suas práticas, valores e opiniões. A despeito disso, afirmam, ainda, os autores, entre os concensos que vêm sendo construídos no atual processo de debates sobre políticas de juventude, um deles é especialmente oportuno: o de que os jovens têm de ser considerados como sujeitos de direitos. Porém, levar em consideração os sujeitos a quem se destinam as políticas implica, necessariamente, procurar conhecer suas realidades, questões práticas, opiniões e demandas. Em sintese: dialógo e participação, como defende o IAS, na perspectiva de "Contribuir para o avanço na qualidade das políticas dirigidas a crianças e jovens." (Hassenpflug, 2004, p. 11).

A premissa básica a partir da qual se organizam as ações do Instituto está centrada no entendimento de que o "Desafio é construir uma nação mais justa em todos os níveis, gerando respostas para o desenvolvimento humano das novas gerações". Além disso, uma frase do ex-pliloto de Fórmula Um

[163] Grifo nosso.

Ayrton Senna é sempre destacada; Para Senna, “Se a gente quiser modificar alguma coisa, é pelas crianças que se deve começar”. (Hassenpflug, 2004, p. 26). Nesse sentido, o IAS defende “que toda criança nasce com um potencial e tem direito de desenvolvê-lo*”* (idem, p. 8), ou seja, apoia-se na crença de Ayrton Senna na população infanto-juvenil brasileira como fonte de esperança para a construção de um país melhor para todos.

Com essa lógica é que foi desenvolvida a proposta de atuação do Instituto, por Viviane Senna, irmã do ex-piloto, que define, entre outras premissas o desafio de interferir em um universo de “67 milhões de crianças e jovens que tem direito a uma educação de qualidade que os prepare para enfrentar as circunstâncias, as necessidades e as mudanças de nossa época*”.* (Hassenpflug, 2004, p. 11).

O Instituto destaca, ainda, o compromisso em prover educação às novas gerações como um caminho estratégico que concili transformação produtiva e justiça social como pré-condição para o desenvovlvimento humano, tendo sempre como alvo a inclusão econômica e social das novas gerações.

Nesse sentido, a população infanto juvenil é compreendida pelo IAS como ponto de partida para transformar a realidade, o que lhe impõe uma permanente e intensa atuação na defesa dos direitos da infância e juventude, notadamente no que se refere a promoção de oportunidades de educação para essas gerações.[164]

A população infanto juvenil é vista, portanto, como ponto de partida para transformar a realidade. O Instituto defende a importância de se aproveitar o momento histórico em que a sociedade deve assumir o seu compromisso com as novas gerações e coloca como meta a “Contribuição efetiva com a mudança do cenário infanto juvenil”.

[164] É importante destacar que existem ponderações importantes a esse respeito, que fazem ressalvas a essa forma de compreender a participação política da infância e juventude. É o caso de Krischke (2008, p. 323), que chama atenção para o fato de, muitas vezes os pesquisadores e as lideranças investem na juventude expectativas de mudanças extraídas de outros contextos, que não condizem com a trajetória histórico-cultural do país nem com os incentivos e condições abertos à sua participação.

Entre as estratégias estabelecidas para a ação do IAS, está o “Respeito absoluto aos direitos das crianças e adolescentes e o princípio da inclusão de todos, independentemente de características físicas e de diferentes níveis de desempenho ou ritmos de aprendizagem*”.* (Hassenpflug, 2004, p. 161).

Importa destacar que a percepçao de juventude, no entanto, apresenta problemas conceituais antigos, notadamente no que se refere a precisão do termo. Como afirma Abramo (2008, p. 37), quando se busca precisar um pouco mais o própio termo, as dificuldades aparecem, e todo o seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo. Segundo a autora, muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizes, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra. Há muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema (diferentes referentes designados pelo mesmo termo); cada disciplina das ciências humanas faz um tipo de recorte e, dentro delas, diferentes correntes teóricas ressaltam dimensões distintas desse complexo ao qual o termo pode se referir.

Ao mesmo tempo, não se pode negar que a temática infância e juventude nunca esteve tão presente na pauta de discussões políticas no Brasil. É mote constante de discursos e de propostas políticas mesmo em diferentes matizes ideológicos, o que pode ser observado tendo como referência as propostas eleitorais dos mais variados espectros partidários existentes no país. Além disso, no ambiente da sociedade civil, a temática assume importante posição no discurso e propostas de organizações não governamentais, a exemplo do Instituto Ayrton Senna.

No entanto, segundo Abramo (2008, p. 38) há questões em aberto que precisam ser respondidas. Por que a juventude se torna hoje um tema relevante? Como se fundamenta a necessidade de políticas para o seguimento? O que constitui a juventude como singularidade ante outros segmentos populacionais?

Ao tentar responder essas indagações, a autora destaca o fato de que por muito tempo, pelo menos até os anos 1960, a visibilidade da juventude no

Brasil ficou restrita a jovens escolarizados de classe média, situação que condensava o significado da condição juvenil; o debate se dirigia então para o papel que os jovens (principalmente por intermédio dos movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda) jogavam na continuidade ou transformação do sistema cultural e políticos que recebiam como herança. (idem, p. 38).

A mesma autora destaca que, depois, durante o último quartel do século passado, o foco da preocupação ficou centrado na questão das crianças e adolescentes em situação de risco, que emergiu como um tema de extrema gravidade, desencadeando tanto uma onda de pânico social como uma importante mobilização em torno da defesa dos direitos destes segmentos. Como já destacamos em capítulo anterior, a falência do modelo econômico e das políticas públicas em atender ou minorar os perversos efeitos colaterais do referido modelo. Nesse contexto é que tomam forma propostas de ações seja no ambito estatal ou a partir da sociedade civil, no sentido de atender às demandas até aqui desconsideradas, especialmente pela miopia do Estado em enxergar a importância desse segmento, o que impacta fortemente suas propostas de políticas públicas.

Abramo (2008, p. 39) destaca que o tema restava, no Brasil, ainda como *estado de coisas,* ou seja, como demandas sentidas, mas ainda não inseridas no debate público e sem força para gerar respostas por parte do Estado.

Tal situação tem mudado substancialmente em face das pressões internas e externas ao aparelho estatal, no sentido de atender a tal demanda.

Nesse sentido, podemos destacar três aspectos importantes da forma de compreensão e enfrentamento da questão, propostos por Abramo (2208, p. 40). Para a autora, diversos têm sido os pontos de partida desse debate. O primeiro deles, e que tem total sintonia com a questão central de nosso estudo, está relacionado com as condições e possibilidades de participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política que

desenvolvem para avaliar como os jovens podem vir a interferir no destino do país e também nas questões singulares que os afetam. Algo como a participação cívica defendida por Putnam (2000), ou o protagonismo juvenil destacado por Costa (2000a) e Hassenpflug (2004). A juventude, portanto, não como simples objeto de estudo. Mais que isso: juventude como parceira em atuação conjunta com outros atores sociais na construção e mudanças da realidade.

Um segundo aspecto destacado por Abramo (2008, p. 40), mais comum nas análises feitas sobre o tema, é o que toma a juventude como contingente demográfico e busca verificar as características que informam a respeito das situações de inclusão e exclusão dos diferentes subgrupos de jovens, e sobre as vulnerabilidades que os afetam especialmente, para concluir sobre focos prioritários para as políticas sociais necessárias. O terceiro e último aspecto é o que, partindo da postulação do jovem como sujeito de direitos, busca examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil e quais são os direitos que dela emergem, e que devem ser garantidos por meio de políticas públicas.

É forçoso destacar, como o faz Abramo, que essas não são abordagens contraditórias. Pelo contrário, devem ser compelmentares para a compreensão abrangente do tema e para a conformação de políticas. (idem, p. 40).

Ademais, é importante chamar atenção para o fato de que a duração e o significado da infância e juventude estão relacionados a questões e valores sociais e culturais que variam de sociedade para sociedade. Como também que o conceito como o entendemos hoje, para muitos estudiosos, está relacionado com a sociedade moderna ocidental, moldado mais enfáticamente no transcorrer do século XX[165].

[165]A esse respeito, Abramo (2008, P. 41), destaca que embora muitos estudos históricos estejam levantando o argumento de que não foi propriamente a juventude como uma noção socialmente reconhecida que "nasceu" na modernidade, mas uma determinada juventude (resultante da experiência dos jovens burgueses), que se impôs como padrão, contra outras existentes anterior (nas sociedades medievais) e concomitantemente (em outras classes sociais).

Nessa perspectiva, o entendimento moderno de juventude está relacionado com um período de preparação para a vivência das questões complexas associadas à fase adulta, tanto no que se refere às tarefas de produção, como as relativas às relações sociais, hoje bem mais complexas. Seu significado social, destaca Abramo (2008, p. 41), é de uma moratória, compreendida como esse adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimenções da cidadania.

Segunda a autora, preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); essas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado ao estudo numa instituição escolar) se tornam os elementos centrais de tal condição juvenil.[166]

Para Costa (2000a, p. 67), tudo isso nos leva a compreender que não existe um paradigma hegemônico para se definir juventude. Isso impõe a necessidade de conceituar esse sujeito social a partir da consideração de um conjunto de fatores, ou seja, a juventude não pode ser definida por si só. Enquanto fenômeno multidimensional, destaca o autor, a juventude deve ser considerada a partir da significação específica nos diversos contextos da vida social: gerações, educação, trabalho, comunicação, participação ou exclusão no consumo e outros.(idem, p. 68).

[166] É de se destacar que até bem pouco tempo, nos primórdios da industrialização, a perspectiva de juventude tem conotação inteiramente diferente desta, como destaca Marx (1987, p. 875) “Milhares de braços tornaram-se de súbito necessários. [...] Procuravam-se principalmente pelos pequenos e ágeis. [...] Muitos, muitos milhares desses pequenos seres infelizes, de 7 a 13 ou 14 anos foram despachados para o norte. O costume era o mestre (o ladrão de crianças) vesti-los, alimentá-los e alojá-los na casa de aprendizes junto à fábrica. Foram designados supervisores para lhes vigiar o trabalho. Era interesse destes feitores de escravos fazerem as crianças trabalhar o máximo possível, pois sua remuneração era proporcional à quantidade de trabalho que deles podiam extrair. [...] Os lucros dos fabricantes eram enormes, mais isso apenas aguçava-lhes a voracidade lupina. Começaram então a prática do trabalho noturno, revezando, sem solução de continuidade, a turma do dia pelo da noite o grupo diurno ia se estender nas camas ainda quentes que o grupo noturno ainda acabara de deixar, e vice e versa. Todo mundo diz em Lancashire, que as camas nunca esfriam”.

A proposta do IAS insere-se, exatamente nesse contexto de auxência e ineficiência de políticas públicas para atender as demandas desse segmento, de forma mais aguda no que se refere à educação das novas gerações. Na perspectiva defendida por Costa (2000a, p. 68), um dos consultores responsáveis pela formulação teórica da proposta do IAS, a educação é um dos processos sociais mais importantes quando se pretende caracterizar a juventude. Para esse autor, a desigualdade no acesso à educação, no entanto, faz com que esse período da vida varie dramaticamente entre os diversos segmentos da pirâmide social. Ao mesmo tempo, o trabalho é outro importante aspecto definidor da juventude. Como destaca Costa, estar no mundo do trabalho é uma situação que modifica substancialmente os comportamentos trazidos da infância. Nele ingressar precocimente é uma violência negadora do direito de ser criança. Por outro lado, a ele não ter acesso, na idade e nas condições adequadas, é uma violência negadora do direito de ser adulto. (idem, p. 68).

O IAS, ao se referir a infância e juventude, o faz, sempre, atrelando essa questão a educação. Para o Instituto, “Essa educação deve ser capaz de realizar as potencialidades que cada um traz consigo ao nascer, transformando-as em competências, capacidades e habilidades para conhecer, criar, trabalhar e participar, e também para ser e viver toda a humanidade de que somos capazes. É essa educação que deve estar ao alcance de toda criança e de todo jovem”. (Hassenpflug, 2004, p. 8). A autora, defende, ainda, que “A educação é, assim, fundamental para preparar as pessoas para viver plenamente as suas potencialidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social, traçando um caminho firme na direção do desenvolvimento humano pleno”. (idem, p. 43).

Essa argumentação é corroborada por organismos como a ONU, que explicita no Relatório da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social a necessidade especial de atenção relativa à educação. Como afirma Delors (2006, p. 198), ao tratar da pobreza, do desemprego e da exclusão social, esta conferência chamou atenção para a contribuição que podem dar políticas

educativas. Ou seja, há um reconhecimento explícito da dimensão social das políticas educativas.

O Instituto defende, ainda, que é através da infância e juventude o caminho para as transformações sociais propostas para sua atuação. Tal atuação está relacionada com a oferta de oportunidades para formação de sugeitos autônomos, críticos e participativos, protagonistas das mudanças apregoadas como necessárias. Ou seja, para o IAS, é através dos investimentos na formação das novas gerações que se pode construir uma nova sociedade. Isso está explicitado na afirmação de Hassenpflug (2004, p. 14), para quem, “Criar essas oportunidades é um imperativo ético daqueles que de alguma forma estão comprometidos com o destino das novas gerações”. A implantação de projetos sociais baseados no esporte, segundo o Instituto, está, portanto, relacionado a “garantir a todas as crianças e a todos os jovens brasileiros – especialmente os economicamente desfavorecidos – as oportunidades de desenvolvimento humano a que tem direito e que estão previstas na legislação do país, entre elas a prática do esporte e o lazer”. (idem, p. 14).

Pode-se afirmar que na categoria infância e juventude, como no conjunto da obra analisada, o aspecto de maior destaque está relacionado com o incentivo à participação dos jovens, suas famílias, professores e estudantes universitários e comunidade em geral e do reconhecimento dessa alternativa como fundamental para as contibuições que o Instituto se propõe realizar.

Nesse sentido, destaca Hassenpflug (2004, p. 78), “Preparar os jovens para empreender sua vida produtiva significa ajudá-los a desenvolver habilidades básicas, sem o domínio das quais é muito difícil aprofundar-se no conhecimento de outras habilidades”. (idem, p. 78).

Na perspectiva da autonomia do sujeito, da participação efetiva, o IAS entende e defende que o educando constrói conhecimentos a partir da própria experiência, aprendendo com os erros, acertos e dificuldades e associando as

vivências propiciadas no dia a dia das atividades dos projetos, com os fatos da vida.

Nesse sentido, é importante salientar que, para o IAS, “na proposta de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano, crianças, jovens e educadores são considerados pessoas que modificam e são modificadas pelo esporte, isto é, sujeitos da ação educativa, e não meros praticantes nem executores de ordens ou reprodutores de regras, gestos e rituais esportivos. (...) Todos têm garantida a liberdade pensar, criticar, questionar e decidir e também de criar e recriar”. (Hassenpflug,2004, p. 166).

Por fim, defende o Instituto: “É necessário pensar as estratégias educativas com a consciência de que por trás de cada decisão e de cada opção metológica estão presentes, de forma implícita, determinados conceitos de educação e de humanidade bem como os valores que devem nortear a vida em sociedade”. (Hassenpflug, 2004, p. 161).

4.2.2.7. Sobre Gestão Participativa (Categoria E).

Considerando o referencial teórico desenvolvido, entendemos que essa categoria tem importância fundamental para o trabalho investigativo proposto, uma vez que se constitui forma e estratégia da possibilidade de atuação de indivíduos e grupos no processo e dinâmica da organização social. Em nosso entendimento, é através dos mecanismos de participação disponibilizados que se efetua a gestão participativa.

Diante disso, urge identificar na obra estudada, a perspectiva de participação estabelecida e proposta pelo IAS para os projetos-parceiros. Ou seja, no ambiente teórico, como o Instituto concebe e promove a questão da participação, em especial no que se refere à gestão participativa[167].

[167] No Estudo III, ao dialogar com os sujeitos envolvidos no Projeto Santo Amaro, é que buscaremos identificar/compreender como a participação ocorre na prática cotidiana de um projeto.

É de se destacar que nossa percepção de participação está alinhada com o que defendem autores como Putnam (2000), Figueiredo (2001), Fernandes (2001) e Santos (2009), ou seja, está expressa no engajamento das pessoas e/ou grupos na discussão e resolução de problemas coletivos, referenciados em valores como cooperação e solidariedade, na perspectiva da construção de capital social.

Faz-se necessário destacar, também, que tal comportamento exige organização e cultura cívica, particularmente em função dos dilemas da ação coletiva[168]. Nas palavras de Putnam (2000, p. 194), criar capital social não será fácil, mas é fundamental para fazer a democracia funcionar. Para esse autor, capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas[169]. Ou seja, o capital social facilita a cooperação espontânea, portanto, a cooperação voluntária depende do capital social.

Não obstante enfatizar a importância da participação em todos os níveis dos projetos, o IAS chama atenção para o fato de que "Propor a participação de todos não exclui a existência de diferentes níveis de decisão e de responsabilidade quanto à organização e gestão do trabalho". (Hassenpflug, 2004, p. 295). Ao mesmo tempo, reconhece a singularidade e a peculiaridade de cada projeto-parceiro, inserido em sua realidade e submetido aos determinantes do contexto. Nesse sentido, destaca o IAS, "Cada projeto

[168] Segundo Putnam (2000, p. 186), em todas as sociedades os dilemas da ação coletiva obstam as tentativas de cooperar em benefício mútuo, seja na política ou na economia. Para esse autor, as regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social porque reduzem os incentivos a transgredir, diminuem a incerteza e fornecem modelos para a cooperação futura.

[169] Exemplificando as ações coordenadas, Putnam destaca: "Assim como outras formas de capital, o capital social é produtivo, possibilitando a realização de certos objetivos que seriam inalcançáveis se ele não existisse (...). Por exemplo, um grupo cujos membros demonstrem confiabilidade e que depositem ampla confiança uns nos outros é capaz de realizar muito mais do que o outro grupo que careça de confiabilidade e confiança (...). Numa comunidade rural (...) onde um agricultor ajuda o outro a enfardar o seu feno e onde os implementos agrícolas são reciprocamente emprestados, o capital social permite a cada agricultor realizar o seu trabalho com menos capital físico sob a forma de utensílios e equipamento". (2000, p. 177).

desenha e implementa estratégias que visam o envolvimento das famílias, dos professores e das escolas em torno do desenvolvimento de seus filhos e alunos". (Hassenpflug, 2004, p. 36).

O Instituto defende, de forma enfática, um modelo voltado para a participação democrática, em que todos os envolvidos possam opinar na gestão do dia a dia do projeto. A tese é de fortalecer a sociedade civil, instrumentalizá-la no sentido de construir o seu própio caminho. Como já destacamos, para o IAS, "Um Estado democrático só se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida; por outro lado, o que torna a sociedade civil forte é a participação". (Hassenpflug, 2004. p. 291). A premissa é a mesma defendida por Putnam (2000, p. 104), para quem, a participação em organizações cívicas desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para com os empreendimentos coletivos. Trata-se, portanto, da comunidade cívica, isto é, dos padrões de participação cívica e de solidariedade social.

Nessa mesma linha, Demo (1996, p. 184), defende que o desafio maior, entretanto, que constitui a estratégia das estratégias, será o cuidado permanente de garantir oportunidade de desenvolvimento à população como um todo, em especial a mais excluída, até o ponto de ela mesma ser capaz de se fazer oportunidade.

Esse incentivo ao desenvolvimento de práticas de gestão participativa é uma forte característica ao longo de toda a obra analisada. A todo o momento é destacado a importância do envolvimento dos diversos atores que compõem o cenário dos projetos na resolução de seus problemas, e, especialmente, no que diz respeito à formação política desses atores, mesmo sem a isso se referir explicitamente.

O que se observa na proposta do IAS é a intenção de formar/desenvolver nos envolvidos nos projetos, habilidades relacionadas à cooperação e a solidariedade, denominando essas habilidades de competências para o desenvolvimento humano.

Entretanto, é preciso destacar as dificuldades históricas na construção desse tipo de caminho, em especial na sociedade brasileira, vinda de experiência recente de governo autoritário, onde o associativismo foi desestimulado e mesmo temido pelos governantes, uma vez que, para estes, esse tipo de prática, poderia significar ameaça explicita ao *status quo.*

A despeito disso, o contexto de crise do Estado em atender as demandas sociais, impussiona a sociedade civil na busca de novas formas de participação social, notadamente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades sociais, as mais diversas. Esse é o contexto vivenciado no Brasil desde a abertura democrática e que caracteriza, fortemente, o processo transição democrática[170].

Um exemplo de estratégia utilizada pelo IAS no envolvimento dos participantes dos projetos é destacado por Hassenpflug (2004, p. 37) quando explica que, "Enquanto crianças e jovens são educados por meio de atividades esportivas, de leitura, expressão oral e escrita, artísticas e de lazer, seus país participam de cursos, palestras, eventos sociais e recreativos, sessões de estudo etc. Especialmente dirigidos aos seus interesses, que além de gerar novas posturas e novos conhecimentos, contribuem para o fortalecimento das relações familiares e a formação de um importante capital social que pode qualificar a participação das famílias". Tal compreensão está alinhada com o que defende Putnam (2000), ao se referir a formação de capital social e mesmo a protagonismo civil e a Costa (2000a) quando destaca a necessidade de protagonismo social.

[170] Demo (1996, p. 167), apresenta uma crítica a esse processo, argumentando que a impressão que se tem é que, das instituições públicas, restou apenas o governo, marcado pelo curto prazo e enredado na sobrevivência política. A maior truculência militar foi substituida pela malandragem dos governos democráticos, mantendo, porém, a tradicional inépcia institucional e sobretudo a mesma desigualdade em crescente agravamento.
O mesmo autor destaca ainda que o projeto tipicamente de longo prazo não parece ser combater à desigualdade social, mas a reeleição. Tudo isso aponta para extrema dificuldade de se implantar no país um caminho continuado e sempre aprimorado de democratização da sociedade e da economia, tendo como objetivo substancial a aproximação, até onde possível, do mercado com a justiça social (idem, p. 168).

Ainda no ambiente de estratégias de ação o IAS defende que em seus projetos é fundamental oportunidades e condições de desenvolver, por meio do esporte, os seus dons, o seu potencial como pessoas autônomas e confiantes, cidadãos solidários e empreendedores capazes, em um ambiente estimulante, lúdico e motivador.

É importante destacar que o Instituto tem como um dos princípios básicos de sua ação, como linha mestra de suas atividades a educação e o envolvimento dos participantes. Nesse sentido, ressalta que, “Os projetos parceiros têm na convergência e complementaridade da ação educativa de familiares, pais e educadores um de seus princípios básicos”. (Hassenpflug, 2004, p. 36).

A contribuição que esperam trazer para o país, afirma o Instituto, “diz respeito à criação de respostas e modelos de ação bem-sucedidos que possam inspirar a sociedade e o Estado no equacionamento dos nossos problemas sociais”. (Hassenpflug, 2004, p. 28).

Defende, portanto, a lógica da construção compartilhada, da gestão participativa, da formação de pessoas aptas a participar da construção de seus caminhos. Em suma, um patrimônio de conhecimentos, experiências e metodologias fruto de uma construção erguida por muitas mãos.

Dessa forma, destaca: “O importante é que cada segmento tenha uma clara noção do projeto como um todo e, além disso, onde e quando contribuir e com que grau de autonomia”. (Hassenpflug, 2004, p. 295).

Do ponto de vista operacional, a busca pela cooperação e solidariedade, enfatizada em todo o discurso, é perseguida a partir de projetos educativos interdisciplinares, concebidos, operacionalizados e avaliados com a participação de todos os interessados. Estratégias pedagógicas que entrelaçam a prática educativa: o fazer esportivo, a interdisciplinaridade e a complementaridade e desenvolvem habilidades para participar. Como afirma Hassenpflug (2004, p. 316), “quando se pretende oferecer às novas gerações a

educação integral e de qualidade a que têm direito, há de se pensar na articulação de todas as ações educativas que lhes são oferecidas, especialmente na família, na escola e nos grupos organizados da sociedade civil".

Ao se referir ao planejamento, a mesma autora chama a atenção para o fato de o processo de planejamento, por ser contínuo, não se esgota em nehuma das etapas. Muito pelo contrário, a planificação, implementação, acompanhamento e avaliação de um plano é ao mesmo tempo um ponto de chegada e um ponto de partida para as novas discussões e novos planos que redimensionam o trabalho com base nos avanços e nas lições aprendidas com o desenvolvimento do plano anterior. No Educação pelo Esporte, defende o IAS, o planejamento torna-se imprescindível devido à intencionalidade da ação educativa. (Hassenpflug, 2004, p. 293).

O planejamento é visto pelo IAS como instrumento que propicia a vivência dos princípios da gestão participativa, principalmente por meio do debate, que permite que ideias fiquem claras e que pontos fracos e fortes sejam desvelados. Para Hassenpflug (2004, p. 293), "o planejamento é a ferramenta metodológica que possibilita a organização e garante a unidade das ações desenvolvidas pelos vários âmbitos que compõem o projeto, sejam eles de natureza pedagógica ou administrativa".

Outro destaque a ser feito da proposta encontrada na obra analisada está relacionado à formação continuada da equipe de trabalho e dos demais interessados no projeto, estabelecido pelo IAS como princípio de gestão. O Instituto investe fortemente nessa estratégia por entender ser fundamental na implantação de sua proposta. O referido investimento pode ser destacado em duas questões fundamentais: no conteúdo da tecnologia social desenvolvida pelo IAS e no ambiente de trabalho, destacado como primordial para o sucesso da empreitada.

Nesse aspecto, destaca o IAS, (...) "é necessário propiciar um clima e trabalho em que as pessoas tenham vontade e prazer de estar juntas, de

discutir questões comuns e de trocar saberes". (Hassenpflug, 2004, p.311). Por isso, destaca, ainda, o Instituto, "é tão importante cuidar do ambiente organizacional, das relações entre as pessoas e das condições de trabalho". (idem, p. 311).

Tal argumentação é similar ao que defende Putnam (2000, p. 103) que ao analisar a questão da participação cívica, destaca que as relações de confiança permitem à comunidade cívica superar mais facilmente o que os economistas chamam de "oportunismo", no qual os interesses comuns não prevalecem porque o indivíduo, por desconfiança, prefere agir isoladamente e não coletivamente. O mesmo autor ressalta, ainda, que a participação em organizações cívicas (os projetos do IAS, são um exemplo disso) desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para com os empreendimentos coletivos. (idem, p. 104).

Nesse sentido, a formação permanente das equipes adquire relevo no dia a dia dos projetos e é estabelecida como princípio norteador da ação cotidiana. Para o Instituto, "O educador se forma na sua prática cotidiana, ou seja, no contato direto com os educandos, nas interações formais e informais que estabelecem com seus colegas e com a equipe de coordenação, nas reuniões de trabalho, nos contatos com os pais e professores das escolas e na busca permanente de seu próprio desenvolvimento*".* (Hassenpflug, 2004, p. 313).

O que se observa ao longo de todo o livro analisado é a defesa da construção compartilhada, do estímulo à participação e da construção de um ambiente propício a isto.

Nessa perspectiva, são incorporadas diversas rotinas administrativas e pedagógicas com esse intuito, a exemplo das reuniões semanais por área para planejar, acompanhar e avaliar atividades específicas, para tomar decisões sobre o trabalho pedagógico e para analisar as relações entre educadores e educando e entre os educandos, a capacitação e o acompanhamento das equipes dos projetos parceiros para o planejamento, bem como a

implementação de avaliações internas e a realização de uma avaliação de resultados do Programa. (Hassenpflug, 2004, p. 331). Além disso, ocorrem, ainda, reuniões com os pais e/ou responsáveis e com representantes das escolas as quais as crianças estão vinculadas, objetivando melhorar/ampliar o nível de articulação entre os diversos parceiros. No dizer do IAS, “Essa articulação visa permitir que esses espaços se reconheçam como parceiros naturais e possam, por meio de uma atuação conjunta, definir metas comuns e potencializar a ação educativa de cada um em prol do desenvolvimento harmonioso das novas gerações”. (Hassenpflug, 2004, p. 316).

As reuniões com os pais são entendidas como momentos importantes em que se procura avaliar seu nível de satisfação com o Projeto, o trabalho pedagógico desenvolvido e as mudanças percebidas nas crianças, além de ser um excelente espaço para prestar esclarecimentos, dirimir dúvidas, receber críticas e sugestões. Essa estratégia potencializa a participação dos interessados, na gestão do projeto.

Nesse aspecto, destaca o IAS, “As pesoas envolvidas na coordenação de grupos de trabalho têm importante contribuição na criação desse clima propício a aprendizagens: valorizar contribuições, apontar avanços, estimular a participação, a expressão de sentimentos, enfim, facilitar a comunicação e a criação de laços de afeto e acolhimento”. (Hassenpflug, 2004, p.292).

No que se refere à escola, outro importante parceiro dos Projetos, o IAS defende o seu papel determinante na socialização do conhecimento e na formação de crianças e jovens, ao mesmo tempo em que destaca que esse papel não se resume apenas a escola, em especial às públicas, onde se concentra a população atendida no Programa, entendendo ser essa uma tarefa a ser dividida/compartilhada com a sociedade civil, particularmente no apoio para que a escola possa cumprir seu papel.

Por essa lógica, defende o IAS, “educar as novas gerações é função de toda a sociedade, pois estamos falando de uma educação integral

desenvolvida pela família e pela escola e complementada por programas socioeducativos". (Hassenpflug, 2004, p. 322).

Nessa perspectiva e na condição de entidade do Terceiro Setor, o Instituto defende que o "papel dos programas de ação complementar à escola, como o Programa de Educação pelo Esporte, é enriquecer o universo de conhecimentos, de experiências, de valores e atitudes das crianças e jovens para que eles tenham maiores oportunidades de sucesso na escola e na vida*".* (Hassenpflug, 2004, p. 322). Ou seja, uma ação complementar à ação formal do Estado.

Na defesa da importância da gestão participativa em projetos sociais, o Instituto destaca, ainda, que, "Ao atuar de forma sinérgica e complementar, família, escola e comunidade podem oferecer às novas gerações uma base sólida de apoio para o seu desenvolvimento, proporcionando-lhes modelos coerentes de coparticipação e de corresponsabilidade social que incentivem os jovens a adotá-los como norma de conduta social*".* (Hassenpflug, 2004. p. 325). Algo como o desenvolvimento de uma comunidade cívica, profundamente comprometida com a busca compartilhada da solução de seus problemas.

Nesse aspecto, importa destacar a compreensão de Putnam (2000, p. 102), para quem, os cidadãos da comunidade cívica não têm que ser altruístas. Mas, na comunidade cívica os cidadãos buscam o que Tocqueville chamava de "interesse própio corretamente entendido", isto é, o interesse própio definido no contexto das necessidades públicas gerais, o interesse próprio que é "esclarecido" e não "míope", o interesse próprio que é sensível aos interesses dos outros[171].

Essa relação de parceria projeto/interessados, aponta para a necessidade de mecanismos formais de monitoramento e avaliação, todos

[171] Segundo Putnam (2000), o significado básico da virtude cívica parece residir em um reconhecimento e uma busca perseverante do bem público à custa de todo interesse puramente individual e particular. Nesse sentido, destaca o autor, o interesse pelas questões públicas e a devoção às causas públicas são os principais sinais de virtide cívica.

eles, permeados pela lógica da gestão participativa, entendida como a institucionalização dos espaços democráticos de participação. Ou, como defende o IAS, a construção de tecnologia de avaliação de projetos sociais, o que pressupõe a clareza no entendimento de uma avaliação que se aplique a esse tipo de proposta, desde a sua concepção mais geral até os instrumentos, métodos, indicadores, etc, objetivando uma eficiente aferição da qualidade e do impacto das ações, bem como a disseminação de resultados do processo educativo e das experiências vivenciadas.

Ao longo da proposta, ressalta de forma ostensiva, a intenção de definir os princípios metodológicos e de gestão, particularmente relacionados com a concepção de educação permanente anunciada pelo relatório da UNESCO. A perspectiva de participação é um elemento central de toda a obra estudada, e em sintonia com importantes trabalhos na área, a exemplo de Freire (2008), Dagnino (2004), Colares (2003), Bordenave (2007), Costa (2000a), Faria (2009), Figueiredo (2001) e Gohn (2004).

Em uma tentativa de sintese, pode-se afirmar que a proposta do IAS, no que se refere à gestão participativa, pode ser resumida na afirmativa de Hassenpflug (2004, p. 291), ao expressar o que esperam com essa estartégia. Segunda a autora, a intenção é "construir nas organizações novas formas de inclusão, de convivência e relacionamento que possibilitem a participação dos que serão afetados pelas decisões a serem tomadas, dando-lhes voz e vez de contribuir conforme suas possibilidades". Assim, preconiza o IAS, "para poder construir essa nova cultura de participação é preciso investir na formação de pessoas, e também na organização de espaços coletivos de trabalho que transformem a aprendizagem da participação em um projeto voltado para a aquisição de importantes competências como aprender a dialogar, opinar, contestar, argumentar, contra-argumentar, ceder, propor e agir dentro de princípios éticos como respeito às diferenças, à tolerância, à solidariedade, à cooperação". (idem, p. 292)[172].

[172] Importa destacar que semelhante a Putnam (2000), o Instituto sempre destaca a necessidade de se entender que tal perspectiva exige tempo, trabalho e paciência, no sentido da construção de uma

Diante disso, um dos focos da ação cotidiana está no planejamento participativo, entendendo-o como mecanismo que ajuda organizar o dia a dia e, ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de sucesso com aproveitamento melhor das energias e recursos empregados na ação.

Como destaca o Instituto, "No PEE, o planejamento participativo é uma estratégia privilegiada de trabalho coletivo e de desenvolvimento de competências gerenciais e pessoais por meio da vivência dos princípios da gestão participativa*".* (Hassenpflug, 2004, p. 293). Assim, o planejamento é o instrumento que propicia a vivência dos princípios da gestão participativa, principalmente por meio do debate, que permite que ideias fiquem claras e que pontos fracos e fortes sejam desvelados. (idem, p. 294).

É preciso ressaltar que a perspectiva de gestão participativa proposta pelo IAS, abrange tanto o âmbito da gestão das atividades diárias como as ações educativas propriamente ditas.

Nesse aspecto, a questão central está na estratégia de projetos educativos interdisciplinares, que congregam todas as áreas constitutivas dos projetos, em torno de um tema central.

Como a educação é entendida como a principal via de atuação do IAS, importa destacar que, na perspectiva do Instituto, "a inclusão dos pais e o envolvimento da comunidade exercem um impacto positivo sobre o rendimento escolar dos alunos". (Hassenpflug, 2004, p. 290). Semelhante ao que defende Putnam (2000), o IAS destaca o fato de que quando a comunidade é envolvida na gestão, geralmente os resultados são mais consistentes e por isso tendem a ser mais duradoros do que quando ela é ignorada por meio de processos decisórios unilaterais e autoritários.

---

cultura de participação. Para ele, não basta colocar as pessoas juntas em um mesmo ambiente para que se forme um grupo de trabalho. Para que um grupo se constitua como tal, cresça e se desenvolva, é preciso adotar objetivos comuns, criar um ambiente franco, sincero e formar laços de confiança e apoio para que as pessoas se sintam encorajadas a vencer barreiras e a se abrir para novas aprendizagens, sem medo de rejeição. (Hassenpflug, 2004, p. 292).

Assim, defende o IAS, “Na prática, adotar o conceito de gestão participativa nos espaços educativos representa tratar essencialmente do envolvimento dos educadores, dos profissionais não docentes, dos pais, dos alunos e comunidade nos processos de decisão e avaliação da organização educativa”. (Hassenpflug, 2004, p. 290). Além disso, destaca a autora, “oferecer-lhe a oportunidade de aprender a participar e, por outro lado, permitir-lhes exercer o direito de contribuir com as transformações sociais que necessitam ser implementadas”. (idem, p. 290).

Em última instância, defende o Instituto, “Optar pela gestão participativa em organizações educativas é acreditar, portanto, que a participação é o melhor caminho para motivar, envolver e comprometer as pessoas com os resultados almejados e de aproximar a organização da comunidade na qual se insere. (Hassenpflug, 2004. p. 290). Para o IAS, isso “significa acreditar na capacidade operativa e criativa das pessoas, sem perder de vista que, ao contrário do que indica o senso comum, não se nasce sabendo participar”. (idem. p. 291).

Algo na linha do empoderamento, defendido por autores como Wendhausen (2006), Teixeira (2002), Vasconcelos (2001), Carvalho (2004) e Gohn (2004). Para Wendhausen (2006, p. 133) Isto pode, como consequência, redesenhar espaços constituídos de capital humano e social, que estão indubitavelmente ligados ao empoderamento.

O mesmo autor, como já ressaltamos anteriormente, destaca que o empoderamento tem assumido significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades, aumento de informação e percepção, com o objetivo de que exista uma participação real e simbólica que possibilite a democracia. (idem, p. 133). Esta é a linha central de argumentação do IAS, ao defender ostensivamente o desenvolvimento de competências para a vida, como a questão fundamental dos projetos, na busca das mudanças propostas e almejadas.

Merece menção, ainda, nesse contexto de desenvolvimento de competências para participar e de uma gestão democrática dos projetos, um espaço institucionalizado para participação na avaliação das atividades. Na proposta do Instituto a avaliação, constituí-se, também, princípio de gestão, adotado por todos os projetos, o que acrescenta a rotina diária, um cuidado com a oitiva dos interessados.

Para o IAS, “a avaliação é entendida como um processo sistemático de reflexão que, baseado na descrição e no jugamento de mérito e relevância dos princípios adotados e das práticas desenvolvidas, fornece informações importantes que orientam a tomada de decisões”. (Hassenpflug, 2004, p. 333).

A avaliação é encarada como um método de aprendizagem que tem garantido aperfeiçoamentos progressivos ao trabalho, bem como maior transparência para os resultados alcançados.

Como já destacamos anteriormente, a cultura avaliativa é algo que não está presente na maioria dos projetos sociais no Brasil, ou, quando está, é feita de forma superficial, em muitos casos, apenas para satisfazer solicitações de financiadores, mas sem o devido aprofundamento e mesmo sem a utilização dos resultados como combustível para o melhoramento do projeto. Tal situação deve-se, em nosso entendimento, ao pouco acúmulo de informações sobre a temática. Esse é um dos alvos do IAS, que desenvolveu metodologia própria visando sencibilizar e instrumentalizar os parceiros para a adoção de processos avaliativos na perenidade dos projetos. É de se destacar, como o faz o IAS que definir indicadores para projetos sociais e educacionais é, com frequência, uma tarefa árdua, pois nos desafia a encontrar aspectos que possam ser observados ou medidos visando apreender uma realidade complexa.

No caso do PEE, a definição de indicadores tem como foco o desenvolvimento de competêencias cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais, visando, como ressaltado anteriormente, o empoderamento dos envolvidos.

4.3. ESTUDO III: Entrevista com atores sociais do Projeto Santo Amaro.

4.3.1. Questões introdutórias.

Utilizando estratégia semelhante à utilizada no Estudo II, retomamos o Estudo III, anteriormente descrito no capítulo IV em seus aspectos metodológicos, para nos concentramos, agora, na fase descritiva e interpretativa da investigação. A fonte de pesquisa utilizada foi o material recolhido através de entrevistas a atores sociais envolvidos no Projeto Santo Amaro.

Nossa intenção nesse momento do trabalho é entender como, no campo empírico, ocorre a participação, quais os mecanismos que a garantem, quem são os protagonistas, quais os desafios que se mostram e qual a influência desse tipo de atitude na formação das pessoas envolvidas.

Nesse sentido, o estudo de caso realizado no Projeto Santo Amaro, possibilitou observar, na prática, a aplicação das teorias, tendo como referência o corpo teórico elaborado, o diagnóstico dos projetos componentes do PEE (Estudo I), a análise documental realizada (Estudo II), que caracteriza as principais orientações teóricas preconizadas pelo IAS para o PEE, e, por fim, as entrevistas com atores sociais envolvidos no projeto (Estudo III). Tudo em consonância com nossa proposta inicial de trabalho, consubstanciada em uma pergunta de partida, qual seja: como, de que forma o discurso da gestão participativa se materializa no cotidiano de um projeto de Educação pelo Esporte apoiado pelo Instituto Ayrton Senna?

As informações coletadas através das entrevistas foram analisadas, como já ressaltamos anteriormente, utilizando-se técnicas de análise de conteúdo, consubstanciada em Bardin (2008), através da análise temática, organizada em três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados obtidos, ou seja, a inferência e a interpretação.

Para essa tarefa resolvemos estabelecer categorias amplas para, a partir delas, construir indicadores através dos quais pudéssemos efetivamente realizar observações consistentes. A construção das categorias e dos indicadores está focada nos objetivos a que nos propusemos no Capítulo III deste trabalho, especialmente nos seguintes aspectos: 1) identificar como ocorre a participação dos diversos segmentos de interessados na gestão do projeto (Indicadores de processo); e 2) qual a influência desse modelo de gestão na formação dos professores/coordenadores e monitores participantes (Indicadores de resultado). A partir dessa lógica é que foi construído o questionário utilizado nessa fase da pesquisa.

Coletadas as informações, construímos quadros ilustrativos com o objetivo de facilitar/orientar procedimentos de agrupamentos, classificações e pré-análises, procedimentos estes, entendidos como fundamentais para auxiliar na criação de categorias e na possibilidade de inferir, analisar e interpretar as informações a serem submetidas a uma análise de conteúdo.

Esse trajeto metodológico consubstancia-se no pensamento de Bardin (2008, p. 41) quando afirma que “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo”.

Nesse contexto, nossa intenção foi esmiuçar todo o material coletado, organizando-o de forma a tornar claros os conteúdos implícitos e explícitos. As categorias escolhidas e seus respectivos indicadores nortearam nossa tarefa descritiva e interpretativa, tendo-os enquanto unidades de registro que, como afirmam Vala (2007) e Bardin (2008), por nós já anteriormente destacados, podem ser do tipo formal/léxico (a palavra, a frase) ou semântico (o tema; categorias temáticas).

A seguir, apresentamos o detalhamento de cada categoria de análise por nós definidas, juntamente como o conjunto de indicadores a elas relacionados, além do quadro 27 com uma sinopse dessas informações.

Categoria A. Gestão da instituição-sede.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Apoio financeiro; política de extensão; comprometimento dos dirigentes; decisões tomadas coletivamente; espaços decisórios oferecidos no projeto; cessão de pessoal; pouca participação.

Categoria B – Mecanismos de participação.

Essa categoria foi dividida em três subcategorias, a saber: Subcategoria B1 - Possibilidades de participação disponibilizadas. Subcategoria B2 – Formação para a participação. Subcategoria B3 – Garantias institucionais para a participação.

Subcategoria B1 - Possibilidades de participação disponibilizadas.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Mecanismos de participação; acesso às informações; transparência nas informações; diálogo com os interessados; existência de reuniões; capacitações; possibilidade para propor, criticar, avaliar.

Subcategoria B2 – Formação para a participação.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Estratégias para desenvolver habilidades; democracia participativa; empreendimento coletivo; estímulo à participação; mudança de comportamentos; vozes ativas; ouvir os participantes.

Subcategoria B3 – Garantias institucionais para a participação.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Processos institucionalizados; espaços de deliberação; ação coletiva; diálogo e transparência; parceria; importância do projeto; comprometimento.

Categoria C – Educação de empoderamento.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Mudança de valores; comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa; cooperação e solidariedade; mudar suas próprias vidas; desenvolver pessoas; comportilhamento de responsabilidades; solução de problemas coletivos.

Categoria D - Influência da participação no projeto na formação dos envolvidos.

Consubstanciado na revisão bibliográfica realizada e no apriorismo categorial elaborado para este trabalho, entendemos que essa categoria se revela, para além do vocábulo em si e afins, em palavras e/ou expressões como:

Efeitos sobre o indivíduo e sobre a sociedade; formação pessoal e profissional; importância do projeto para a comunidade; reflexos na instituição; extensão universitária e sociedade; diálogo com a sociedade; esporte como instrumento educativo.

Quadro 27: Sinopse do conjunto de categorias de análise e das respectivas unidades temáticas relativas ao Estudo III.

	Relacionadas ao objetivo 1: identificar como ocorre a participação dos diversos segmentos de interessados na gestão do projeto (indicadores de processo).	
	CATEGORIA	**UNIDADES TEMÁTICAS REFERENTES**
A	**Gestão da instituição-sede**.	Apoio financeiro; política de extensão; comprometimento dos dirigentes; decisões tomadas coletivamente; espaços decisórios oferecidos no projeto; cessão de pessoal; pouca participação.
B	**Mecanismos de participação.**	
	Subcategoria B1 - Possibilidades de participação disponibilizadas.	Mecanismos de participação; acesso às informações; transparência nas informações; diálogo com os interessados; existência de reuniões; capacitações; possibilidade para propor, criticar, avaliar.
	Subcategoria B2 – Formação para a participação.	Estratégias para desenvolver habilidades; democracia participativa; empreendimento coletivo; estímulo à participação; mudança de comportamentos; vozes ativas; ouvir os participantes.
	Subcategoria B3 – Garantias institucionais para a participação.	Processos institucionalizados; espaços de deliberação; ação coletiva; diálogo e transparência; parceria; importância do projeto; comprometimento.
	Relacionadas ao objetivo 2: Identificar qual a influência desse modelo de gestão na formação dos participantes do projeto – professores/coordenadores e monitores (indicadores de resultado).	
	CATEGORIA	**UNIDADES TEMÁTICAS REFERENTES**

C	**Educação de empoderamento.**	Mudança de valores; comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa; cooperação e solidariedade; mudar suas próprias vidas; desenvolver pessoas; compartilhamento de responsabilidades; solução de problemas coletivos.
D	**Influência da participação no projeto na formação dos envolvidos.**	Efeitos sobre o indivíduo e sobre a sociedade; formação pessoal e profissional; importância do projeto para a comunidade; reflexos na instituição; extensão universitária e sociedade; diálogo com a sociedade; esporte como instrumento educativo.

4.3.2 Tarefa descritiva: a percepção dos entrevistados acerca de cada categoria estabelecida.

Realizadas as fases de pré-análise e a exploração do material, em conformidade com o que preconiza Bardin (2008), como estratégia para uma análise de conteúdo e tendo como base a transcrição das entrevistas aos atores sociais, buscamos, agora, esmiuçar o conjunto dos achados, explícitos ou não, encontrados na fala dos referidos atores sociais, conscientes das dificuldades que essa etapa apresenta, em função da complexidade e das exigências de apuro metodológico que a mesma impõe[173].

Nossa tarefa descritiva e interpretativa inicia-se com a apresentação do relato de cada um dos atores sociais entrevistados, tendo como referência, as categorias e subcategorias: Gestão da instituição-sede, Mecanismos de participação, Possibilidades de participação disponibilizadas, Formação para a participação, Garantias institucionais para a participação, Educação de empoderamento e Influência da participação no projeto na formação dos envolvidos, na ordem utilizada no guião de entrevistas.

Para tal e, visando a garantia do anonimato dos entrevistados, os mesmos foram agrupados em dois grupos, professores/coordenadores e monitores e receberam, respectivamente, os códigos PC e M, acrescidos de um número relativo ao quantitativo de entrevistas da amostra estabelecida para a pesquisa e da ordem em que foram realizadas.

Na etapa seguinte, desenvolvemos uma resenha descritiva e interpretativa, a partir da qual, analisamos, de forma aglutinada, as falas dos entrevistados, utilizando-se, como estratégia de análise e interpretação dos dados o padrão de confrontação, através do qual o referencial teórico

[173] Bardin (2008) destaca que a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Trata-se, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. Essa é a tarefa a realizar nesse momento de nosso trabalho.

construído foi utilizado como padrão de comparação para interpretação dos dados e para construção de inferências tendo como referências as categorias e os indicadores propostos, algo já destacado em momento anterior de nosso trabalho.

4.3.2.1. Entrevistado PC1.

Acerca da gestão da instituição-sede. (Categoria A).

O entrevistado considera que o apoio recebido da universidade é insuficiente, sobretudo no que se refere à participação da reitoria. Para ele, esse apoio restringe-se à disponibilização da estrutura física, à participação de alunos da graduação, de alguns poucos professores e, sobretudo, dos funcionários que fazem toda a manutenção dos espaços onde são realizadas as atividades do projeto. "*Falta apoio. Não só um apoio financeiro, mas até um apoio da instituição quanto ao acompanhamento, da presença da reitoria na instituição, já que se fala tanto na extensão universitária está ligada à pesquisa e à graduação, nós não vemos esse apoio*".

Outra questão destacada na fala desse entrevistado está relacionada com a pequena participação de professores do curso de graduação nas atividades do projeto. "*Por mais que se divulguem as ações do projeto, nós sentimos a falta de envolvimento dos próprios professores da ESEF no PSA. O que se observa é que o projeto está dentro da instituição, mas a instituição não está dentro do projeto".*

Apesar disso, chama a atenção o fato de, mesmo com essas dificuldades no âmbito da participação institucional, destacar que o projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade. "*quando se fala de extensão universitária na UPE é o projeto mais antigo e referência para os outros projetos de extensão. Falar em extensão na UPE é falar na ESEF e no Projeto Santo Amaro".*

Nesse aspecto, destaca, ainda, as dificuldades com relação ao financiamento das atividades, chamando atenção para o fato de isso ser um reflexo das dificuldades financeiras da própria instituição, além da falta de apoio externo para esse financiamento, questão essa agravada a partir do encerramento do apoio financeiro recebido do IAS no final de 2010.

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

Ao considerar esse aspecto, o entrevistado declara que existem tais mecanismos e exemplifica ao destacar a existência de reuniões semanais e mensais que envolvem monitores e coordenadores. Nessas reuniões, afirma o entrevistado, "*são registrados e mesmo considerados os argumentos e opiniões, sugestões e críticas em relação a todas as ações do projeto*". Tal argumentação constitui exemplo de uma intencionalidade da gestão em propiciar os mecanismos de participação dos envolvidos.

Ao inquirirmos sobre quem efetivamente participa e em que nível, o entrevistado destaca que "*Todos participam do planejamento do projeto, especialmente monitores e coordenadores de forma mais direta. Os alunos tem seu espaço de participar e opinar em todo o momento do projeto. Da mesma forma os pais, em que pese observarmos uma pequena participação desse seguimento, mesmo com o espaço sendo disponibilizado".*

É de se destacar, essa importante limitação ressaltada, qual seja a pequena participação dos pais dos alunos, algo inverso ao preconizado como princípio pelo IAS na organização teórica dos diversos projetos a ele vinculados. "*Hoje temos uma menor participação dos pais/responsáveis pelas crianças. Já tivemos uma participação maior. Pode-se dizer que hoje a participação da maioria dos pais restringe-se à permanência de alguns deles no ambiente onde são realizadas as atividades*." Por fim, argumenta que "*De toda forma, o espaço para participar existe, está disponível a todos os*

envolvidos. Temos coordenadores de plantão em todos os momentos, que estão sempre disponíveis para ouvir as críticas, sugestões sobre o projeto, tirar dúvida, em fim, informar e dialogar com a comunidade envolvida".

O entrevistado ressalta o fato de que há igualdade deliberativa, onde tudo é definido em conjunto, com monitores e eles com os alunos. Fica evidente o entendimento claro do que seja gestão participativa, algo patente na afirmação de que "*em uma gestão participativa levamos em consideração a participação de todos os seguimentos que estão presentes no projeto. As opiniões de monitores, alunos, pais, coordenadores até mesmo dos funcionários da instituição, que dão apoio na organização das instalações, enfim, todos que estão envolvidos, direta ou indiretamente com o projeto, são levadas em consideração. Ouvindo todos os seguimentos é que se chega a uma definição sobre o que será feito no projeto*". É visível, portanto, nesta lógica discursiva, o esforço sinérgico entre o que se faz no PSA e o que se propõe no IAS.

Não obstante os avanços no sentido da materialização da gestão participativa no PSA, ao inquirirmos sobre a existência de desafios para o aperfeiçoamento desse modelo de gestão, o entrevistado ressalta dois aspectos, em particular: "*Um grande desafio seria ampliar a presença da família; outro desafio é a heterogeneidade do grupo hoje que faz parte do projeto. É difícil por que são professores e estudantes de diversas áreas, de períodos diferentes, o que torna a ação diária, mais complexa"*.

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

Na opinião do entrevistado, a questão da formação para a participação, está incluída dentre os principais propósitos do projeto e constitui elemento basilar na proposta do Programa de Educação Pelo Esporte - PEE. "*Muito da formação dos monitores está voltada para isso. O trabalho em equipe é o foco; a questão de propor, do estímulo à criatividade, a convivência com as diferenças encontradas nos grupos de trabalho, tudo isso no dia a dia do projeto faz com que se desenvolvam as habilidades para participar".*

Nesse sentido, destaca-se a participação da coordenação do projeto no estímulo a participação nas decisões tomadas no ambiente do projeto, ao afirmar que "*Como tudo é definido em reuniões com os participantes, a coordenação é a grande facilitadora e orientadora desse processo. Seu papel principal é gerar e coordenar as possibilidades de participação, estimulando o conjunto de pessoas envolvidas a participar, entendendo que sua participação é importante para o enfrentamento dos desafios do dia a dia".*

De referir, inclusive, no discurso do entrevistado, o papel dos usuários enquanto vozes ativas no processo de gestão participativa, ao afirmar que "*Aqui os usuários tem espaço para criticar, propor, analisar. Por exemplo: se nós propomos algo novo, rapidamente os envolvidos dão o retorno quanto a sua avaliação do que está sendo proposto. Nesse caso, até os pais, que hoje estão mais ausentes, sempre nos dão sua opinião com relação a tudo o que ocorre no projeto".*

Ao inquerirmos acerca de dificuldades de participação ativa no processo de gestão participativa por parte de algum seguimento, o entrevistado responde afirmativamente e destaca que "*Monitores e alunos não tem dificuldade em utilizar os espaços de participação oferecidos pelo projeto. No caso dos pais isso já não ocorre da mesma forma. Parece não haver um comprometimento maior destes, com a educação de seus filhos. É como se eles deixassem seus filhos aqui, entregues a nós, transferindo parte de sua responsabilidade para o projeto. Eles reconhecem a importância do projeto, mas não querem se envolver na gestão. É como se chegassem e deixassem seus filhos e a instituição que assuma a responsabilidade de educá-los".*

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

O modelo de estruturação da gestão no projeto é estabelecido a partir de uma lógica desenvolvida pelo IAS e implantada nas instituições-parceiras, com a aquiescência destas. Isso pressupõe a existência de garantias formais que assegurem a gestão participativa como modelo de gestão. Ao inquirirmos sobre

essa questão, o entrevistado responde afirmativamente, em que pese alegar desconhecer como tal questão se organiza formalmente. "*A gente tem registros disso na prática, no comportamento das direções em relação ao projeto, mas, que seja formalizado, eu não tenho conhecimento".*

Mesmo assim, ressalta, em seu depoimento, que essa questão é ponto passivo no projeto e, portanto, recebe da instituição as garantias formais para que isso ocorra. "*É preciso destacar que toda a filosofia trabalhada no projeto, pressupõe a gestão participativa como modelo. Como a instituição sabe disso e acata, entendo que as garantias institucionais estejam presentes por aí".*

Outro aspecto a destacar está relacionado ao comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto, o que, na opinião do entrevistado existe, em que pese a dubiedade na resposta, ao afirmar que "*eu diria que eles respeitam, mas também não intervém. Acatam. Eles têm conhecimento de como as coisas andam e dão apoio as decisões tomadas".*

De referir, ainda, a questão da transparência nas informações e na existência de espaços de diálogo entre as instâncias componentes do PSA, algo asseverado pelo entrevistado ao destacar que no projeto "*tudo é passado para todos os seguimentos e registrado".*

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

"*Isso é muito discutido no projeto, principalmente em relação ao compromisso de todos com o projeto, ou com a causa como define o IAS (a tarefa com crianças e adolescentes), o comprometimento com a própria formação de coordenadores e monitores*". É com esse argumento que o entrevistado afirma o compromisso dos que fazem o projeto com a educação para o empoderamento. Esse é um aspecto bastante enfatizado na formulação teórica que dá sustentação ao projeto e que toma forma, na fala do entrevistado. Para o IAS, como para diversos estudiosos do tema, a gestão

participativa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas. A lógica, portanto, está em empoderar, no sentido de instrumentalizar as pessoas para que assumam conjuntamente as responsabilidades coletivas. Segundo o entrevistado, isso é um tema "*que se discute rotineiramente no projeto. O discurso geral é sempre no sentido de esclarecer e mesmo preparar as pessoas para entenderem a importância desse compartilhamento de responsabilidades na busca de soluções dos problemas coletivos. Isso é estimulado a todo tempo".*

Ao inquirirmos se a participação no projeto contribui para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa, o entrevistado ressalta que "*A participação no projeto, leva ao desenvolvimento de novos hábitos, valores atitudes que, com certeza, tem tudo a ver com a gestão democrática. Aqui as cosias são decididas em grupo, discutidas melhoradas com a participação de todos. A experiência de participar de um projeto onde a gestão participativa é o mote, trás consequências para a vida das pessoas envolvidas, não só para a vida profissional, mas mesmo para a vida privada, uma vez que os valores trabalhados são introjetados pelos indivíduos*". Ou seja, a participação em empreendimento como este estimula a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos, o que é corroborado pela afirmação do entrevistado, segundo o qual, "*Com certeza, a cooperação, a solidariedade é algo constante e presente no PSA. O projeto é um divisor de águas para todos que participam dele, a experiência que se tem no projeto com relação a essas atitudes solidárias, o trabalho em equipe, a questão de escutar o outro, de até mesmo, trabalhar com grupos diferentes, proporciona isso e todos que saem do projeto, relatam essa experiência como ponto positivo e que levam para outros âmbitos da vida, até mesmo, por exemplo, o familiar e o profissional".*

Acerca da Influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

Ao questionarmos sobre a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam, o entrevistado responde

afirmativamente e justifica seu posicionamento argumentando sobre a riqueza e complexidade das experiências vivenciadas, sobretudo no que diz respeito à convivência com diferentes atores cuja ação converge para os mesmos objetivos, em que pese as diferenças de campos de atuação. "*No projeto nós não lidamos apenas com pessoas de nossa área. Lidamos com pessoas diferentes em vários aspectos; são pessoas de outras formações profissionais trabalhando em um mesmo espaço, com os mesmos objetivos, em que pese a peculiaridade da atuação de cada área. Lidar com pessoas com opiniões diferentes, com pensamentos e objetivos, as vezes, diferentes do nosso, faz com que saibamos lidar melhor com essas diferenças. As pessoas quando entram no projeto são uma e ao saírem são pessoas totalmente diferentes. Mais abertas para o diálogo, mais sensíveis e solidárias, atentas a necessidade da ação coletiva e da importância e da força do grupo"*.

Além disso, ressalta a influência da experiência do projeto na própria instituição-sede e na comunidade. No primeiro caso, destaca a importância da relação da universidade com a comunidade, o que pode representar aprendizagens positivas para ambos, mesmo que, segundo o entrevistado é possível, ainda, "*identificar, por exemplo, que certo preconceito com relação às crianças atendidas, para alguns, oriundas de uma comunidade violenta".* De toda forma, argumenta: *"já se observa uma relação de parceria com a comunidade, desmistificando os preconceitos anteriormente citados".*

A perspectiva do entrevistado é do entendimento da ação como um campo de extensão universitária, através do qual a universidade dialoga com a comunidade. Isso fica patente na afirmação de que "*a universidade através do PSA abre suas portas para a comunidade, ensina e aprende com ela. A instituição hoje enxerga esses alunos de uma forma diferente; eu acredito que hoje eles identificam esses alunos como pessoas que não tiveram uma oportunidade, que o que os diferencia de alunos de outras classes sociais, é a questão de oportunidades que eles não tiveram, que não são crianças violentas, que não são marginais, mas que são crianças e adolescentes absolutamente normais. Isso tudo impacta a instituição sede inclusive em*

outros projetos de extensão. O que se observa é que outras ações de extensão desenvolvidas na ESEF ocorrem a partir da experiência do PSA. Fica claro que a partir daí vê-se que vale a pena, mesmo que não tenha-se essa ajuda financeira que a instituição não consegue dar, as coisas acontecem".

No âmbito da comunidade, o argumento é que a participação no projeto representa oportunidades que cotidianamente não estão disponíveis para essa população. Nesse sentido, a comunidade compreende a importância do projeto e o valoriza enquanto espaço onde ela pode participar e interferir através do diálogo.

Ao inquirirmos sobre qual o tipo de legado da experiência de gestão participativa na formação dos envolvidos no projeto, a resposta aponta exatamente para aquilo a que o projeto se propõe. Qual seja, desenvolver potenciais para que as pessoas assumam as responsabilidades pela construção de uma sociedade melhor, mais justa e solidária, o que fica claramente expresso na fala do entrevistado, quando afirma que "*Acho que é ensinar que nada se decide sozinho. Que tem que se propiciar o diálogo, a participação de todos os seguimentos, não só a coordenação. Mostrar que se pode resolver os problemas conjuntamente, que todos podem e devem se responsabilizar pelos problemas coletivos. Acho que é importante ver que quando todos trabalham solidariamente, nos sentimos todos responsáveis por aquilo que fazemos, comprometidos, não apenas envolvidos. Outra questão importante é mostrar que é possível educar pelo esporte e que esse tipo de clientela só precisa de oportunidades para desenvolver competências para a vida*".

4.3.2.2. Entrevistado PC2.

Acerca da gestão da instituição-sede. (Categoria A).

O entrevistado considera existir apoio da instituição-sede, especialmente da ESEF, local onde é efetivamente realizado o projeto. Ao mesmo tempo, ressalta que não identifica apoio da reitoria, salvo em momentos esporádicos,

como demonstra a fala a seguir. "*Com certeza tem esse apoio, principalmente aqui da ESEF. O projeto tem 25 anos e sempre contou com o apoio das direções que se sucederam. Umas mais, outras menos, mas sempre contou com esse apoio. Com todos esses gestores que passaram aqui na direção da escola sempre se teve um nível bem forte de relação. Já com relação à reitoria a participação é pequena. Limita-se a algum apoio que solicitemos a pró-reitoria de extensão. Nada de muito significativo*". Além desse apoio da gestão da instituição-sede, o entrevistado ressalta o apoio no que se refere à disponibilização dos espaços físicos e material esportivo em geral.

A questão da pouca participação da reitoria é histórico e recorrente. Parece refletir a incipiente cultura extensionista preponderante em boa parte das universidades brasileiras. Do mesmo modo à participação da coordenação de extensão parece não ser perene, como indica a fala do entrevistado, ao afirmar que "*Tivemos nesse período de existência do projeto 4 ou 5 coordenadores de extensão. Desses apenas um tinha uma maior integração com o PSA. Uma participação geral no projeto, em relação aos outros. Lembrando que a extensão sempre teve vários projetos, mas acho que a maior participação vinha do fato de o coordenador a que me referi ser também coordenador do PSA. Coordenador de extensão e do PSA. Isso facilitava muito as coisas, pois o coordenador tratava direto com a direção".*

Por paradoxal que pareça, mesmo ficando evidente a incipiente relação com as instâncias formais de extensão, seja em nível de reitoria ou da instituição-sede, há, segundo o entrevistado, o reconhecimento do projeto enquanto parte da politica de extensão da instituição, uma vez que, segundo ele, "*quando se fala de extensão na UPE ou na ESEF, o Projeto Santo Amaro é sempre citado como exemplo*".

Ao inquirirmos sobre o que falta do ponto de vista do apoio institucional, o entrevistado ressalta a necessidade de se visualizar a questão considerando o contexto atual. Todavia, não apresenta nenhuma demanda no sentido de se melhorar o apoio institucional. Para ele "*É preciso se considerar o momento que está passando o projeto. A saída do patrocínio financeiro do IAS, a volta*

desse apoio, agora, através do BNB[174], isso com certeza tem um impacto na dinâmica do projeto. Hoje, se a instituição fosse bancar o projeto não teria como fazer isso em função das dificuldades financeiras que ela também vive. Mesmo assim, ela dá o suporte necessário para que o projeto continue no seu dia a dia".

Ainda no âmbito do apoio institucional, o entrevistado ressalta que "*O projeto é muito respeitado na comunidade interna e externa*" e que conta com o "*apoio dos professores da ESEF, que cedem espaço quando estão usando as instalações para aulas da graduação, compartilham os espaços com o projeto*". Por outro lado, ressalta que ainda existem professores que não atribuem ao projeto à importância devida. "*Alguns não entendem a importância do projeto e de certa forma dificultam o acesso aos espaços, não compartilham espaço, etc. Acham que o projeto não existe*". Esse comportamento parece refletir a já destacada incipiente percepção da extensão universitária.

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

Ao questionarmos sobre a existência de mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do projeto, o entrevistado considera que esses mecanismos estão presentes no cotidiano do projeto e exemplifica ao relatar que "*Sim, existem. Por exemplo, as reuniões que ocorrem rotineiramente com todos participando. As capacitações que são grandes momentos de planejamento e avaliação. Nesses espaços os monitores participam fortemente do planejamento e da avaliação*".

Por outro lado, reconhece as fragilidades de momento no processo de gestão participativa, ao se referir à participação dos alunos e das famílias, ao

[174] Em outubro de 2009, o IAS comunicou aos diversos projetos de Educação Pelo Esporte, por ele patrocinado, que a partir de 2010, não mais destinaria recursos financeiros para esses projetos, em face de mudanças na política do Instituto. No mesmo ano, por iniciativa da ESEF, o PSA foi apresentado à Lei de Incentivo ao Esporte, sendo aprovado no final deste ano. Ao final do ano de 2011, foi efetivada a captação de recursos junto ao Banco do Nordeste do Brasil – BNB, cujos recursos serão liberados em 2012, por um período de 12 meses.

afirmar que, "*Acho que dos alunos estamos precisando melhorar, nos aproximarmos mais. Aqui já houve uma participação maior desse seguimento, como também das famílias dos alunos. Precisamos retornar essa relação, principalmente com as famílias. Sempre foi meta do projeto a participação da família no projeto, enquanto parceira".*

Nesse aspecto, é de se referir que a participação de todos os seguimentos envolvidos é considerada princípio para essa ação pelo IAS e entendido como pedra de toque do PEE, caminho para atingir os objetivos principais da proposta. O entrevistado ratifica isso, ao afirmar que "*Acreditamos que os resultados serão melhores com o envolvimento de todos os seguimentos. A presença dos pais é fundamental e nos ajuda muito nas dinâmicas do projeto. Precisamos retomar as reuniões mensais com os pais para que opinem sobre o projeto. Algo como um conselho de classe de colégio, onde os pais e professores discutem o dia adia do projeto. De toda forma, em que pese as dificuldades, observamos que isso está voltando. Percebemos mais mães presentes as atividades cotidianas do projeto, algo comum anteriormente".*

Não obstante a deficiência momentânea quanto à participação mais ativa de alunos e familiares, o entrevistado enfatiza a existência dessas possibilidades, notadamente no que se refere à participação de coordenadores e monitores, a partir de mecanismos disponibilizados, a exemplo dos diversos níveis de reuniões existentes e da presença de monitores e coordenadores, sempre disponíveis para atender a comunidade. Segundo o entrevistado, "*Existe espaço para todos participarem. A lógica do projeto é uma gestão participativa, onde todos tem a possibilidade de analisar, criticar, propor. No cotidiano, isso é mais efetivo por parte da coordenação e de monitores e voluntários. É preciso destacar que os alunos participam ativamente através de um mecanismo que chamamos de Roda[175], que ocorre a todo o momento nas atividades".*

[175] A Roda é uma estratégia metodológica, adotada em todos os projetos vinculados ao IAS. Caracteriza-se como um espaço de diálogo disponibilizado aos participantes. No cotidiano dos projetos, todas as

Importa destacar, ainda, a questão do nível de importância atribuída à participação de cada envolvido, a igualdade deliberativa. Nesse particular, o entrevistado argumenta que "*Os espaços deliberativos estão disponíveis para todos. Todo mundo tem espaço para participar. São muitas reuniões que congregam os diversos níveis de envolvidos, mas fortemente, como já falei, atualmente, coordenadores, monitores e voluntários. Isso não quer dizer que não exista espaço de participação, por exemplo, de pais e alunos. Existe, porém por diversos motivos, não são ocupados em sua plenitude, como desejamos. A coordenação centraliza as ações no sentido de organizá-las e não de deliberar de cima para baixo como é comum por aí".* Essa postura se reflete na definição das prioridades no projeto, algo, segundo o entrevistado, definido com a participação de todos.

Perguntado se, pode-se afirmar que no PSA se efetiva uma gestão participativa o entrevistado defende que sim e apresenta a argumentação de que "*aqui tudo se faz baseado nessa lógica. As decisões são tomadas pelo conjunto dos envolvidos. A discussões e reuniões fazem parte do cotidiano, do dia a dia do projeto e as pessoas sabem disso. Não se toma decisões isoladas, salvo em uma emergência. Mesmo assim, guiada por uma lógica já estabelecida no projeto. De toda forma, é preciso dizer que sempre falta alguma coisa. Em alguns momentos a equipe está mais afinada em outros não. A safra de monitores é melhor, coisas desse tipo. Mas estamos sempre correndo para melhorar o processo de gestão participativa*".

No que se refere aos desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto, o entrevistado retoma a questão da participação dos pais, mesmo considerando o argumento das demandas sociais da vida moderna, que implicam na diminuição do tempo disponível para família, em face das intensas demandas do mundo do trabalho. "*Para mim, o maior desafio hoje é motivar os pais para participarem mais das decisões do*

atividades iniciam e terminam em uma pequena reunião (Roda), onde são discutidas questões daquela atividade (objetivos da aula, problemas ocorridos, etc.), ou demandadas pelos participantes.

projeto. Talvez tenhamos que mudar estratégias, voltar a ter atividades voltadas para os pais, como já fizemos. Nós sabemos que a realidade da vida moderna toma muito tempo das pessoas. A impressão é que os pais não querem participar, transferem para nós a função de tomar conta de seus filhos, de educá-los".

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

A defesa da formação para a participação é argumento recorrente na fala dos diversos entrevistados, o que se aproxima da proposta do PEE, em seus princípios organizativos e metodológicos. Na opinião do entrevistado, essa questão é evidenciada nas capacitações realizadas ao longo do ano. Segundo ele, "*as capacitações são fundamentais nesse aspecto. Nas capacitações é possível ver a mudança de comportamentos, principalmente dos novatos que chegam sem saber muito bem o que é o projeto, como se organiza. Chegam tímidos e, em pouco tempo, em função da metodologia adotada, já mudam de comportamento. Ao longo dos dias isso é introjetado e reafirmado em cada reunião"*.

Nesse contexto, a coordenação do projeto cumpre papel crucial como estimuladora da participação dos envolvidos nas decisões tomadas no projeto, o que, para o entrevistado é entendido como sendo "*talvez a principal função no cotidiano do projeto: sensibilizar e capacitar os participantes para atuarem em um projeto de gestão participativa".* Inquerido sobre se os usuários são vozes ativas ou passivas nesse processo, o entrevistado afirma que são vozes ativas e argumenta que mesmo que "*Algum seguimento possa ter maior dificuldade em participar, como citamos o caso dos pais, isso não significa dizer que os espaços não estão disponíveis nem que suas opiniões não serão consideradas, pelo contrário. O projeto tem o maior interesse em ouvir os participantes*".

Ainda sobre a questão da dificuldade dos pais em participar no cotidiano do projeto, o entrevistado aponta alguns argumentos para justificar tal situação,

"*Quando analisamos isso, chegamos a algumas conclusões. De um lado, creditamos isso à necessidade de desenvolvermos alternativas que estimulem essa participação. Por outro lado, não podemos esquecer que esse tipo de comportamento também ocorre em outros ambientes, por exemplo, na escola formal, onde pouco participam, o que nos remete para um comportamento de quem não quer se responsabilizar, de quem quer transferir suas responsabilidades para terceiros, no caso, a coordenação do projeto, ou de quem não tem tempo, fruto da correria da vida moderna, o que remete, também, a uma outra questão: a necessidade de se eleger prioridades."*

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

O entrevistado entende que no ambiente da instituição-sede existem as garantias institucionais que asseguram o desenvolvimento da proposta de gestão participativa no PSA e aponta para a relação entre instituição-sede e IAS como fiadora dessas condições, ao afirmar que "*isso é parte da proposta do IAS que executamos no projeto. A gestão participativa é a metodologia que usamos. Como existe uma relação formal entre ESEF e IAS, um convênio assinado, obviamente, há um aceite dessa metodologia*".

Considerando que é preciso mais que a formalidade de um convênio para efetivamente materializar a gestão participativa em um projeto social como o PSA, arguimos se existem comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto, o que, em nosso entendimento, estaria mais perto da efetivação da referida proposta. A resposta do entrevistado é afirmativa. "*Como falei, anteriormente, todas as direções com as quais convivi, sempre estiveram abertas, foram sempre muito participativas conosco. Decididas as questões internamente, sempre são levadas para a direção que sempre nos apoiou. Nunca presenciei uma atitude diferente da colaboração da direção, às vezes ponderando alguma coisa, principalmente quando a ação proposta implica em recursos financeiros*".

Além disso, reforça o argumento, afirmando a permanente disposição para o diálogo e a transparência nas ações da direção da instituição-sede e do projeto: "*Sempre ouve um diálogo entre as instâncias. As questões são discutidas e passadas abertamente para todos os envolvidos. O diálogo é um princípio da gestão participativa".*

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

A afirmação do papel da educação para o empoderamento parece-nos ser um dos aspectos dominantes tanto na formulação teórica do projeto, como em sua ação prática, levada a cabo através de ações diárias promovidas pela coordenação do projeto, ao ponto de ser tratado como algo simples, corriqueiro, como afirma o entrevistado: "*isso é tão normal no projeto, que faz parte do dia a dia, nada de diferente"*.

Compreendida como um pilar dessa construção, a gestão participativa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas. Questionado sobre isso, o entrevistado defende e afirma o compromisso do projeto com esse aspecto formador dos que dele participam, destacando os encontros de formação (reuniões, capacitação), como lócus central para essa ação, sem, no entanto, desmerecer ou dar pouca importância à ação diária de cada um em seu espaço de atuação. Para o entrevistado, um exemplo prático disso "*são os eventos que realizamos no projeto. Todos se envolvem em tudo e se corresponsabilizam por aquilo que propomos. Da mesma forma no dia a dia. Quando identificamos algum problema com algum grupo ou aluno em particular, o projeto como um todo se mobiliza para resolver a questão, cada um em sua especificidade. Há, portanto, a consciência da necessidade de juntarmos forças para a resolução dos problemas coletivos, seja em que nível for. Essa postura é passada para nossos alunos, especialmente na roda e para os monitores nas reuniões. Acho que isso, é incorporado por todos nós e repercute aqui e fora"*.

Essa maneira de desenvolver as atividades está atrelada a lógica defendida pelo IAS, sobretudo no que se refere ao estímulo à prática da solidariedade na ação dos indivíduos na solução de problemas coletivos e repercute na fala do entrevistado, quando afirma que "*A solidariedade é componente essencial na proposta do projeto. É foco e mote de nossa ação na busca de solução dos problemas do dia a dia".*

Importa referir a outro aspecto, por demais enfatizado pelo IAS, em sua formulação sobre gestão participativa em projetos sociais, qual seja a contribuição da experiência no que se refere a mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa. Nesse aspecto, o entrevistado afirma entender que sim. "*Com certeza sim. Os monitores, por exemplo, chegam de uma forma e, em pouco tempo, estão transformados em atitudes solidárias, em valores comprometidos com a participação".*

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

Sobre a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam, o entrevistado entende que existe uma forte influência e ressalta a importância e amplitude desta, a partir de seu próprio exemplo, argumentando que "*Acho que a participação no projeto tem grande influência na formação das pessoas, seja coordenador, monitor, aluno. Eu sou um exemplo disso. Quando entrei no PSA, eu tinha outra ideia do que deveria fazer. Eu vinha do esporte de rendimento, do treinamento, do trabalho em clubes. O que fazemos aqui era estranho, ao comparar com o que eu estava acostumado a fazer. Posso dizer que aprendi e mudei muito em função da experiência no PSA".*

Para além desse aspecto, ressalta, ainda, o reconhecimento da influência do projeto, seja na instituição-sede, seja na comunidade, algo descrito pelo IAS em suas intenções com a proposta do PEE, onde destaca que espera que a experiência vivida possa repercutir, também, em educandos

e educadores envolvidos na tarefa, assim como na comunidade que dele participa. Nesse sentido, destaca o entrevistado, "*A presença do PSA na ESEF influencia muito a formação dos estudantes na ESEF, como também na comunidade. A comunidade respeita muito o projeto. Ele faz parte da vida de muita gente na comunidade e é uma referência positiva. Para muitos a referência é o PSA e não a ESEF. Eles conhecem mais o PSA que a própria ESEF".*

Ao questionarmos sobre o possível legado advindo da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto, o entrevistado argumenta, em consonância com o que preconiza o IAS, o impacto da experiência de participação, especialmente no que concerne a incorporação de valores e atitudes a suas próprias vidas, portanto, extrapolando o ambiente circunscrito ao projeto. Para ele "*O legado do PSA é visto na instituição e na comunidade. O projeto é aceito e respeitado. Penso que o mais importante está no tipo de ação educativa que fazemos aqui. Usamos o esporte como instrumento educativo; através dele, procuramos desenvolver competências para a vida, valores e atitudes que entendemos são incorporados nas vidas dos que participam do projeto*".

4.3.2.3. Entrevistado PC3.

Acerca da gestão da instituição-sede (Categoria A).

"*Eu acho que é uma parceria fundamental e acho que ser dentro de uma universidade faz a diferença de outros projetos".* É com esse argumento que o entrevistado inicia sua fala ao ser inquirido se o projeto conta com apoio da universidade. De maneira semelhante aos outros entrevistados, destaca, sobretudo, a utilização do espaço físico, das instalações e da importância do trabalho dos funcionários que cuidam dessas instalações em seu apoio ao projeto. Destaca, ainda, o apoio financeiro, mesmo fazendo ressalva as

dificuldades vivenciadas pela instituição nesse aspecto, ao afirmar que "*a parte financeira, quando é viável, dentro do orçamento da instituição, sempre temos o apoio diante dos pedidos que possamos fazer, para comprar alguma coisa que necessitemos para o projeto".*

Quanto à participação da coordenação de extensão enquanto instância a qual o projeto está vinculado repete-se argumento semelhante a outros entrevistados, segundo o qual, há um distanciamento entre as duas partes, ao mesmo tempo em que relata que anteriormente, essa relação já foi melhor, o que nos remete ao entendimento de que tal situação é circunstancial. "*Na última gestão da coordenação de extensão, eu acho que a participação foi maior. Hoje em dia eu acho que essa participação deveria ser mais acentuada. Dois anos atrás, a gestão era mais participativa dentro do projeto. Estava mais presente, buscava mais a gente, cobrava mais da gente, apoiava mais a gente. Hoje, acho que está precisando ser revisto, acho que está faltando alguma coisa".* No que se refere à participação da reitoria, declara não conhecer qualquer tipo de apoio desta ao projeto. O que confirma a crítica acerca da já conhecida pouca ou quase nenhuma institucionalização das ações de extensão, algo comum à universidade brasileira e veementemente anunciada e combatida pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Diante de tais afirmações soa incongruente a afirmação de que, a despeito disso, o projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade. Segundo o entrevistado, "*Dentro da ESEF fica claro isso. O projeto confunde-se com a extensão universitária. Na universidade, quando há referência a extensão, o projeto é sempre o exemplo citado".*

Reforçando essa linha de argumentação, o entrevistado realça a importância do projeto enquanto ação de extensão universitária, em consonância com as teses defendidas pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão, ao defender o projeto enquanto espaço diferenciado de aprendizado e a extensão como campo que propicia esse tipo de oportunidade. "*É um espaço*

onde os alunos podem vivenciar experiências importantes para a formação dos futuros professores. Acho que o projeto é um diferencial da ESEF nesse aspecto".

Ao ser inquirido sobre o que falta concretizar do ponto de vista do apoio institucional, aparecem argumentos que estão em consonância com o diagnóstico da extensão universitária realizado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a exemplo da incipiência na divulgação e no financiamento das ações de extensão, muitas vezes uma coisa refletindo na outra[176]. Segundo o entrevistado, "*nós poderíamos nos mostrar mais, buscar mais, solicitar reuniões para mostrar o que estamos fazendo dentro da universidade em favor da comunidade e da integração universidade comunidade. Nesse aspecto, acho que falhamos quando não conseguimos divulgar melhor o que fazemos aqui. Quanto ao apoio financeiro que sempre precisamos, acho que poderia ser maior, mas não sei se a instituição tem orçamento para isso. Não existe só o PSA na instituição. Dentro do possível ela sempre nos apoia".*

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

O entrevistado considera que existem mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do projeto e argumenta que "*dentro do que se propõe o projeto, existe sim a participação e são disponibilizados os mecanismos para que isso ocorra. No PSA nunca se decide uma coisa sem a participação do conjunto das pessoas. É algo que se faz no projeto há muito tempo. Todo mundo pode e deve opinar naquilo que se propõe para o projeto, seja direção, coordenação do projeto, monitor, aluno ou comunidade".*

[176] Para o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, as principais barreiras ao desenvolvimento dessa área estão relacionadas, especialmente a quatros aspectos nos quais precisam ser concentrados esforços, a saber: conceituação, institucionalização, financiamento e divulgação.

A argumentação do entrevistado aponta para uma gestão colegiada, onde as partes interessadas têm a seu dispor os espaços e os instrumentos que possibilitam uma participação ativa. Segundo ele, "*Nada é resolvido de forma centralizada. Busca-se, sempre, a participação, ouvir a opinião do conjunto dos participantes*".

Nesse aspecto, ao inquirimos sobre como são definidas as prioridades no projeto, em que pese à opinião do entrevistado quanto à existência de igualdade deliberativa, evidencia-se uma participação mais efetiva da coordenação, o que pode ser entendido como absolutamente natural, ao considerarmos as funções a ela inerentes. "*A princípio, a coordenação apresenta sugestões diante do que se pretende realizar e é levado para as reuniões gerais onde todos podem opinar. Nessas reuniões as sugestões iniciais são discutidas, podendo, inclusive, serem inteiramente modificadas. Elas servem para dar um norte inicial as discussões, não sendo definitivas. No conjunto, o grupo se divide em pequenos grupos e as coisas vão sendo construídas, para, no final, serem submetidas à apreciação e aprovação no grande grupo".*

De se destacar, a opinião do entrevistado quanto ao modelo de gestão vivenciado no PSA. Na opinião deste, pode-se afirmar que no PSA se efetiva uma gestão participativa. "*não está perfeita, claro. Acho que ela precisa de ajustes, como tudo em construção. Mas, no geral, penso que aqui se efetiva claramente uma gestão participativa, onde todos os envolvidos tem espaço e são estimulados a participar*".

Sobre os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto, o entrevistado destaca a necessidade de demonstrar no ambiente interno da universidade e junto à classe política do estado, a importância de um projeto social como o PSA. Segundo ele, "*Não se vê, por parte dos governantes, o reconhecimento de uma iniciativa como essa. Acho que isso é um desafio. Sensibilizar para o que nós fazemos, para quem fazemos e onde estamos fazendo".*

Nesse aspecto, destaca, ainda, o fato de o projeto ser realizado em um bairro que congrega os maiores índices de violência do estado, algo ressaltado no capítulo II desse trabalho, que, por conta disso, está no centro das atenções das ações governamentais, seja em âmbito municipal ou estadual, com o objetivo de diminuir os alarmantes índices de violência. "*O projeto está em uma comunidade carente, com histórico antigo de violência de todo tipo, de falta de acesso à educação, famílias desestruturadas, etc, que levam, especialmente os jovens a se perder nesse percurso. Acho que os governos deveriam investir mais em projetos de qualidade como o nosso, que possam ser um fator de mudança nesse tipo de comunidade".*

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

Esse é um aspecto que recebe grande destaque na proposta do IAS, sobretudo pelo entendimento de que mais do que oferecer oportunidade de participação, é necessário preparar as pessoas para participar. Ao indagarmos sobre se em sua ação cotidiana o projeto procura desenvolver nos participantes habilidades para participar, a resposta do entrevistado é afirmativa e aponta os encontros de formação vivenciados no projeto como ponto central nessa ação. Além disso, destaca a estratégia da "Roda", como o espaço onde os alunos aprendem e são estimulados a participar, juntamente com as reuniões com a comunidade. "*A capacitação é de fundamental importância na formação de nossos monitores. Nela, eles aprendem o nosso método de trabalho e a construir coletivamente. Ele tem a oportunidade de conhecer e vivenciar a proposta do PSA. Coisas que muitas vezes, em uma sala de aula tradicional, não tem a oportunidade de aprender. Um projeto de extensão universitária propicia isso. É uma oportunidade prática de experimentar com apoio de pessoas mais experientes. Nesse processo, eles constroem habilidades para participar"*.

O relato destaca a importância do papel da coordenação do projeto como incentivadora desse tipo de atitude, quando afirma que "*O papel da coordenação , entre tantas tarefas, é exatamente esse: estimular, coordenar,*

permitir, ajudar, incentivar a participação. Isso é feito cotidianamente no projeto. A coordenação é a grande facilitadora disso".

No que tange à participação dos atendidos, o entrevistado considera que os mesmos são vozes ativas no processo, argumentando que "*eles tem a possibilidade de serem vozes ativas. Isso nós procuramos estimular em todo momento. É claro que existem pessoas que são, digamos, extrovertidas, e participam mais. Outras participam menos, mas todos são estimulados a participar".* Na continuidade de sua argumentação, enfatiza essa lógica como sendo a base da proposta do projeto. *"A participação é a alma do projeto. Essa abertura a participação, nos permite, muitas vezes, identificar nossas falhas, uma vez que somos todos responsáveis pela gestão do projeto, logo, comprometidos com o seu sucesso ou fracasso".*

Ao inquirirmos se identifica em algum seguimento dificuldades para participar ativamente no processo de gestão participativa, o entrevistado, chama atenção para a necessidade de investir na participação da família dos alunos nas dinâmicas de gestão do projeto, em consonância com o que defende o IAS, ao mesmo tempo em que, em uma atitude de autocrítica, reconhece, esse aspecto como um ponto falho que precisa ser corrigido no projeto. "*Acho que um ponto-chave é a participação da família. O comprometimento da família com a educação de seus filhos. Penso que isso, no momento, é um ponto falho no projeto. Precisamos buscar uma maior integração com as famílias, mesmo sabendo que isso é difícil, até pelo contexto. Talvez os espaços que estamos propiciando não estejam sendo os melhores, o necessário, para ouvi-los. Acho que precisamos provocar mais essa participação dos pais. Houve um tempo em que essa participação era maior".*

A pequena participação dos pais é um argumento recorrente entre muitos dos entrevistados, sendo creditada a uma deliberada tentativa de desresponsabilização de alguns pais pela educação de seus filhos, atribuindo essa tarefa a outros entes como a escola e, no caso, ao projeto. "*Muitos deles*

justificam a pouca participação por falta de tempo. Eu acho que não é isso. Acho que não querem assumir a responsabilidade com seus filhos. É como se quisessem transferir para nós essa responsabilidade. Não se trata de dividir responsabilidades com os educadores. Trata-se de transferir essas responsabilidades, tirando deles uma tarefa que lhes é inerente. Coisa do tipo: entrega o aluno ai e deixa que eles resolvam todas as dificuldades, eximindo-se de parte dessa responsabilidade".

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

O entrevistado reconhece a existência de garantias formais que asseguram a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto. Para ele, "*Isso é uma questão que é bem visível no projeto. Existe essa participação, esse apoio, essa cultura. Percebe-se claramente o apoio e, ao mesm tempo, a crítica, quando se faz necessário*". E destaca o compromisso da direção da instituição-sede com as decisões tomadas no âmbito do projeto, sobretudo em apoio a estas decisões, tendo a transparência e o diálogo como mote e estratégia. "*As decisões tomadas coletivamente nos espaços deliberativos do projeto são sempre apoiadas pela direção da unidade. (...) Tudo é mostrado e divulgado para os interessados. O que nos propomos fazer no PSA é construído com muito diálogo e transparência. Isso é um princípio de nossa ação*".

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

Partindo da premissa de que a gestão participativa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, entendendo que ações como essa auxiliam no empoderamento dos participantes na medida em que, fornecem oportunidades e instrumentos para melhorar a participação, é que foi inquerido o entrevistado acerca do comportamento dos participantes do projeto sobre esse aspecto. As afirmações do entrevistado apontam para a certeza desse comprometimento,

em que pese a ressalva feita quanto a possível diferença de níveis de comprometimento encontrada no conjunto dos participantes. Para ele, com certeza existe esse tipo de comprometimento e declara que "*Mesmo identificando que existem pessoas com níveis diferentes de comprometimento. A lógica do projeto é essa. Talvez um dos pontos mais fortes do projeto, seja exatamente esse. Nossa metodologia nos leva a compreender e atuar no sentido de conjuntamente procurar a solução para os problemas coletivos*".

Nesse aspecto merece destaque o argumento do estímulo a práticas solidárias, algo estritamente relacionado com a ideia da educação para o empoderamento, defendida pelo IAS. O entrevistado destaca que a experiência vivida no PSA, estimula a prática da solidariedade no cotidiano das pessoas nele envolvidas, ao afirmar que "*Quando temos a experiência em um projeto como esse, é mais fácil identificar e se convencer do quanto é importante a solidariedade no enfrentamento dos problemas. A gente muda muito, sobretudo nossa maneira de olhar a vida, a relação com as pessoas. É um crescimento muito grande. Faz a diferença".*

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

"*Com certeza. Em todos nós*". É dessa forma direta que o entrevistado inicia sua argumentação para justificar a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam. É de se ressaltar que esse argumento está presente nos depoimentos anteriores, sempre com muita convicção. Curiosamente, boa parte dos exemplos citados está relacionada com experiências fora do ambiente do projeto, sobretudo, depois de concluída a participação no mesmo. Além disso, ressalta-se a importância das vivências propiciadas no período de participação no projeto. "*Além de se ter a oportunidade de conhecer essas possibilidades, de vivenciar essas experiências, que contribuem na formação do futuro profissional. Sempre ouvimos relatos de ex-monitores do quanto foi importante a participação no projeto, por exemplo, para passar em algum concurso, para uma entrevista de*

emprego, de seleção para uma pós-graduação, etc. O que ele vivenciou aqui, levou para sua vida fora do projeto, vida profissional ou não". Tais argumentos estão em consonância com os postulados difundidos pelo IAS, no PEE e explicitados nos objetivos do PSA.

Não é diferente a argumentação relativa ao reconhecimento da influência da experiência do PSA na instituição-sede e na comunidade. A defesa da proposta e de seus resultados é enfática, como é possível observar na fala deste entrevistado. "*Fora da ESEF, é gritante a influência do PSA. As pessoas se identificam com o projeto, a comunidade se identifica com o projeto, uma vez que são parceiras, ajudam a construir todo dia, há 25 anos".*

Outro aspecto a destacar está relacionado com a democratização de oportunidades. Esse argumento está fortemente impregnado tanto nas postulações do IAS como nas do PSA. "*Na comunidade, a experiência no PSA mostra que é possível se melhorar, ter acesso as coisas que historicamente não tiveram acesso. Eles precisam acreditar. E nós ajudamos a fazer com que eles acreditem, neles e na educação como instrumento de mudança. Nós temos muitos exemplos práticos disso. Alunos que passaram por aqui e que hoje relatam o quanto foi importante a experiência e hoje são profissionais de diversas áreas, incluindo alguns que foram ou são alunos de nosso curso de graduação em educação física, cujo ingresso é bastante concorrido".*

Tudo isso fica ainda mais explícito ao inquerirmos sobre qual o tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto. A resposta do entrevistado, carregada de emoção, espelha o envolvimento das pessoas com a tarefa, algo que o IAS denomina de "Alinhamento Essencial", para dizer da proximidade das pessoas com a causa, no caso, o trabalho com crianças e adolescentes. "*Formar pessoas inspirar pessoas e instituições, inspirar internamente a instituição a criar novos projetos de extensão, mostrar que é possível e necessário abrir as portas da universidade para a comunidade, aprender com ela. (...) favorecer o contexto em que a universidade extrapola o modelo de formação tradicional, em sala de*

aula e atua fora dela, proporcionando ao aluno que ele veja que é possível fazer diferente".

4.3.2.4. Entrevistado M1.

Acerca da gestão da instituição-sede (Categoria A).

Relativamente à existência de apoio institucional para o funcionamento do projeto, o entrevistado tem posição radicalmente diferente da maioria dos entrevistados, uma vez que entende que esse apoio está restrito a cessão do espaço físico, ao mesmo tempo em que apresenta ressalvas quanto a atitudes de alguns professores da instituição que parecem não dialogar bem com o projeto, nem ter interesse no mesmo. Nesse aspecto, ele afirma: "*Acho que só no nível de espaço físico. Mesmo assim ainda tem uns problemas que tem professores que não conseguem dividir o espaço ou não querem compartilhar*". E acrescenta: "*em relação a material, eu não vejo apoio da instituição e nem a mão de obra em relação a professor*".

Quando o assunto é o apoio da coordenação de extensão e da reitoria, a compreensão do entrevistado é de que não existe apoio dessas duas importantes instâncias formais da instituição, ao afirmar que "*Durante o tempo em que eu estou no PSA, não vi apoio da coordenação de extensão, nenhum momento chegaram junto para contribuir com o dia a dia do projeto".*

Ao referir-se especificamente a reitoria, o entrevistado acrescenta uma ressalva quanto a sua possibilidade de entendimento desse aspecto na condição de monitor. "*Em nível de reitoria, eu não tenho muita certeza. Não visualizo nenhum apoio da reitoria. Na minha condição de monitora, não dá para perceber essa participação da reitoria".*

A despeito disso, ao ser inquerido sobre se o projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade, a resposta do entrevistado é que sim. O

que, em nosso entendimento, configura-se aí uma incongruência. É como se o dito reconhecimento ocorra mais como um efeito colateral do que propriamente com fruto de uma política da instituição-sede. Isso está materializado na fala do entrevistado, quando afirma que *"queiram ou não, as pessoas vem o projeto como um local onde os estudantes põem em prática o que aprendem em sala de aula. É como um retorno daquilo que estamos recebendo. Sempre que se fala de extensão, seja na ESEF, seja na reitoria, o Santo Amaro é sempre citado. Ou seja, ele é reconhecido como parte da extensão da universidade"*.

Retomando o argumento da aparente ausência de uma política de extensão que ordene as questões da área e as interfaces com as outras áreas, é reveladora a afirmação do entrevistado, quando pondera que tal situação vivenciada no projeto não se resume a ele. "*É importante destacar que essa questão de maior participação de professores e estudantes no PSA não é só desse projeto. Tem projetos de extensão onde a situação é pior*".

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

Na opinião do entrevistado, existem mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do projeto, apesar de, na prática, segundo ele, "*a participação está mais entre a coordenação, monitores e voluntários*". Da mesma forma que outros entrevistados, destaca que, apesar de existirem os espaços de participação, pais/responsáveis, tem uma participação reduzida, aparentemente por aspectos culturais. "*Em relação aos pais e a comunidade, acho que estamos deixando a desejar na participação desses grupos*. *Na verdade, a possibilidade de participação existe. O projeto disponibiliza os espaços de participação, mas, mesmo assim, essa parte da clientela, tem, atualmente, participando pouco*". Reconhece, ainda, a existência de igualdade deliberativa, algo crucial em uma proposta de gestão participativa, ao afirmar que "*Independente do seguimento, as proposições feitas, se forem acatadas pela maioria, são implementadas".*

Inquirido sobre como são definidas as prioridades no PSA, a resposta do entrevistado ratifica os princípios defendidos pelo IAS e no PSA, ao afirmar que "*as decisões são tomadas em grupo, particularmente no conjunto coordenação monitores e voluntários. Lembrando que existe o espaço para que, por exemplo, alunos e responsáveis possam participar, porém, atualmente, tem participado pouco*". Confirmando, portanto, que, na opinião dele, no PSA se efetiva uma gestão participativa e ilustra essa afirmação argumentando que "*Tudo no projeto é definido de forma democrática, com espaço de opinião para todos os envolvidos*".

Sobre os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto, a opinião do entrevistado é de que "*ainda falta uma maior integração da instituição, uma maior interação da comunidade e, em alguns casos, também, uma maior participação de monitores, em alguns casos específicos".*

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

Partindo-se da premissa que a implantação de uma experiência de gestão participativa em um projeto social de esportes como o PSA, pressupõe que as pessoas envolvidas estejam afinadas com a proposta, a formação para a participação adiquire relevo nesse contexto. Na opinião do entrevistado, o projeto em sua ação cotidiana procura desenvolver nos participantes habilidades para participar, destacando que isso se efetiva, de forma mais clara no planejamento, na execução e na avaliação das atividades.

Segundo o entrevistado, nesse contexto a coordenação do projeto tem o papel principal, na medida em que, é ela quem "*estimula a todo tempo que as pessoas participem e propicia a formação dos envolvidos, seja nas capacitações que ocorrem duas vezes por ano, seja nas reuniões gerais e específicas, seja no cotidiano do projeto. Na verdade, o projeto é assim; a essência do projeto é assim. As coisas são feitas sempre com a participação dos envolvidos. Todo mundo é convidado a participar, a contribuir".*

Por força da cultura estabelecida, afirma que os usuários são vozes ativas, o que pode ser comprovado, segundo ele, pelas diversas oportunidades de participação disponibilizadas.

A despeito disso, no entanto, ressalta como ponto falho no contexto atual a pequena participação da comunidade, notadamente no que se refere aos responsáveis pelos alunos. "*Acho que hoje, a dificuldade que observamos está na participação da comunidade. Eu creio que isso ocorre porque os pais não estão interessados no que está realmente acontecendo, no que o filho, realmente está fazendo aqui. É como se nós tivéssemos a obrigação de educar os filhos deles e eles transferissem essa obrigação para nós*".

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

O entrevistado afirma existirem as garantias formais que asseguram a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto, algo fundamental na operacionalização da proposta. "*Sim, existem as garantias. Quando é necessário, existe a participação da direção para equacionar algum problema, mas, no conjunto, as decisões tomadas no coletivo, são acatadas*".

Nesse sentido, destaca, ainda, o comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto, materializado no apoio da direção ao que é decidido no projeto. "*a direção contribui para que a gestão participativa se efetive*. (...) *o diálogo e a transparência em tudo o que é feito no projeto é algo normal, que funciona com naturalidade".*

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

Ao analisar o fato de a gestão participativa pressupor o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, o entrevistado declara que isso é um mote do projeto e verificado, principalmente a partir da ação da coordenação em sua relação com os outros envolvidos. "*A maioria é comprometida e compartilha naturalmente as*

responsabilidades. No geral, pode se dizer que isso sempre foi assim no projeto; o conjunto trabalha de forma solidária, dividindo e assumindo responsabilidade buscando a efetivação da gestão participativa".

Acrescenta, ainda, que a prática do dia a dia no projeto, estimula a solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos, algo de muita importância nos postulados orientadores da gestão participativa. Em sua argumentação, destaca a Roda, um dos princípios metodológicos instituídos pelo IAS e implantado no PSA, como algo inovador e eficiente. "O*s problemas são resolvidos sempre nessa lógica. Um exemplo disso é a Roda que usamos como método em todas as aulas. Isso, no início, causa estranheza em alguns estudantes que não estão acostumados com esse tipo de prática. Com o tempo, eles entendem e assumem a metodologia por entenderem o quanto ela é eficiente na resolução de problemas e na educação dos participantes*".

Ao ser inquirido sobre se a participação no projeto contribui para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa, o entrevistado responde de forma afirmativa, enfatizando esse aspecto. "*Eu já vi muitos casos na prática, por exemplo, de pessoas que não se preocupavam com o outro e mesmo consigo mesmo, que mudaram de atitude, de valores; isso é muito comum no projeto. Inclusive de pessoas que chegaram aqui com determinadas compreensões de mundo, de comportamento, que com a experiência no PSA, mudaram muito, se tornaram mais preocupadas com o outro, entendendo a necessidade de compartilhar responsabilidades".*

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

A proposta do PEE entre, outras coisas, tem como objetivo que a experiência de participação no projeto influencie na formação dos que dele participam em vários aspectos de suas vidas, bem como da comunidade e mesmo da instituição-sede. Ao questionarmos se o entrevistado identifica essa influência e em que aspectos, a resposta é afirmativa. "*Sim. O tempo inteiro;*

pessoas que encaravam o lado profissional como se fosse uma brincadeira, sem muitas responsabilidades, acabam mudando de atitude; na relação com o outro; a relação com as crianças atendidas se torna mais forte. É como se fossem compreendendo a responsabilidade que temos com os que atendemos; entendendo as carências e necessidades dessas crianças. Isso transforma todo o grupo. Isso nós vemos mais fortemente nos estudantes de odontologia que não estão acostumados com esse tipo de projeto. São os que notamos, inicialmente, as maiores dificuldades, quando chegam ao projeto. Depois, se transformam e levam essa experiência para a própria atividade da odontologia, mas, principalmente para as vidas deles".

No que se refere à influência do projeto na instituição-sede e na comunidade, o entrevistado é enfático ao responder afirmativamente e exemplificar com o seguinte argumento: "*Sim. Posso dar um exemplo que reflete isso: quando passamos na comunidade, no caminho para pegar o ônibus, por exemplo, todo mundo nos reconhece, todo mundo fala, tem por nós, muito respeito e mesmo admiração, gratidão. Eles nos olham de outra forma, na medida em que convivem conosco no projeto. É como se nos vissem como parceiros. É diferente para quem não participa do projeto. Tem a ver com a solidariedade e o compartilhamento de responsabilidades que falamos antes. É um misto de respeito, de troca pelo que encontram aqui no projeto. Na instituição acho que é difícil pensar a ESEF sem o Santo Amaro. O Santo Amaro ajuda a humanizar a instituição. Ele traz para dentro da universidade pessoas que, normalmente, não frequentariam esse ambiente. Aqui todo mundo aprende junto".*

Ainda nesse aspecto, uma questão importante e, mais uma vez enfaticamente abordada pelo entrevistado, está relacionada com o da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto. Na compreensão dele, "*O principal é a contribuição na formação das pessoas envolvidas. Inclusive e principalmente nos monitores que levam as experiências vivenciadas no projeto para suas vidas profissional ou privada*". Nesse aspecto, exemplifica: "*É comum ouvirmos depoimentos de ex-monitores*

ressaltando o quanto foi importante o que aprenderam aqui. Isso ocorre ainda dentro da ESEF, quando eles relatam como foi mais fácil, por exemplo, fazer os estágios, em função das experiências vividas no PSA, seja mesmo na vida profissional lá fora. Eu destaco que aqui se aprende muito mais que a questão acadêmica. Aqui nós aprendemos a ver o outro e a compartilhar com o outro os desafios do cotidiano. É um aprendizado ímpar. Não se trata só de desenvolvimento motor das crianças ou de preencher o tempo ocioso delas, vamos para além do passe, do drible; a relação vai muito além disso; é educar pelo esporte. Aproveitar as experiências e os espaços que o esporte propiciar e potencializá-los".

4.3.2.5. Entrevistado M2.

Acerca da gestão da instituição-sede (Categoria A).

Quando inquirido sobre se o projeto conta com apoio da universidade, o entrevistado não apresenta muita segurança em sua resposta. Tal situação pode ser creditada ao fato de se tratar de um estudante universitário, cujo interesse parece não estar focado nessa seara, o que, em nosso entendimento é compreensível. Isso está refletido na seguinte fala: "*eu acho que fora as questões de instalações, tem as pessoas que trabalham, funcionários, estudantes e, mais que isso, o fato de ter o projeto na instituição e possibilitar a prática dos alunos, já é um avanço, já facilita em muito. Não sei se outras faculdades fazem isso".*

Por outro lado, ao ser perguntado sobre a participação da coordenação de extensão, que é um órgão local, o entrevistado critica a pouca presença desta no cotidiano do projeto, da mesma forma que a reitoria. Para ele, "*Nesse caso eu acho um ponto fraco, a questão da participação da coordenação de extensão no projeto, no dia a dia do projeto. Da reitoria, também, ainda menos. Praticamente não existe participação*".

De referir, que o discurso do entrevistado, não constitui nenhuma novidade aos que estudam a extensão universitária no Brasil, fortemente caracterizada pela incipiente institucionalização, em que pesem os esforços desenvolvidos pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão.

Outro elemento importante, com apelo contraditório e recorrente na fala de todos os entrevistados é o fato de, apesar dos problemas de apoio encontrados e da frágil institucionalização do projeto, pela via das instituições internas, responsáveis pela extensão universitária, o projeto ser entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade. Como destaca o entrevistado, "*Eu acho que sim. Acho que é entendido pela universidade*". E acrescenta: "*A universidade compreende, aceita, divulga como parte de suas ações, no entanto, participa pouco do dia a dia do projeto. Apenas empresta o nome da instituição".*

Ao expressar sua opinião quanto ao que falta concretizar do ponto de vista do apoio institucional, o entrevistado ressalta, particularmente, a necessidade de diálogo entre as instâncias formais de gestão da instituição-sede, com ênfase na deficiência de articulação da coordenação de extensão. "*Acho que falta mais um trabalho em conjunto; não adianta ter direção da universidade acompanhando se a coordenação de extensão não está conhecendo a evolução da tarefa e, logo, não está levando isso para a reitoria. Falta integração das ações*".

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

Para o entrevistado, existem mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, na execução e na avaliação do projeto e aponta, como uma forma de ilustrar o argumento, o conjunto de mecanismos disponibilizados pela coordenação do projeto, com esse intento. "*Eu acho que isso ocorre, principalmente nas reuniões de todo tipo: específicas por área,*

geral, etc. São espaços de participação e um elo entre a coordenação e os alunos".

Ao mesmo tempo afirma que "*Todos participam. No projeto as coisas são feitas com a participação de todos. Todo mundo pode opinar, criticar, ajudar. É assim que fazemos aqui".*

É de referir o destaque dado à igualdade deliberativa, quando afirma que "*Não existe questão do tipo ser novato ou antigo. Em questão de fala, de participação, todos tem a mesma importância. Todos tem espaço para participar".*

Essa posição adotada no projeto difere do comumente encontrado em projetos semelhantes, onde as decisões são centralizadas na coordenação e os outros níveis são apenas executores. O entrevistado afirma, ainda, que "*As prioridades são definidas no grupão. Todo mundo tem a possibilidade de participar e de propor. Afinal, quem está mais diretamente ligado com os alunos são os monitores, eles têm informações importantes para contribuir*".

Solicitada opinião sobre quais os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto, o entrevistado, diferentemente de outros entrevistados, afirma que *"Não vejo muita coisa faltando. Acho que os espaços para participação estão disponíveis*". O que nos parece uma forma reducionista de avaliar a questão, uma vez que, em nosso entendimento, não existe proposta perfeita, havendo sempre questões a serem aprimoradas.

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

Quanto à questão de o projeto em sua ação cotidiana procurar desenvolver nos participantes habilidades para participar, o entrevistado entende que isso ocorre e ilustra a opinião citando os diversos mecanismos adotados internamente para auxiliar na formação dos envolvidos, especialmente no que tange a habilitá-los a essa participação. "*Temos os*

espaços de construção coletiva, não só de ensinar mais também de mostrar como fazer. É um espaço de formação, tem as reuniões e principalmente as capacitações. Mas, a participação, o nível de participação, depende muito do perfil de cada pessoa. Há pessoas que são mais participativas, outros não, mas o projeto oportuniza espaços que orientam e organizam a participação". Ressalta, também, o trabalho da coordenação em seu papel de estimular as pessoas a participarem, a tornarem-se vozes ativas no dia a dia do projeto.

Por outro lado, a despeito do que foi ressaltado anteriormente, reconhece que, mesmo assim, ainda existem dificuldades, especialmente com a comunidade. "*Eu sinto falta, por ser um projeto cuja gestão é participativa, de uma maior participação da comunidade. Poderia ser melhor. Talvez precisemos fazer outros tipos de reuniões, tentar trazer os pais mais para dentro do projeto, tentar mostrar a importância de participar, de dar opinião, de se comprometer, para que eles conheçam, para que participem mais do dia a dia do projeto*".

A justificativa para a pouca participação dos pais é semelhante à de outros entrevistados que creditam essa situação a uma tentativa de desresponsabilização destes, transferindo para o projeto, parte de suas responsabilidades para com os filhos. "*Tem essa questão de os pais chegam, deixam a criança aqui e aí, já não é mais com eles*".

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

Considerando que o modelo de estruturação da gestão estabelecido no projeto pressupõe a existência de garantias formais que assegurem a gestão participativa como modelo de gestão, essa questão tem grande importância nesse cenário. Ao ser questionado sobre tais garantias, o entrevistado assegura que as mesmas existem, em que pese fazer algumas ressalvas quanto à utilização dos espaços físicos da instituição, ao mesmo tempo em que destaca o compromisso da direção com o diálogo e com a transparência nas informações, no sentido de dirimir os problemas do cotidiano do projeto. "*Eu*

sempre vejo a boa vontade da instituição com o projeto. Por mais que as áreas disponíveis sejam limitadas, usadas por outros seguimentos, a graduação, por exemplo, eu sempre vejo um ótimo diálogo entre o projeto e a direção. (...) Tudo no projeto é disponibilizado para todos. Há um permanente diálogo entre os que fazem e os que são acolhidos no projeto. Além disso, coordenação do projeto e direção da instituição tem um diálogo muito bom, o que facilita muito o dia a dia".

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

Esse é um aspecto ao qual se atribui importância capital na proposta do PEE, uma vez que o entendimento é que ao mesmo tempo em que se oferecem espaços para a participação, é imprescindível munir as pessoas dos instrumentos necessários para ampliar as suas possibilidades de participação, empoderando-as. Nesse aspecto, o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, pode ser entendido como o mote. Na opinião do entrevistado, "*Isso é uma marca forte do Santo Amaro. As pessoas quando chegam estranham essa característica, mas logo se acostumam a essa maneira de fazer as coisas no projeto. Aqui as pessoas são preparadas para se entender como membros de uma coletividade, com responsabilidades diante dela. É a marca principal do PSA o compartilhamento de responsabilidades".*

Outro elemento a destacar da fala do entrevistado e que está e consonância com o que se propõe com a gestão participativa, está relacionado com o estímulo à prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos. Para o entrevistado, "*No Santo Amaro, a solidariedade é algo do dia a dia. As pessoas aprendem a serem solidárias na resolução dos problemas, a agir em conjunto*". Destaca-se, ainda, a opinião quanto à contribuição da participação no projeto para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa, o que, na opinião do entrevistado, "*com certeza ocorre e isso é visto nos depoimentos que ouvimos dos participantes. (...) A faculdade não ensina esse tipo de*

postura, de querer participar das decisões, pactuar tudo, o PSA contribui e muito para isso".

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

"É como aquele filme "A corrente do bem[177]", nós vamos disseminando aquilo que aprendemos aqui e as pessoas vão repassando". Através dessa expressão o entrevistado busca ilustrar a sua opinião quanto à influência da experiência vivida no projeto na formação das pessoas que dele participam. Nessa lógica, a experiência tem repercussão para além do espaço restrito do projeto e avança ao campo da vida privada dos que dele participam e mesmo da comunidade, algo preconizado pelo IAS enquanto proposta do PEE.

Outro exemplo citado pelo entrevistado se refere a ex-alunos do projeto que são hoje alunos universitários da própria instituição-sede, algo difícil de acontecer, em face do perfil socioeconômico dos referidos alunos em contraposição às exigências requeridas no processo seletivo para acesso ao curso. "*É muito bom ver uma pessoa que foi nossa aluna estar hoje como aluna da ESEF, que nós sabemos não é fácil passar em nosso vestibular. É uma vitória dela, mas é um pouquinho nossa também. Essa menina está propagando as ideias em sua comunidade, para pessoas que não tem acesso a esse tipo de espaço. Pessoas como ela, e não é primeira, podem dizer com mais propriedade o que significa participar do PSA".*

Argumento semelhante é utilizado para descrever a influência da experiência vivida no projeto na própria instituição-sede. "*Da mesma forma, acho que o PSA influencia a instituição. É difícil pensar a ESEF, estando colada em uma comunidade como a que temos aqui, sem um projeto desse tipo. A presença das crianças no ambiente da ESEF, a forma participativa de se trabalhar isso, dá uma marca a instituição que é reconhecida lá fora por esse trabalho".*

[177] O filme A Corrente do Bem conta a história de um jovem que crê ser possível mudar o mundo a partir da ação voluntária de cada um.

Quando inquirido quanto ao tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto, o entrevistado é enfático ao afirmar a importância do projeto na vida dos envolvidos. "*Acho que é a possibilidade prática de contribuir para mudar uma realidade social. Isso é essencial no projeto. É desenvolver competências em monitores, alunos e comunidade para os enfrentamentos da vida. A comunidade reconhece esse legado, ela mostra isso nas falas, nos testemunhos".*

4.3.2.6. Entrevistado M3.

Acerca da gestão da instituição-sede. (Categoria A).

A forma como é gerida a instituição-sede tem impacto importante no cotidiano do projeto, podendo ser elemento facilitador ou complicador desse cotidiano. Nesse sentido, o olhar sobre a extensão universitária pode ser crucial no que tange a dimensão do apoio recebido. A opinião do entrevistado, quanto a esse apoio remete a uma questão recorrente na maioria das universidades brasileiras, qual seja, a dificuldade em materializar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse aspecto fica evidente na crítica quanto à dificuldade de convivência entre a graduação e a extensão, sob a ótica da utilização dos espaços físicos, o que denota a fragilidade dessa relação. "*Eu acredito que não muito, porque às vezes falta estrutura. As vezes estamos precisando de um local e ele está sendo utilizado. Na verdade, como o projeto não é prioridade e sim a graduação, nós ficamos com os espaços que sobram ao final de a graduação estar organizada. Todos os anos nosso horário é montado em função disso, depois de concluído o da graduação. Não temos um espaço próprio, dividimos os espaços*".

Acerca dos apoios institucionais a partir da coordenação de extensão e da reitoria, na opinião do entrevistado isso não ocorre, o que denota o estágio

de pouca institucionalização das ações de extensão na instituição-sede. "*Eu não vejo essa participação. A coordenação que nós temos é só do próprio projeto. Não da para perceber a participação da coordenação de extensão no projeto. Quanto à reitoria,* não vemos essa participação em momento algum*".*

Apesar dessa constatação, quando perguntado se o projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade, a resposta é afirmativa, o que constitui um contrassenso, uma vez que, segundo o mesmo entrevistado, não existe apoio institucional. "*Eu acho que sim. Isso é perceptível. Quando se fala de extensão na universidade se fala no PSA*". Parece-nos que, na avaliação, o dito reconhecimento é uma mera formalidade que não se configura, na prática, na garantia das medidas institucionais que materializem esse reconhecimento.

Isso fica mais explicito na fala do entrevistado ao arguirmos acerca do que falta concretizar do ponto de vista do apoio institucional. "*Nós precisamos ver mesmo esse apoio da extensão da ESEF e da reitoria. Organizar melhor a estrutura, fornecer uma estrutura mais adequada para as atividades do projeto, que não tenhamos que estar disputando esses locais com outras áreas da ESEF. Outro aspecto é o apoio financeiro. Existem as bolsas para pesquisa, por que não ter para extensão, especialmente para projetos importantes como o PSA*".

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

A opinião do entrevistado é de que existem inúmeros mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do projeto, tendo a coordenação do projeto como mediadora. Ao mesmo tempo destaca a participação dos monitores antigos como apoios nessa tarefa. "*A coordenação está sempre incentivando a isso. Qualquer dúvida que temos, recorremos à coordenação. Os monitores mais antigos servem de exemplo para os novatos. Temos reuniões o tempo todo, geral específica, encontros de formação, tudo isso é espaço para as pessoas*

participarem. Mecanismos que o projeto disponibiliza para que as pessoas possam participar do dia a dia do projeto".

Importa referir à afirmação de que "*todos os envolvidos, coordenação, monitores e voluntários, crianças e pais, tem espaço para participar, dar opinião, fazer críticas".* Nesse sentido, observa-se a almejada igualdade deliberativa, reconhecida como um aspecto importante de qualquer proposta de gestão participativa, o que fica claramente expresso na afirmação do entrevistado: "*Desde o monitor que entra hoje, ao mais antigo, todos tem espaço para participar, propor, criticar. Claro que os mais novos têm uma certa dificuldade por estarem chegando, mas são estimulados a participar e contam com o apoio de todos para isso. Isso nós aprendemos já na capacitação que é por onde todos iniciam sua experiência no projeto. Os antigos já atuam como capacitadores, a integração é muito grande. No final sempre podemos avaliar, inclusive a capacitação. Pontos positivos, negativos, apresentar sugestões".*

As prioridades, portanto, são estabelecidas pelo conjunto de participantes. De toda forma, em que pesem as afirmações anteriores, ao ser arguido quanto aos desafios ainda a percorrer, o entrevistado ressalta a necessidade de se "*investir mais na integração das outras áreas que temos no projeto. Quando chegam, nós vemos que chegam um pouco perdidos, sem saber muito bem o que é o projeto".* De ressaltar o fato de o projeto contar com varias áreas de formação inseridas em seu contexto, o que realmente, significa um desafio a mais, uma vez que significam universos diferentes, tratando com o mesmo público, cada um com seus condicionantes.

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

A questão da formação para a participação é diretamente associada às estratégias de formação que o projeto desenvolve em seu cotidiano. No entendimento do entrevistado é clara a decisão do projeto em investir no desenvolvimento de habilidades para participar, como ponto central de sua ação, uma vez que a metodologia utilizada não pode prescindir disso. "*Na verdade, quando atuamos no PSA, não tem outra maneira de fazer as coisas*

que não seja permitindo a participação dos envolvidos. Nossas atividades iniciam e terminam, sempre na Roda, que é um espaço onde se dialoga sobre tudo que ocorre na aula e as vezes na vida das pessoas". Além disso, destaca o papel desempenhado pela coordenação como estimuladora desse tipo de ação.

Não obstante isso reconhece a dificuldade em mobilizar os pais para participarem mais efetivamente das decisões tomadas no projeto, em que pese afirme que os usuários são vozes ativas no projeto. "*Eu entendo que ainda temos dificuldades com a presença dos pais. Eles convivem pouco com o projeto. Em muitos casos, só deixam os filhos aqui e vem pegar depois, quando deixam. Muitos de nossos alunos, como moram no entorno da universidade veem sozinhos ou na companhia de amigos, vizinhos que também participam do projeto. Acho que precisamos promover mais atividades que envolvam pais e filhos, juntar a família*".

Nesse particular, o argumento é semelhante ao de outros entrevistados que apontam para um comportamento de aparente tentativa de desresponsabilização dos pais em relação aos filhos, transferindo-as ao projeto. "*A impressão é que os pais transferem para nós a responsabilidade de cuidar/educar seus filhos. São poucos, os que participam ativamente do projeto. (...) A maioria se limita a vir aqui para resolver as questões burocráticas, matrícula, mudanças de horários, justificar faltas, coisas que, em função das normas do projeto, só eles podem fazer".*

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

A fala do entrevistado evidencia o reconhecimento da existência de garantias institucionais que asseguram a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto. Tal afirmação destaca a posição da direção da instituição como principal exemplo do apoio recebido. Por outro lado, chama a atenção para os problemas decorrentes das coincidências ou choque de horários com as atividades da graduação, mesmo que estes espaços estejam previamente agendados para atividade do projeto. "*A diretoria da ESEF sempre apoiou as decisões tomadas. Por outro lado, isso não ocorre quando da utilização dos*

espaços físicos. As vezes estamos programados para usar um espaço e um professor da graduação resolve usar também e nós temos quer sair, mesmo que eles não tenham planejado antes".

Ainda em relação à direção da instituição, o entrevistado ressalta, ainda que "*A direção não atrapalha; ela não interfere naquilo que foi decidido, pelo menos até onde eu consigo enxergar*". E conclui: "*Tudo é muito discutido nas reuniões. Como relatei, as decisões são tomadas com a participação de todos e de forma transparente. Não participa quem não quer".*

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

Partindo da premissa que implantar uma experiência de gestão participativa implica na necessidade de compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, esse aspecto torna-se elemento central da proposta. A avaliação do entrevistado é de que "*O projeto é isso. É trabalhar com o envolvimento de todos. Somos um conjunto de pessoas com objetivos comuns. Ninguém trabalha sozinho*".

Ao inquirirmos se a participação no projeto estimula a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos, mais uma vez o entrevistado responde afirmativamente, argumentando que "*A solidariedade é algo trabalhado a todo o momento. É impossível fazer o que fazemos aqui sem essa visão de solidariedade para resolver os problemas coletivos e atingir aquilo a que nos propomos em um projeto de educação pelo esporte".* Para além disso, importa destacar, ainda, a convicção de que a participação no projeto contribui para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa, ao que o entrevistado ressalta "*Já vi exemplo de mudanças significativas em alunos e monitores, fruto das experiências vividas no projeto*".

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

Nessa temática o entrevistado, reconhece a relevante influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam e, sobretudo na capacidade de derivar essas experiências para outros campos de atuação diferentes do projeto propriamente dito. "*É possível levar nossas experiências para outros campos de atuação. O que os alunos aprendem na Roda, onde eu falo mais tenho que escutar também o outro, é um espaço democrático onde as pessoas se veem no mesmo nível, podendo interferir na resolução dos problemas, aquela solidariedade que falamos antes. O que nós aprendemos aqui, nós levamos. A questão de aprender a ouvir, não só falar, a juntar novas informações em nossas vidas".*

Da mesma forma, aponta os efeitos dessa participação tanto na comunidade como na instituição-sede, ao ponto de afirmar da dificuldade em visualizar a instituição sem, ao mesmo tempo, ver nela o projeto. "*É difícil imaginar a ESEF sem o Santo Amaro. Tem gente que não conhece a ESEF, mas conhece o Santo Amaro, tamanha a importância que ele adquiriu ao longo do tempo, até mesmo na universidade que pouco o apoia*".

Ao mesmo tempo faz referência à necessidade de diálogo entre universidade e comunidade, algo que, segundo o entrevistado, é propiciado pelo projeto, ao cumprir sua missão enquanto ação de extensão universitária "*É uma oportunidade de diálogo entre a universidade e a comunidade. Isso influencia o dia a dia da universidade, como também da comunidade, que reconhece e aceita o Santo Amaro em suas vidas. (...) todo mundo conhece o projeto, as crianças circulam na comunidade com o uniforme do projeto, fazem parte da paisagem".*

Quanto ao legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto, o entrevistado reconhece de forma categórica essa importância e aponta como principal legado "*o ensinamento de que ninguém trabalha sozinho. De que é preciso solidariedade para resolver os problemas.*

Isso é buscado o tempo todo no projeto. Isso leva a construção de competências. De instrumentos para viver com melhores condições. O projeto dá um norte para a vida dos alunos. É mais que ensinar esporte".

4.3.2.7. Entrevistado M4.

Acerca da Gestão da instituição-sede. (Categoria A).

Em suas ponderações o entrevistado não demonstra clareza quanto à compreensão dessa questão, algo que pode ser creditado ao fato de se tratar de um estudante no início do curso e, portanto, sem a percepção de muitos dos elementos constitutivos desse cenário. Isso fica patente quando afirma: "*Eu não identifico com muita clareza como ocorre esse apoio. Imagino que ele ocorra, principalmente, do ponto de vista de instalações e funcionários".* A partir daí, ele acrescenta outro elemento que consideramos importante para nossa análise, qual seja a participação do corpo docente da instituição em ações de extensão universitária. "*acho que uma outra forma de se ver esse apoio seria na participação dos professores da UPE incentivando seus alunos a participarem em um projeto importante como esse. Isso eu não vejo acontecer".* Esse tipo de participação institucional também é criticado pelo entrevistado quando inquirido Acerca do apoio da coordenação de extensão e da reitoria. "*Não consigo visualizar isso. Da mesma forma que a coordenação de extensão, não consigo visualizar o apoio da reitoria*".

Por outro lado, semelhante a outros entrevistados, apesar de afirmar não identificar o apoio dessas duas instâncias, entende que o projeto está enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e mesmo da universidade, o que nos parece um argumento contraditório. "*Eu acredito que sim. Eu entendo que ele seja uma extensão do aprendizado dos alunos, uma expansão da sala de aula. É um aprendizado de*

vivência prática. O que vemos nas salas de aula, conseguimos vivenciar na prática com os alunos, com as crianças." Ao expor sua opinião quanto ao que, do ponto de vista do apoio institucional falta concretizar, sua opinião é de que "*Falta divulgação. Pouco se conhece do que se faz aqui. Acho que falta mais apoio institucional, recursos financeiros para tocar as atividades*".

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

A existência de mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do projeto, constitui exemplo de uma intencionalidade da gestão em concretizar a anunciada gestão participativa.

Nesse sentido, a opinião do entrevistado é de que o projeto dispõe de inúmeros espaços através dos quais esse modelo de gestão se materializa e exemplifica citando os momentos de capacitação com um dos principais. "*São propiciados diversos espaços para que todos participem do dia a dia do projeto. Acho que as capacitações são os momentos mais importantes. Ali, as pessoas conhecem e estudam o projeto, se conhecem e se juntam para por em prática o que nos propomos fazer".* Além disso, destaca que existe a igualdade deliberativa, ao ponto de afirmar que "*Todos tem a mesma importância. A fala de todos é considerada e no conjunto analisada. Não existe instância mais importante. As coisas são construídas no conjunto, no grupão".*

Esse argumento é reforçado quando o entrevistado comenta o processo através do qual as prioridades são estabelecidas no projeto, o que, em nosso entendimento, é um forte indício da materialização da proposta do PEE. "*As prioridades são discutidas nas reuniões específicas e nas reuniões gerais. Leva-se em consideração o que as pessoas pensam. É muito interessante a construção coletiva. Todos os envolvidos podem participar, dar sua contribuição, fazer a crítica, avaliar, propor, discordar".* Na sequência da fala, o entrevistado ratifica sua convicção de que no projeto se efetiva uma gestão

participativa, ao afirmar que "*As experiências que tive no projeto mostram isso. As decisões são sempre compartilhadas, as pessoas são estimuladas a opinar, a construir juntas, a criticar".*

Por fim, ao ser inquirido sobre os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto, o entrevistado enfatiza sua opinião quanto à necessidade de se investir no diálogo como condição essencial para se atingir os objetivos propostos. "*quanto mais querer saber o que as pessoas pensam é melhor. Tanto as que estão participando diretamente como as que não participam diretamente, é importante ouvir. Cada um vai pensar de uma forma; cada um compreende o problema a seu modo; pode ter uma perspectiva diferente; acho que nesse âmbito seria bom puxar mais isso, ideias novas, conclusões, sugestões, tanto de monitores como de alunos e comunidade*".

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

As atividades relacionadas à formação para a participação estão no centro do das atenções do que se faz no projeto e, ao mesmo tempo, integradas as outras atividades que compõem o leque de atividades ofertadas à comunidade. Ao ser interrogado se o projeto em sua ação cotidiana procura desenvolver nos participantes habilidades para participar, o entrevistado, considera que sim e, da mesma forma que outros entrevistados, destaca os encontros de formação como o ponto alto desse aspecto, ao mesmo tempo em que ressalta um fator complicador da ação cotidiana que seria o fato de a equipe técnica ser composta por pessoas de formações diversas, sendo que algumas delas sem experiência nesse tipo de metodologia. "*O projeto congrega mundos diferentes, principalmente no âmbito dos monitores e alunos. Essa diversidade nos faz levar essa experiência para o trato com as crianças, principalmente nós da saúde que não temos em nossa formação esse tipo de experiência. A participação nas capacitações é fundamental para melhorar esse diálogo entre as áreas e a proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias a essa integração".*

Importa destacar a ênfase dada a importância do papel da coordenação nesse processo. Nesse aspecto, o entrevistado afirma: "*Em meu entendimento, tem sido o papel fundamental o estímulo a que todos participem e entendam o quanto é importante fazer as coisas conjuntamente".* Além disso, evidencia o fato de, em sua opinião, os envolvidos serem vozes ativas no projeto e a gestão está sempre disponível ao diálogo. "*em todo momento no projeto, o que eu vejo é que todos estão dispostos a ouvir; por exemplo: qualquer tipo de problema que ocorra, que a criança quer saber o que foi ou quer reclamar de alguma coisa, ou os pais, a coordenação, os monitores estão sempre disponíveis para ouvir e tentar resolver dialogando. A opinião dos participantes é sempre considerada".*

Mesmo assim, da mesma forma que a unanimidade dos entrevistados, admite algumas dificuldades no que tange ao envolvimento de um ator importante no processo de gestão participativa desenvolvido no PSA. Trata-se dos pais/responsáveis que, segundo o entrevistado, "*alguns pais tem mais dificuldade, ficando de fora. Não vejo muito essa participação. Vejo algumas mães que conversam com os coordenadores e monitores, mas é um número pequeno*".

O entrevistado apresenta alguns argumentos tentando justificar essa pequena participação dos pais. "*Eu acredito em duas possibilidades para essa pequena participação. A primeira é que possa ser que esses pais não estejam disponíveis para cuidar de seus filhos. Assim, deixa com o projeto que tá tudo bem. Por outro lado, parece que se omitem por ter receio de perder a vaga. Não se dispõem a criticar com medo de ser mal interpretado e perder a vaga no projeto. Algo como, contanto que meu filho esteja lá tá tudo bem*".

Esse último argumento é frontalmente contrário ao que se propõe o projeto, particularmente ao que se refere a disponibilizar espaços de participação e mesmo de formar para a participação. Parece-nos que tal comportamento relatado na opinião do entrevistado faça parte de uma herança histórica de pouco estímulo à participação da sociedade civil, algo abordado no

capítulo I desse trabalho. Isso fica evidenciado na fala do entrevistado, quando afirma que "*Algumas mães quando vamos perguntar a opinião, percebe-se que estão com receio de desagradar, de omitir uma opinião crítica e perder a vaga no projeto. Como se isso fosse acontecer aqui. O que não é verdade. Talvez seja um reflexo do que experimentam lá fora. Temem desagradar. Isso está sendo dado a mim, se eu reclamar vou perder o espaço para meu filho".*

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

"Acho que a instituição está sempre apoiando o projeto, em relação a tudo que fazemos". É a partir desse entendimento que o entrevistado afirma existirem as garantias formais que asseguram a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto. Ao mesmo tempo, ressalta o comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto. "*Isso é evidente. Se não fosse assim, o projeto não teria 25 anos. A direção está sempre apoiando. As decisões são tomadas no conjunto do projeto, com ressalvas, apenas quando isso demanda recursos que a instituição não disponha".*

De destacar, ainda, a afirmação do entrevistado que assevera a disposição para o diálogo, assim como o compromisso com a transparência nas informações, algo essencial para uma proposta de gestão participativa. **"***Há sempre muita disposição para o diálogo e as informações estão sempre disponíveis de forma transparente e natural".*

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

A educação para o empoderamento constitui-se um dos principais elementos da proposta do PEE e parte do pressuposto de que uma experiência de gestão participativa está diretamente relacionada ao compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas. Na opinião do entrevistado "*Isso é comum e normal no projeto. Aqui todo mundo*

trabalha de forma coletiva. Em nosso caso da saúde, tentamos ao máximo contribuir para a educação dos alunos, baseados na proposta dos pilares da educação e no desenvolvimento de competências. Isso nos é passado a todo o momento e nós nos integramos a essa proposta. O planejamento é feito assim, com a participação de todos e visando atender as necessidades coletivas".

Destaca, ainda, que a participação no projeto estimula a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos e que esse aspecto deriva para os vários âmbitos da vida dos que dele participam, não se resumindo apenas ao ambiente do projeto em si. "*Como afirmei nós aqui aprendemos a trabalhar em conjunto, a juntar esforços para resolver os problemas coletivos. Não existe outra forma no PSA. A solidariedade é uma marca muito forte em tudo que fazemos no projeto".* Mais que isso, reconhece e afirma a contribuição da participação no projeto no que se refere a mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa. Isso tem um sentido diferente, ao percebermos que essa afirmação vem de uma estudante de odontologia. Segundo ela, "*Na odontologia, por exemplo, por mais que existam os protocolos, nós precisamos pensar na saúde do paciente como um todo. Assim, ouvir o paciente é muito importante. É preciso aprender a escutar para poder encontrar o melhor tratamento para ele. Então, se não se sabe escutar, não consegue ver isso. Os valores ensinados aqui são também aprendidos por nós que ensinamos e levados para nossas vidas".*

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

Essa questão é tratada como foco principal da proposta do PEE. Mais do que ensinar esporte, o IAS pretende com sua proposta, influenciar os envolvidos, notadamente no desenvolvimento de valores e atitudes, sobretudo no que se refere à democracia participativa.

Ao inquirirmos se identifica a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam, o entrevistado responde afirmativamente, argumentando que "*Eu acredito que o projeto não só trabalha a vida das pessoas que nós atendemos aqui: os alunos. Mas trabalha/influencia, também, as nossas vidas (monitores e coordenadores). No caso da saúde bucal, fica claro que não estamos apenas enxergando bocas é preciso entender o todo. É preciso saber, por exemplo, se a criança está sendo bem alimentada, qual é a sua noção de higiene. Se está tomando banho, etc. Como é que ela vai ter uma boca limpa se nem um banho ela toma? São coisas que nós aprendemos aqui. A olhar as pessoas como elas são, ajudar as pessoas para que elas mudem seus hábitos, e, como consequência, valores e atitudes diante da vida".*

Quanto a influenciar a instituição-sede o entrevistado, foca inicialmente sua análise no curso ao qual está ligado. A odontologia. Para, em seguida, se referir à educação física, asseverando sua compreensão da influência da experiência desenvolvida no projeto no ambiente da Escola de Educação Física. "*Posso dizer que na disciplina de odontopediatria vejo que sim. As pessoas tem interesse em conhecer o que fazemos aqui, em um projeto da Escola de Educação Física. Acho que a influência maior é na própria ESEF. Isso se percebe claramente ao ver as crianças circulando com naturalidade no campus. Elas já fazem parte da paisagem*".

No que se refere ao tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto, o entrevistado destaca fatores relacionados à educação, notadamente àqueles com rebatimento na mudança de valores e atitudes, seja dos alunos, seja da equipe de trabalho. '*Eu acho que é o conhecimento, a educação, que tanto é passada para as crianças como para nós. De certo modo, por mais que você esteja ensinando algo que você sabe, mas você termina aprendendo muito mais. Então, para essas crianças é imprescindível. São coisas importantes que ficam para a vida. Eles começam a introjetar hábitos de saúde que são muito importantes".*

Outro aspecto destacado está relacionado com a formação do próprio corpo técnico, algo definido pelo PEE, como princípio a ser seguido. O entrevistado aponta essa questão como uma parte importante do legado do projeto para os que dele participam. "*Do ponto de vista de minha formação, é muito importante a experiência que tenho aqui, levo comigo experiências muito importantes, que vão me ajudar onde quer que eu vá trabalhar e mesmo na vida privada o que aprendi em um projeto social com crianças carentes, mas que, também, nos ensinam muito. Além, claro, da convivência com outras áreas".*

Além disso, enfatiza oura questão importante estabelecida na proposta do PEE, qual seja a mudança de valores e atitudes, não só das crianças atendidas, mas, também, da equipe técnica envolvida. *"Outro fato importante é você começar a enxergar a vida de outra forma. Existem caminhos que você realmente pode trilhar e mudar com algumas ações educativas. Que esse é apenas o início. Onde eu estiver trabalhando, posso enfatizar essa ação educativa, mesmo que não seja com as outras áreas, posso fazer em meu campo de trabalho, posso educar para saúde em todo lugar".*

4.3.2.8. Entrevistado M5.

Acerca da gestão da instituição-sede. (Categoria A).

"*Eu acredito que o apoio existe a partir dos espaços físicos, quadra, piscina, sala de dança, etc. e acredito que em algum orçamento para compra de material que é utilizado nas atividades, além dos funcionários*". É assim que o entrevistado descreve inicialmente a sua visão do apoio oferecido pela instituição-sede ao projeto.

Quanto a coordenação de extensão, a opinião é semelhante a de outros entrevistados que não conseguem enxergar a participação dessa instância no cotidiano do projeto. "*Eu acredito que a parte da extensão participa apenas*

para formalizar que o projeto seja uma ação de extensão, mas que ele perceba como se dá as atividades, de saber como andam as coisas no projeto, como funciona o processo, eu acredito que não. Na prática pedagógica do projeto, na organização das atividades, em nada disso a coordenação de extensão participa". A mesma opinião é emitida acerca da participação e do apoio da reitoria.

Paradoxalmente, quando inquerido sobre se o projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade, a resposta é afirmativa. "*Eu acredito que sim ele se fundamenta como parte da política de extensão, mesmo sem receber da reitoria e da coordenação de extensão nenhum tipo de apoio, exceto os já citados".* Uma afirmação incongruente com os argumentos apresentados anteriormente pelo entrevistado.

Quanto ao que, do ponto de vista do apoio institucional, falta concretizar, o entrevistado ratifica sua posição quanto à necessidade de maior apoio institucional, tendo como referências as instâncias da coordenação de extensão e reitoria. "*Eu acredito que precisa de mais apoio. O projeto Santo Amaro é um projeto sério, de valor para a comunidade e para a instituição, no entanto, carece de maior apoio. Nesses meus dois anos de projeto, vejo que coordenadores e monitores é que se desdobram para dar o melhor, seu máximo para o projeto não cair. Infelizmente, coordenação de extensão, reitoria, não valorizam o projeto em sua essência, principalmente na questão de material necessário ao dia a dia do projeto. Nesse sentido, a UPE deixa a desejar no apoio. Não existe bolsa de extensão, por exemplo*".

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

A disponibilização de mecanismos de participação é um ponto fundamental em uma proposta de gestão participativa, uma vez que é através desses que se materializa a referida proposta. Na opinião do entrevistado o projeto disponibiliza esses mecanismos e tem como foco o trabalho de

mediação realizado pela coordenação. "*Isso eu posso afirmar, até por que tenho uma experiência significativa no projeto e a coordenação tem um ponto muito positivo nesse aspecto: ela não impõe um modelo fixo de trabalho. Não chega assim e diz: vai ser dessa forma e pronto, acabou. Muito pelo contrário, são feitas reuniões sistemáticas. Nelas os participantes ficam a vontade para participar".*

Inquirido quanto a quem participa, a resposta é enfática: "*A participação é de todos. Claro que existem normas. Não é a coordenação que dita tudo. Mas uma relação de parceria. A coordenação orienta as tarefas, mas ouve muito os participantes. Os monitores como estão mais diretamente ligados aos alunos, sabem o que a eles mais interessa e isso ajuda na proposta de atividades. Eu acredito que está dentro da fundamentação do PSA"*. O depoimento reforça a existência de igualdade deliberativa, algo de extrema importância nesse tipo de proposta. "*Todos são considerados importantes no processo. Todos tem espaço para participar e sua opinião é considerada igualmente".* Ao mesmo tempo destaca a forma como são definidas as prioridades no projeto, mais uma vez enfatizando o papel mediador da coordenação na condução do processo. "*Os coordenadores estão bem abertos para discutir a construção do planejamento. Lembrando que os monitores ouvem os alunos nas atividades. Nessas discussões é que saem as definições não só pelo que nós queremos, mas por aquilo que vemos ser necessidades dos alunos, ou seja, considerando a realidade dos alunos atendidos. Como podemos contribuir para a formação desses jovens? Isso é uma das prioridades. A forma de elaborar atividades criativas, motivadoras, isso tudo é abordado nas reuniões. Tudo é decidido no conjunto. Nada é imposto e formatado sem a discussão no grupão*".

Em seu depoimento o entrevistado afirma a convicção de que no PSA verdadeiramente se efetiva uma gestão participativa, ao mesmo tempo em que, ressalta as dificuldades financeiras com as quais se convive diariamente no projeto, o que representa um entrave ao seu desenvolvimento. "*Eu acredito que a relação coordenação, projeto e monitor, já é uma lógica bem construída.*

Parece-me que nos faltam ainda condições financeiras para fazermos melhor as nossas ações. As dificuldades são sempre grandes nesse aspecto, o que limita as nossas ações. Por exemplo: como não temos bolsas de extensão hoje (já tivemos antes!), isso afasta um bom número de alunos da graduação que, devido a necessidades financeiras, buscam outras alternativas que lhes ajudem a pagar as contas do dia a dia, mesmo sabendo que perdem uma grande oportunidade de aprendizado não participando do PSA".

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

O investimento na formação das pessoas para participarem com qualidade deve ser uma ação de rotina dos projetos que fazem parte do PEE. A opinião do entrevistado é de que isso ocorre cotidianamente no PSA, ressaltando os encontros de capacitação como o foco desse tipo de ação e a coordenação como mediadora e estimuladora desse processo. "*Com certeza isso fica evidente nas capacitações e no relato de ex-monitores* (...). O *projeto procura sempre qualificar o grupo a participar. Para isso, usa uma estratégia que eu acho fundamental que é misturar monitores antigos com novos, trazer ex-monitores para participar das capacitações mostrando suas experiências. Aqueles alunos que chegam ainda tímidos, com a ajuda do grupo, começam a desenvolver suas atividades com mais segurança e se sentem apoiados pelo conjunto dos participantes".*

Quanto ao fato de os usuários serem ou não vozes ativas no projeto, um pressuposto importante em uma experiência de gestão participativa, o entrevistado entende que sim. "*Com certeza são vozes ativas e o projeto propicia espaços para que isso ocorra. Não é só um discurso de democracia. Aqui todos podem e são estimulados a participar, a dividir responsabilidades a aprender a fazer a coisa juntos*".

A despeito disso, ao ser inquirido sobre se identifica em algum seguimento dificuldades para participar ativamente no processo de gestão participativa, o entrevistado identifica nos pais essa dificuldade. "*Eu acredito*

que a ausência dos pais é uma coisa que nos chama a atenção. A todo o momento nos perguntamos isso: por que os pais não estão tão presentes como é necessário acontecer, para que essa gestão participativa tenha maior qualidade? Com os pais participando mais do projeto acho que ajudaria muito". Ao mesmo tempo levanta uma hipótese de onde pode estar a resposta para essa pequena participação, ao afirmar que "*Os motivos para a ausência dos pais parecem estar fora daqui, na própria conjuntura em que vivem. Não é porque o projeto não propicie esse espaço, é fruto da própria dinâmica de vida que esses tem".* Em sua opinião, parece que existe, também nos pais, uma carência no sentido das habilidades para participar, "*não tiveram um educação que lhes encaminhe para terem essa preocupação com os filhos, uma preocupação em dialogar com quem trabalha com seus filhos, sem contar àquelas famílias que tem problemas maiores, como pais envolvidos com violência e drogas, alguns até presos. É uma realidade difícil. Observamos que muitos dos alunos não têm acesso a uma educação doméstica de qualidade. São muitas as lacunas, mas eles estão sempre aqui conosco, alegres por estarem aqui".*

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

A existência de garantias formais que assegurem a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto é algo fundamental no sentido de, objetivamente, garantir a realização do projeto, sobretudo no modelo a que se propõe. No caso do PSA essa variável adquire maior importância, uma vez que o projeto tem 25 anos de existência, o que, em tese, ratifica a existência dessas garantias. No entanto, na opinião do entrevistado, não é isso que ocorre. Pelo contrário. A sua opinião é de uma forte crítica à participação da instituição. "*Pelo que eu percebo, eu acredito que as instâncias superiores parecem não se preocupar com o que ocorre no projeto. Se fosse diferente, se se preocupassem, eles estariam nas reuniões e não vejo isso. Para eles se o projeto usa tal ou qual método, se é uma gestão participativa ou não, pouco importa. Não há diferença. Para eles isso parece não ser nenhum problema.*

Eles deixam a coordenação agir como quiser. Acredito que falta a presença deles no projeto. Coordenadores de graduação, de extensão, reitoria, não sabem como as coisas estão andando. Como os alunos estão atuando, o que se está ensinando".

Por outro lado, credita a longevidade do projeto ao trabalho realizado pelas instâncias internas, especialmente o das coordenações. "*A coordenação discute as coisas gerais e específicas. Sempre tem preocupação de apresentar relatórios sobre as aulas. É um trabalho árduo. Imagino que se não fosse assim o projeto não teria 25 anos. (...) Se não fosse esse compromisso das pessoas e a seriedade do projeto, penso que ele já teria acabado, como ocorre todo dia com projetos como esse"*.

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

A lógica de educar para o empoderamento é algo fortemente posto na proposta do PEE e buscado cotidianamente, uma vez que se acredita que empoderar as pessoas, dar-lhes instrumentos para que possam, de forma mais efetiva, buscar o atendimento das necessidades coletivas, é algo fundamental para se conseguir as mudanças estruturais que se busca na sociedade.

Nesse sentido, o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, assim como a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos, constituem-se pilares desse tipo de ação. Para o entrevistado, isso é estimulado pela coordenação que "*procura mostrar que precisamos compartilhar as responsabilidades, ter a consciência que conjuntamente é mais fácil resolvermos nossos problemas. Isso é um mote no PSA e na gestão participativa. (...) A solidariedade é trabalhada a todo o momento. É difícil pensar o Santo Amaro sem essa lógica, sem um comportamento solidário dos que dele participam. Nós agimos sempre dessa forma, todos se ajudando para encontrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano".*

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

Influenciar pessoas é um dos eixos de ação instituídos pelo IAS. No PSA isso é conscientemente trabalhado em tudo que se faz. O depoimento do entrevistado demonstra muito bem o resultado desse tipo de investimento. Ao inquirirmos se identifica a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam, ele ilustra sua afirmação com um exemplo pessoal e com uma crítica aos que dirigem a instituição no sentido de que estes valorizem mais atividades como esta. *"Posso citar meu exemplo, quando iniciei na ESEF e depois de estar no PSA. A experiência foi um salto qualitativo na minha formação. Hoje eu posso dizer que tenho mais instrumentos para enfrentar a vida profissional e que me ajudam em minha vida privada também.* (...) *acredito que esse trabalho que é feito aqui no PSA deveria ser mais olhado pelos próprios gestores, coordenadores, diretores, reitoria, e ver a importância do projeto não só para as crianças. Hoje eu posso dizer que o que eu ensinei a essa crianças não foi metade do que elas me ensinaram para minha vida".*

Quanto ao tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto, o entrevistado destaca que, da mesma forma que ele foi influenciado positivamente em sua vida pessoal e profissional, alunos, professores, comunidade e instituição também sentem esse efeito. "*Do ponto de vista dos alunos isso também é visível. Muitos chegam aqui carentes de tudo. Em especial de afeto e de atenção. O projeto em suas atividades consegue agregar a formação de todos nós, elementos importantes que levamos para a vida. São o que chamamos de competências para ser e viver no mundo. Acho que isso é o grande legado. Sobre a instituição e a comunidade, acho que também consegue influenciar positivamente. É comum ouvirmos de mães o quanto o projeto é importante na vida de seus filhos, na formação deles. Prova disso é o fato de termos na ESEF alunos que foram alunos do PSA, algo difícil de acontecer, pois o vestibular da ESEF é o mais concorrido do estado e normalmente as vagas são ocupadas por jovens de classe média que tiveram acesso a um ensino de melhor qualidade".*

4.3.2.8. Entrevistado M6.

Acerca da gestão da instituição-sede (Categoria A).

A percepção do entrevistado quanto a se o projeto conta com apoio da instituição-sede é de que o referido apoio resume-se "*principalmente ao espaço físico e servidores. O pessoal está sempre disponível a nos atender".*

No que tange a participação da coordenação de extensão, o entrevistado afirma "*Acho que não tem. Não dá para identificar essa participação"*. Da mesma forma no que se refere à participação da reitoria. "*Essa então, não é possível ver a presença, a participação em nada do Santo Amaro*".

Um aspecto tem chamado atenção na fala de todos os entrevistados, e está relacionado ao fato de, apesar dessa ausência das instâncias formais, há o reconhecimento do projeto como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade, o que pode ser visto como uma enorme contradição. "*Mesmo não tendo essa participação acho que eles concebem assim, o PSA como parte da política de extensão da universidade. Mesmo não chegando junto. (...) Falta a eles chegarem mais junto, fazer reuniões, trazer opiniões sobre projeto, ouvir as pessoas do projeto, eles são muito afastados do projeto".*

Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (Subcategoria B1).

No que tange aos mecanismos de participação disponibilizados, o entrevistado afirma que os mesmos existem, porém, destaca que isso é mais efetivo no âmbito da coordenação e dos monitores, sendo pequena a participação da família. "*Existe sim, principalmente no que se refere a monitor e coordenador. Família participa pouco*". Por outro lado, faz um destaque ao fato de que "*No projeto a opinião de todos tem importância. A gestão não é*

centrada na coordenação que decide tudo. Além disso, as pessoas são estimuladas a participar, opinar, criticar".

Inquirido como são definidas as prioridades no PSA, o entrevistado ressalta a metodologia utilizada e o papel da coordenação enquanto mediadora do processo. "*De uma maneira geral as questões são definidas no grupão; são trabalhadas em pequenos grupos, mas as decisões finais são sempre tomadas no grupão, com a participação de todos. A coordenação procura apresentar sugestões para orientar ou iniciar as discussões, mas as coisas são discutidas no grupão, como se fosse uma plenária. Discutidas no conjunto"*.

Nesse sentido, na opinião do entrevistado, pode-se afirmar que no PSA se efetiva uma gestão participativa, "*Em tudo que se faz no projeto a participação das pessoas é importante".* Falta, no entanto, destaca o entrevistado, "*um maior incentivo à participação das crianças; chegar mais junto delas. Acho que tem que ouvir mais as crianças, estimular mais as crianças a participarem".*

Acerca da formação para a participação (Subcategoria B2).

"*O projeto consegue fazer com que as pessoas participem mais nas decisões tomadas. Já vi monitores tímidos, que, rapidamente estavam dando opinião, participando. Isso é visível nas capacitações quando chegam novos monitores. Ao final da capacitação, o comportamento do grupo é completamente diferente, especialmente dos novatos*". Através dessa afirmação, o entrevistado assevera que o projeto procura, em seu cotidiano, desenvolver nos envolvidos, habilidades para participar. E continua: "*A coordenação estimula o tempo todo à participação. Não ocupa os espaços quem não quer. Na verdade, a dinâmica do PSA é de participação intensa de todos os envolvidos. Quem não quer participar tem dificuldade de ficar no projeto*". Destaca, ainda, que os usuários são vozes ativas e tem garantidos os espaços para "*falar, opinar, o tempo todo*".

Ao questionarmos se identifica em algum seguimento dificuldades para participar ativamente no processo de gestão participativa, o entrevistado repete o caso dos alunos e acrescenta os pais como sendo uma questão para se pensar e investir. "*Já falei dos alunos, mas os pais são um caso mais grave. Participam muito pouco. Parece que alguns não têm tempo, outros, largam as crianças para que nós assumamos as responsabilidades que são deles. Mesmo assim, acho que precisamos chegar mais junto deles para trazê-los para dentro do projeto, ampliar essa participação".*

Acerca das garantias institucionais para a participação (Subcategoria B3).

Para demosntrar que existem garantias formais que asseguram a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto, o entrevistado argumenta que há, sempre, muita boa vontade por parte da direção da instituição, quanto às necessidades do projeto. "*Pode-se dizer que temos um comprometimento dos dirigentes com o projeto. Isso é claro para todos nós, mesmo vivendo algumas dificuldades".* Acrescenta, ainda, a disposição para o diálogo, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade da melhoria deste, no que se refere aos alunos e a comunidade. "*O diálogo é constante. Existe sempre a disposição para se dialogar. Porém, acho que isso ocorre muito no âmbito de monitores, coordenadores e mesmo de alunos, precisando melhorar muito com a comunidade*".

Acerca da educação de empoderamento (Categoria C).

A educação para o empoderamento é entendida como uma das principais premissas do PEE. Nesse contexto, a gestão participativa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, assume importância fundamental, o que é reconhecido pelo entrevistado, apesar da crítica quanto à pequena participação da comunidade. "*O ponto forte do projeto é esse. Tem esse comprometimento,*

mesmo com a comunidade um pouco afastada, eu vejo depoimento do tipo: se esse projeto acabar, não sei o que seria de nossas crianças".

Outro aspecto ressaltado está relacionado ao fato de a participação no projeto estimular a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos. Para o entrevistado, "*As coisas aqui são resolvidas solidariamente. Todos tem esse compromisso".* Além disso, é de se referir a opinião quanto a contribuição da experiência no projeto para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa, o que é asseverado na fala do entrevistado, quando afirma que "*O projeto contribui fortemente para a mudança de valores e de atitudes dos envolvidos. É interessante que as vezes nós não percebemos isso de forma muito clara, mas quando paramos para refletir sobre nosso dia a dia, vemos o quanto a participação no projeto muda o comportamento das pessoas, tornando-as mais solidárias, participativas, críticas, comprometidas. Eu vejo crianças que hoje aprenderam a pedir desculpas quando erram, a ajudar o outro a resolver seus problemas, em crianças que antes nós não víamos isso".*

Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (Categoria D).

De modo particular, o conjunto do depoimento desse entrevistado, em particular, é rico em afirmações e exemplos que ilustram a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam, em aspectos os mais diversos. Isso se configura como uma importante informação, na medida em que, influir na formação das novas gerações é uma das principais metas estabelecidas para o PEE e adotada no PSA. "*Como falei as pessoas mudam seu comportamento a partir da experiência no PSA. Crianças antes agressivas e egoístas, passam a decidir as coisas em grupo, solidariamente, dividindo esforços e preocupações. Da mesma forma, monitores".*

Além disso, destaca essa influência também na instituição-sede. Segundo o entrevistado, "*a presença da comunidade nas instalações da ESEF muda o cenário*". Essa presença, na opinião do entrevistado "*Faz com que a instituição abra suas portas para receber a comunidade, algo pouco comum em universidades. Essa convivência ajuda também a comunidade que passa a ter acesso a um outro mundo antes muito distante. Imagine essas crianças que nunca tiveram acesso a uma piscina, por exemplo*".

Diante dessas afirmações, ao solicitarmos opinião sobre qual o tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto, o entrevistado resume sua percepção afirmando que "*Acho que a mensagem de comprometimento com a causa, do compromisso com essas crianças, esse tipo de comunidade. Eu consigo levar para minha vida o aprendizado do PSA. Ajudou-me e continua me ajudando. Levo para minha vida as experiências que tive e tenho aqui, principalmente a de fazer as coisas conjuntamente*".

4.3.3. Resenha descritiva e interpretativa da fala dos atores sociais entrevistados.

4.3.3.1. Acerca da gestão da instituição-sede.

Ao nos referirmos à gestão da instituição-sede nossa intenção foi identificar o grau de institucionalização do projeto, o reconhecimento institucional do mesmo e as condições e garantias institucionais para a vivência da gestão participativa.

Nesse sentido, pretendíamos identificar que tipo de apoio a instituição-sede oferece ao projeto, o nível de participação das instâncias formais de extensão universitária, o reconhecimento/enquadramento do projeto no âmbito da política de extensão da instituição-sede e da universidade, a cultura e prática institucionais que orientam a realização em seu contexto de um projeto que tem como foco de sua proposta metodológica a gestão participativa e, por fim, identificar as lacunas a serem preenchidas no que concerne ao pleno atendimento dos requisitos institucionais para a efetivação desse tipo de proposta.

De ressaltar, inicialmente, nosso entendimento de que um dos principais condicionantes da opção pela gestão participativa como modelo adotado no PSA está relacionado diretamente ao tipo de apoio que a instituição-sede oferece a iniciativa e, por conseguinte, ao ambiente político ao qual está vinculado o projeto. Assim, a maneira como é gerida a instituição-sede e, por conseguinte, como gere suas ações, por exemplo, de extensão, tem impacto importante no cotidiano do projeto, podendo ser elemento facilitador ou complicador desse cotidiano.

Tal perspectiva nos coloca diante, sobretudo, da questão da extensão universitária enquanto face da universidade e de como isso se materializa, ao olharmos as entranhas de uma importante ação de extensão, como é o caso do Projeto Santo Amaro.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que o discurso que permeia a fala do conjunto dos entrevistados evidencia um vasto entendimento quanto à importância do apoio da instituição-sede, com uma ênfase maior no que se refere à cessão de instalações e de pessoal de apoio. Como se pode verificar nas falas a seguir.

- *"Eu acredito que o apoio existe a partir dos espaços físicos, quadra, piscina, sala de dança, etc. e acredito que em algum orçamento para compra de material que é utilizado nas atividades, além dos funcionários";*

- *"Com certeza tem esse apoio, principalmente aqui da ESEF. Se não fosse assim, o projeto não teria 25 anos";*

- *"Com certeza o projeto conta com o apoio, principalmente da direção da ESEF. O projeto tem 25 anos e sempre contou com o apoio das direções que se sucederam. Umas mais, outras menos, mas sempre contou com esse apoio".*

No mesmo discurso, no entanto, evidencia-se, também, uma crítica a pouca participação das instâncias formais, notadamente das relacionadas à extensão universitária, lócus onde o projeto deve estar vinculado, em função do modelo de concepção da universidade brasileira. Essa opinião é comum a todos os entrevistados, o que denota a consistência da análise e a profundidade do problema.

Importa ressaltar que a questão da pouca ou desarticulada participação das instâncias formais relacionadas à extensão (seja da coordenação ou da reitoria), não é algo restrito à realidade da UPE. Em verdade, tal situação, constitui-se algo histórico e recorrente em boa parte das universidades brasileiras, o que é corroborado nas análises de autores como Rocha (2001), Mazzilli (2010) e Pucci (1991), como também do Fórum de Pró-reitores de Extensão, quando apontam a pouca institucionalização das ações de extensão como parte das dificuldades de materialização da propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na prática, o que se observa são os reflexos de uma incipiente cultura extensionista preponderante em boa parte das universidades brasileiras, materializada em ações desarticuladas, sem perenidade e focadas na ação de indivíduos e não enquanto elemento de uma política para a área.

Sousa (2000, p.11), ao tratar dessa questão, chama atenção para o fato de que quando identificada a concepção de extensão, esta parece sempre atrelada a proposições individuais, sem maiores cuidados com a construção teórica. Nesse sentido, enfatiza o autor, há uma variação sobre o seu entendimento, na dependência direta dos interlocutores que se encontram pelo caminho.

Há, portanto, nesse contexto, uma patente dificuldade em materializar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pedra angular do modelo de universidade brasileira. Esse aspecto fica evidente na crítica quanto a dois importantes aspectos: a dificuldade de convivência entre a graduação e a extensão, sob a ótica da utilização dos espaços físicos, e a participação dos professores nas ações extensionistas, o que ilustra uma faceta dessa relação.

- "*(...) como o projeto não é prioridade e sim a graduação, nós ficamos com os espaços que sobram ao final de a graduação estar organizada. Todos os anos nosso horário é montado em função disso, depois de concluído o da graduação. Não temos um espaço próprio, dividimos os espaços*";

- "*A diretoria da ESEF sempre apoiou as decisões tomadas. Por outro lado, isso não ocorre quando da utilização dos espaços físicos. As vezes estamos programados para usar um espaço e um professor da graduação resolve usar também e nós temos quer sair, mesmo que eles não tenham planejado antes";*

- *"Eu sinto falta da participação maior dos professores no projeto; do incentivo em sala de aula, para que outros alunos participem de atividades de extensão".*

Para Mazzilli (2010, p. 3), embora constitucional e anunciado nos planos institucionais, nem mesmo nas universidades o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem se concretizado: continua imperando a fragmentação do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. O conceito de indissociabilidade como referência para a organização do trabalho pedagógico, no entanto, embora de difícil concretização face às condições políticas e estruturais da educação superior, tornou-se premissa para pensar e propor alternativas para esse nível de ensino, incorporando-se à história da universidade brasileira como contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado[178].

Além disso, importa destacar outro aspecto presente nessa realidade. Trata-se de um indisfarçável preconceito presente na academia, relativo às atividades de extensão, em contraposição as de ensino e, particularmente as de pesquisa, entendidas por muitos, como sendo as que verdadeiramente representam o sentido da universidade, esquecendo-se a retórica, ou limitando-se a isso, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundador das universidades brasileiras, consagrado no artigo 207 da Constituição brasileira e na LDB.

A esse respeito, destacamos a afirmação de Mazzili (2010, p.8), ao afirmar que o não reconhecimento do trabalho docente nas atividades de extensão parece estar atrelado à desvalorização institucional e política dessa prática, cujo fomento por parte dos órgãos reguladores da educação superior é mínimo, bem como das instâncias das próprias universidades, ressalvadas suas particularidades.

Para Pucci (1991, p.32), a expressão “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” não deve ser considerada como uma fraseologia de

[178] O modelo baseado na ótica do mercado a que alude a autora consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em flagrante contradição ao Art. 207 da Constituição Federal, quando possibilita a criação de uma nova figura na educação superior brasileira: os centros universitários, os quais não estão obrigados a desenvolver atividades de pesquisa e de extensão, limitando-se apenas as atividades de ensino.

efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana, científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira.

O desafio da materialização desse preceito é, como argumenta Mazzilli (2010), tarefa institucional, que se efetiva como resultado de ações coletivas - e não responsabilidade individual de cada docente - e tem no professor sua principal mediação, tanto na relação entre aluno e o conhecimento como na concretização do projeto institucional. No caso do PSA, as relações com as instâncias formais da extensão na universidade, refletem, como já enfatizamos, as fragilidades institucionais, no que diz respeito, sobretudo, a materialização desse preceito. Em que pese perceber-se incutido nos discursos dos entrevistados a convicção dessa necessidade e mesmo da fragilidade, tanto que apontam sempre para a busca do fortalecimento da participação das instâncias formais da extensão no cotidiano do projeto.

Esses argumentos estão presentes, também, na proposta do IAS que se socorre do que preconiza o Fórum de Pró-reitores de Extensão, para justificar a extensão universitária como principal espaço-parceiro para implementação do PEE, ao argumentar que o ponto de interseção entre os objetivos do IAS e os da universidade, se concretizou na área chamada extensão universitária, cuja meta é justamente interligar a universidade e a sociedade. (Hassenpflug, 2004, p. 28). Da mesma forma que o Fórum de Pró-reitores de Extensão, o IAS entende que a extensão cria as condições para transferir às comunidades conhecimentos e serviços produzidos em todas as áreas. É ela que incentiva o diálogo entre alunos, professores e comunidades externas por meio de programas voltados ao atendimento mútuo de necessidades e interesses. (idem, p. 28).

Importa destacar, mais uma vez, os argumentos de Mazzilli (2010, p. 3), de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar um

novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas).

Nesse contexto, é oportuno ressaltar, ainda, que, mesmo considerada um espaço privilegiado, através do qual é possível materializar-se o discurso recorrente da necessidade de aproximação da universidade com a sociedade, sobretudo no sentido de suas potencialidades relacionadas à promoção e difusão do conhecimento acadêmico, a extensão universitária observada na prática, ainda, apresenta enormes contradições, o que não é segredo para os que dela se ocupam enquanto campo de estudo. Isso é corroborado por autores como Sousa (2000), Rocha (2001), Nogueira (2000), Botomé (1996), Boff (1996), Souza Santos (1997), entre outros.

Como destaca Rocha (2001, p. 13), ao argumentar sobre a percepção da extensão como algo ainda a ser construído na universidade brasileira, e que, em muitos casos "não teria ainda identidade bem definida, o que justificaria o exercício de práticas desligadas do sistema de educação como um todo, de atuações assistemáticas exercidas como mera prestação de serviço em substituição às organizações governamentais e não governamentais".

No projeto, essa questão se apresenta de forma aguda na crítica à participação das instâncias formais da extensão, nomeadamente à coordenação de extensão e a reitoria. Para a unanimidade dos entrevistados, esse é um ponto de extrema fragilidade no que se refere ao apoio ao projeto, e que impõe importantes limites, o que pode ser verificado através da fala de alguns dos entrevistados.

- "*Eu não vejo essa participação. A coordenação que nós temos é só do próprio projeto. Não dá para perceber a participação da coordenação de*

extensão no projeto. Com relação à reitoria, não vemos essa participação em momento algum";

-"Não consigo visualizar isso. Não vemos no dia a dia do projeto essa participação da coordenação, muito menos da reitoria".

A despeito disso, não se pode deixar de reconhecer, no entanto, a dinâmica e complexidade do contexto em que está inserida a extensão, sobretudo, no que se refere à construção histórica desse espaço, a polissemia conceitual e, por conseguinte, as dificuldades de financiamento e de divulgação.

Tudo isso, acarreta nos problemas que encontramos no cotidiano da instituição-sede do PSA, particularmente em suas dinâmicas formais de construção e efetivação de suas ações extensionistas, sem, no entanto, deixar de perceber que, apesar dos problemas expostos, fica evidente na fala do conjunto dos entrevistados, o impacto desse tipo de ação no interior da universidade, notadamente no pensar e no fazer universitário, e, sobretudo e contraditoriamente, o entendimento de que o projeto está inserido em uma política de extensão da universidade.

Apesar de incongruente, sobretudo pela, inúmeras vezes destacada, incipiência das relações institucionais entre as instâncias formais de extensão, seja em nível de reitoria ou da instituição-sede, a percepção que a unanimidade dos entrevistados manifesta na vertente discursiva é de que há por parte dessas instâncias, o reconhecimento do projeto enquanto componente da política de extensão da instituição, mesmo considerando que, na prática, não exista uma participação ativa dessas instâncias, como já demonstrado anteriormente, algo explicitado em expressões como as que destacamos a seguir.

- "Eu acredito que sim ele se fundamenta como parte da política de extensão, mesmo sem receber da reitoria e da coordenação de extensão nenhum tipo de apoio";

- "Eu acho que sim. isso é perceptível. Quando se fala de extensão na universidade se fala no PSA";

- "O projeto confunde-se com a extensão universitária. Na universidade, quando há referência a extensão, o projeto é sempre o exemplo citado";

- "(...) quando se fala de extensão universitária na UPE é o projeto mais antigo e referência para os outros projetos de extensão. Fala-se em extensão, fala-se em ESEF e em projeto Santo Amaro";

Esse discurso apresenta-se como contraditório, ao observar-se que, a unanimidade dos atores sociais ouvidos, é bastante enfática ao destacar o pequeno apoio disponibilizado pelas instâncias formais da extensão, ao referido projeto, chegando a descrevê-lo, apenas como um ato burocrático de reconhecimento ou chancela, o que fica veementemente explicitado na fala de um dos entrevistados, ao argumentar que:

- "A universidade compreende, aceita, divulga como parte de suas ações, no entanto, participa pouco do dia a dia do projeto. Apenas empresta o nome da instituição".

Relativamente ao que falta concretizar do ponto de vista do apoio institucional, uma questão aparece como pano de fundo para a explicação das dificuldades para se resolver as lacunas existentes. Tal explicação está relacionada ao contexto em que está inserido o projeto em seu momento atual, notadamente no que se refere à ausência de um apoiador que financie as ações do projeto, algo que até 2010, era feito pelo IAS. Isso fica patente nas falas dos entrevistados quando relatam as dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição que, por si só, não reuni as condições para esse financiamento, na dimensão das necessidades postas.

De destacar, ainda, alguns argumentos que estão em perfeita consonância com o diagnóstico da extensão universitária realizado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a exemplo da incipiência na institucionalização o que reflete em questões relacionadas, a

exemplo da divulgação e do financiamento das ações de extensão, muitas vezes uma coisa refletindo na outra, como destaca um dos entrevistados ao afirmar que:

- "(...) *nós poderíamos nos mostrar mais, buscar mais, solicitar reuniões para mostrar o que estamos fazendo dentro da universidade em favor da comunidade e da integração universidade comunidade. Nesse aspecto, acho que falhamos quando não conseguimos divulgar melhor o que fazemos aqui. Quanto ao apoio financeiro que sempre precisamos, acho que poderia ser maior".*

4.3.3.2. Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas.

Ao nos propormos analisar as possibilidades de participação disponibilizadas no projeto, nossa intenção foi identificar os espaços, graus, formas e comprometimento dos operadores do projeto com a gestão participativa, ou seja, o que se refere à mobilização de recursos e oportunidades participativas em referência a participação na gestão do projeto (onde e como coordenadores, acadêmicos, alunos e comunidade participam do projeto: das decisões, do planejamento, da execução e da avaliação ou são meros executores; níveis de controle disponibilizados e efetivados).

Nesse sentido, pretendíamos identificar a existência de mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do projeto, quem efetivamente participa e em que nível, se há igualdade deliberativa ou os gestores definem os processos, como são definidas as prioridades, a efetividade da experiência de uma gestão participativa e, por fim, os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da experiência.

Inicialmente é importante ressaltar, como já o fizemos no capítulo I deste trabalho, que a participação pode ocorrer de diversas formas e em diferentes níveis. Em se tratando do Programa de Educação pelo Esporte do IAS, essa

questão adquire importância capital e configura-se como um dos elementos centrais da proposta, sobretudo por ser compreendida como estratégia capaz de desenvolver nos participantes a essência do que se propõe o Instituto, qual seja: o desenvolvimento humano, entendido como realização plena dos direitos humanos, na promoção da liberdade e na oferta equitativa de oportunidades para as pessoas desenvolverem seus potenciais. (Hassenpflug, 2004, p. 9).

Nesse particular, é oportuno enfatizar a importância atribuida a participação infanto juvenil, defendida como ponto de partida para transformar a realidade, semelhante ao que defendem Costa (2000) e Hassenpflug (2004). Ou seja, o investimento na formação das novas gerações na perspectiva do protagonismo juvenil, que na lógica do IAS, constitui-se mote que perpassa toda a proposta, no entanto, é particularmente interessante reconhecer que, para além da questão do protagonismo juvenil, a proposta extrapola essa dimensão e contempla a compreensão da participação em um sentido mais amplo o que a aproxima das teses defendidas por Putnam (2000), no que se refere ao protagonismo civil (o protagonismo juvenil é apenas uma parte dela). Para esse autor, a participação em organizações cívicas desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para com empreendimentos coletivos. (Putnam, 2000, p. 104). Essa perspectiva é amplamente buscada no cotidiano do PSA, com ênfase especial no sentido da solidariedade do conjunto dos participantes na busca de soluções para os problemas coletivos, o que levaria a um aumento do capital social, semelhante ao que defende Putnam (2000, p. 183), ao afirmar que os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo. Em última instância, em participar efetivamente.

Isso fica evidente no cotidiano do PSA e é ressaltado no depoimento de todos os entrevistados, ao confirmarem a existência de diversos mecanismos de participação dos diferentes seguimentos de participantes, no planejamento, na execução e na avaliação do projeto.

Diante de tais depoimentos, é possível afirmar que isso constitui exemplo de uma intencionalidade da gestão em concretizar a anunciada gestão participativa. O que se percebe no discurso dos atores sociais entrevistados é que as possibilidades de participação dos envolvidos é algo natural, inerente à forma de existir do próprio projeto, com destaque para os momentos de capacitação que são entendidos pelos entrevistados como o melhor exemplo desse tipo de possibilidade.

- "*São propiciados diversos espaços para que todos participem do dia a dia do projeto. Acho que as capacitações são os momentos mais importantes. Ali, as pessoas conhecem e estudam o projeto, se conhecem e se juntam para por em prática o que nos propomos fazer";*

- "*Temos reuniões o tempo todo, geral específica, encontros de formação, tudo isso é espaço para as pessoas participarem. Mecanismos que o projeto disponibiliza para que as pessoas possam participar do seu dia a dia";*

- *"Todos participam do planejamento do projeto, especialmente monitores e coordenadores de forma mais direta. Os alunos tem seu espaço de participar e opinar em todo o momento do projeto. Da mesma forma os pais, em que pese observarmos uma pequena participação desse seguimento, mesmo com o espaço sendo disponibilizado";*

- *"Eu acho que dentro do que se propõe o projeto, existe sim a participação. No PSA nunca se decide uma coisa sem a participação do conjunto das pessoas. É uma coisa que se faz no projeto há muito tempo. Todo mundo pode e deve opinar naquilo que se propõe para o projeto, seja direção da ESEF, seja coordenação do projeto, monitor, aluno ou comunidade".*

Por outro lado, importa considerar que a proposta é que haja a participação de todos os seguimentos, no entanto, os entrevistados reconhecem unanimemente que em alguns aspectos essa participação ainda é deficiente, a exemplo dos pais, e em alguns casos, dos alunos, como se pode observar nas falas seguintes.

- "*Acho que dos alunos estamos precisando melhorar, nos aproximarmos mais";*

- "*Família participa pouco*";

- "*Existe espaço para todos participarem. A lógica do projeto é uma gestão participativa, onde todos tem a possibilidade de analisar, criticar, propor. No cotidiano, isso é mais efetivo por parte da coordenação e de monitores e voluntários. Alunos e pais não tem participado tão ativamente como desejamos. É preciso destacar que os alunos participam ativamente através de um mecanismo que chamamos de Roda, que ocorre a todo o momento nas atividades";*

- "*Sempre foi meta do projeto a presença da família; a participação da família no projeto, enquanto parceira. Acreditamos que os resultados serão melhores com o envolvimento de todos os seguimentos*";

Mesmo chamando a atenção para a necessidade de ampliar a participação, especialmente a dos pais, os entrevistados asseveram a existência de mecanismos para a participação e creditam essa participação deficiente desse segmento específico a outros elementos de um contexto mais amplo, porém com ressonância no interior do projeto. Algo relacionado ao ritmo de vida que se tem hoje e mesmo a uma possível tentativa por parte de alguns pais de transferência de responsabilidades no que se refere à educação de seus filhos e a diminuta compreensão da importância da ação conjunta e solidária de todos os entes envolvidos no projeto, na consecução de seus objetivos[179]. Os depoimentos a seguir ilustram essa situação.

[179] Acerca dessa incapacidade de cooperação, é reveladora a observação de Putnam (2000, p. 17 4), ao afirmar que o desempenho de todas as instituições sociais, desde os mercados de crédito internacionais ou os governos regionais até as filas de ônibus, depende de como esses problemas são resolvidos. Num mundo habitado por santos, talvez os dilemas da ação coletiva não existissem, mas o altruísmo universal é uma premissa quixotesca para quaisquer ações ou teorias sociais. Quando os atores são incapazes de assumir compromissos entre si, eles têm que renunciar – pesarosamente, porém racionalmente – a muitas oportunidades de proveito mútuo.

- "*Os motivos para a ausência dos pais parecem estar fora daqui, na própria conjuntura em que vivem. Não é porque o projeto não propicie esse espaço; é fruto da própria dinâmica de vida que esses têm";*

- *"Às vezes nós chamamos os pais para conversar e muitos não vem. Parece faltar compromisso com a educação de seus próprios filhos";*

- *"A impressão é que os pais transferem para nós a responsabilidade de educar seus filhos".*

A explicação para esse tipo de comportamento pode estar no que Putnam (2000, p. 185) denomina de "dilemas da ação coletiva". Para esse autor, "em todas as sociedades os dilemas da ação coletiva obstam as tentativas de cooperar em benefício mútuo". As dificuldades em resolver os dilemas de ação coletiva apontam para um estágio em que o grupo ainda está distante de uma ação cívica mais consistente, portanto, distante da possibilidade da cooperação horizontal caracterizada por este autor.[180]

Por outro lado e como contraponto, a essa questão, o estímulo à participação que é trabalhado de forma generalizada no PSA, pode ter impacto positivo, no sentido de, ao longo do tempo modificar esse tipo de comportamento. O próprio Putnam (2000, p.186), defende isso ao afirmar que "as regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social porque reduzem os incentivos a transgredir, diminuem a incerteza e fortalecem modelos de cooperação futura". O processo de construção da democrática participativa, portanto, tem relação direta com a consolidação e mesmo ampliação dos espaços de participação cidadã. Estamos diante de mudanças qualitativas, que apontam para a necessidade da construção de novos arranjos participativos. É um momento

[180] É importante ressaltar um outro lado dessa questão para o qual nos alerta Putnam (2000, p. 185). Segundo esse autor, para além das características que definem a comunidade cívica e dos círculos virtuosos que dela redundam, caracterizados pelo equilíbrio social, elevados níveis de cooperação, confiança, reciprocidade, civismo e bem-estar coletivo, existe, também, o outro lado da moeda: a comunidade não-cívica, que, segundo esse autor, também é algo que tende a reforçar-se. Segundo ele, a deserção, a desconfiança, a omissão, a exploração, o isolamento, a desordem e a estagnação intensificam-se reciprocamente num miasma sufocante de círculos viciosos.

de, como defende o IAS, transformação nos valores, o que impõe, por conseguinte, novos procedimentos das instituições, diante de novas demandas oriundas de novas formas de expressão cidadã, diferentes das até aqui conhecidas e vivenciadas.

Nesse contexto, uma outra questão de extrema importância em uma proposta de gestão participativa, está relacionada à existência de mecanismos que garantam ou, ao menos apontem, para a igualdade deliberativa, no sentido defendido por Putnam (2000, p. 133), para quem "quanto mais cívica for uma comunidade, mais abertos e democráticos tenderão a ser os processos de decisão pública e de controle social". Na mesma linha de raciocínio Figueiredo (2001, p. 43), defende que esse tipo de experiência promove uma importante prática política, facilita o acúmulo de capital social e concorre para o surgimento de comunidades cívicas. Portanto, é possível afirmar que tal situação está mais relacionada à questão da distribuição de poder do que, simplesmente, de uma metodologia de ação, como alguns defendem. Autores como Brose (2001), Cunha (2007) e Faria (2009), ratificam esse entendimento.

No entendimento do conjunto dos entrevistados esse elemento está presente no Projeto Santo Amaro e ilustram suas opiniões com argumentos como os que se seguem:

"*Todos tem a mesma importância. A fala de todos é considerada e no conjunto analisada. Não existe instância mais importante que outra. As coisas são construídas no conjunto, no grupão";*

- "No projeto a opinião de todos tem importância. A gestão não é centrada na coordenação que decide tudo. Como disse, além disso, as pessoas são estimuladas a participar, opinar, criticar";

- "Todos são considerados importantes no processo. Todos tem espaço para participar e sua opinião é considerada igualmente";

- *“Desde o monitor que entrou hoje ao mais antigo, todos tem espaço para participar”;*

- “*Tudo é definido em conjunto, com monitores e eles com os alunos. Toda opinião, toda sugestão é levada em conta*”.

Esse argumento é reforçado quando os entrevistados são inquiridos quanto aos processos através dos quais são definidas as prioridades no projeto. As respostas do conjunto dos entrevistados, em nosso entendimento, constituem forte indício da materialização da proposta de gestão participativa preconizada pelo PEE no PSA, sobretudo pela explícita intenção de democratizar a participação de todos os seguimentos e de ampliar os graus de controle disponíveis. Essa evidência coincide com a observação de Faria (2009, p. 79) quando defende que o estudo da participação requer que para que se definam os seus diversos níveis é necessário considerar o grau de controle disponibilizado. Nesse sentido, pode-se afirmar que quanto maiores e importantes sejam esses controles, mais desenvolvido é o processo de gestão participativa.

- “*As prioridades são discutidas nas reuniões específicas e nas reuniões gerais. Leva-se em consideração o que as pessoas pensam. É muito interessante a construção coletiva. Todos os envolvidos podem participar, dar sua contribuição, fazer a crítica, avaliar, propor, discordar”;*

- *“As decisões são sempre compartilhadas, as pessoas são estimuladas a opinar, a construir juntas, a criticar”.*

O que se observa é que o planejamento participativo apresenta-se como elemento central da proposta, uma vez que é através dele que se efetivam as experiências da gestão participativa, algo asseverado pelo conjunto dos entrevistados e em consonância com a proposta formulada pelo IAS, que destaca esse espaço como sendo “um processo coletivo de reflexão e de diálogo constantes, que permite que as experiências e concepções de todos

estejam presentes no debate de ideias em busca dos melhores caminhos para se chegar aos melhores resultados". (Hassenpflug, 2004, p.293).

No dizer do IAS, em consonância com a lógica da divisão de poder no centro do processo, na prática, adotar o conceito de gestão participativa nos espaços educativos representa tratar essencialmente do envolvimento dos educadores, dos profissionais não docentes, dos pais, dos alunos e comunidade nos processos de decisão e avaliação da organização educativa. (Hassenpflug, 2004, p. 290).

Nesse contexto, é lícito afirmar, com base na unanimidade dos depoimentos dos entrevistados que a experiência do PSA pode ser definida como uma gestão participativa, nos moldes defendidos por autores como Putnam (2000), Brose (2001), Faria (2009) e Cunha (2007), entre outros, sem deixar, no entanto, de reconhecer lacunas no processo que ainda precisam ser resolvidas, algo compreensível uma vez que estamos tratando de uma experiência inovadora no ambiente do esporte e, portanto, em permanente construção.

Essa questão das demandas a resolver está fortemente retratada na fala do conjunto dos entrevistados que destacam fortemente duas questões, ambas relacionadas a pouca participação de determinados setores, o que denota a preocupação dos envolvidos com o pleno envolvimento dos diversos atores que fazem parte do projeto na resolução de seus problemas. Uma questão é a pequena participação das instâncias formais ligadas à instituição-sede, representadas pela coordenação de extensão e pela reitoria e a outra está relacionada com a pequena participação dos pais, ambas já discutidas anteriormente. Essa postura representa o alinhamento da proposta do IAS com as teses de renomados autores que tratam da temática gestão participativa.

4.3.3.3. Acerca da formação para a participação.

A gestão participativa em projetos sociais de esporte apresenta um destaque singular para a questão da qualidade da participação dos envolvidos. A situação não se resume apenas em participar, mas, particularmente, na qualidade dessa participação. Nesse sentido (Hassenpflug, 2004, p. 290), acrescenta que trata-se, também, de oferecer a oportunidade de aprender a participar e, por outro lado, permitir-lhes exercer o direito de contribuir com as transformações sociais que necessitam ser implantadas. Para essa autora, aprender a participar é importante também por razões políticas. E acrescenta: Como sociedade, optamos e lutamos pela instauração do Estado democrático e por isso temos o dever de contribuir para o seu aperfeiçoamento. Um Estado democrático só se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida; por outro lado, o que torna a sociedade civil forte é a participação. (idem, p. 291).

A opção pela gestão participativa em organizações educativas está assentada na crença de que a participação é o melhor caminho para motivar, envolver e comprometer as pessoas com os resultados almejados e de aproximar a organização da comunidade na qual se insere.

Nesse sentido, o investimento na formação para participar é considerado princípio de ação metodológica defendido pelo IAS, para quem, ao contrário do que indica o senso comum, não se nasce sabendo participar. Essa atitude, segundo o IAS, significa acreditar na capacidade operativa e criativa das pessoas, considerando-se como referência que é preciso desenvolver habilidades para uma efetiva participação. Argumento semelhante ao que defende Putnam (2000), quando destaca a importância da participação no desenvolvimento de comunidades cívicas e os efeitos dessa participação no caminho da democracia participativa ao afirmar que quanto mais cívica for uma comunidade, mais abertos e democráticos tenderão a ser os processos de decisão pública e de controle social.

É preciso considerar que, em se tratando de projetos sociais de desporto isso é uma construção nova e, por conseguinte, aponta para novos desafios, sobretudo ao considerarmos que, historicamente, no Brasil, o incentivo a participação cidadã remonta o advento da constituição de 1988, algo ainda em construção e submetido a resistências culturais estabelecidas em longo período.

Como argumenta Hassenpflug (2004, p. 291), por questões históricas, não herdamos uma cultura de participação e sim uma cultura autoritária geradora de exclusão, submissão, aceitação e não-participação. O autoritarismo crê que alguns são mais aptos para pensar e outros para obedecer. Combater o autoritarismo, portanto, pressupõe um processo de transformação cultural, marcado pela superação de valores fortemente arraigados em nossa sociedade.

Ainda segundo essa autora, significa também construir nas organizações novas formas de inclusão, de convivência e relacionamento que possibilitem a participação de todos aqueles que serão afetados pelas decisões a serem tomadas, dando-lhes voz e vez de contribuir conforme suas possibilidades. (idem, p. 191).

Tratando-se especificamente do projeto estudado, o que se observa do conjunto de dados oriundos da fala dos entrevistados é que a defesa da formação para a participação é argumento recorrente na fala de todos os entrevistados, o que denota um alinhamento conceitual com a proposta do PEE em seus princípios organizativos e metodológicos. O IAS, defende que para poder construir essa nova cultura de participação é preciso investir na formação de pessoas, e também na organização de espaços coletivos de trabalho que transformem a aprendizagem da participação em um projeto voltado para a aquisição de importantes competências como aprender a dialogar, opinar, contestar, argumentar, contra-argumentar, ceder, propor e agir dentro de princípios éticos como respeito às diferenças, à tolerância, à solidariedade, à cooperação.

Nesse sentido, segundo os entrevistados, as atividades relacionadas à formação para a participação estão no centro do processo das ações cotidianas, integradas as outras atividades que compõem o leque do que é vivenciado com a comunidade. Isso fica evidente no conjunto dos depoimentos colhidos, com destaque para o fato de elegerem os encontros de formação realizados ao longo do ano, como sendo o espaço que melhor ilustra esse compromisso, como demonstram as falas a seguir.

- "A*s capacitações são fundamentais nesse aspecto. Nas capacitações é possível ver a mudança de comportamentos, principalmente dos novatos que chegam sem saber muito bem o que é o projeto, como se organiza";*

- "*É talvez a principal função no cotidiano do projeto: sensibilizar e capacitar os participantes para atuarem em um projeto de gestão participativa";*

- *"A participação nas capacitações é fundamental para melhorar esse diálogo entre as áreas e a proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias a essa integração".*

Além disso, os entrevistados destacam que as atribuições e competências de propiciar a participação dos envolvidos estão fortemente relacionadas às coordenações do projeto, como se pode verificar nos depoimentos a seguir.

- "*Como tudo é definido em reuniões com os participantes, a coordenação é a grande facilitadora e orientadora desse processo. Seu papel principal é coordenar as possibilidades de participação, estimulando o conjunto de pessoas envolvidas a participar, entendendo que sua participação é importante para o enfrentamento dos desafios do dia a dia";*

- *"A coordenação está aqui mostrando como o processo vai ser encaminhado, de certa forma, educando, no sentido de fazer as coisas fluírem. Em meu entendimento, tem sido o papel fundamental o estímulo a que todos participem e entendam o quanto é importante fazer as coisas conjuntamente;".*

Considerando que tanto o PEE como o PSA apontam para a participação de todos os seguimentos como elemento fundamental da proposta de gestão participativa, arguimos sobre o nível de participação dos usuários, tendo como referência o fato de serem vozes ativas ou passivas nesse processo. A resposta dos entrevistados é unânime em reconhecer a condição de elementos ativos de todos os seguimentos envolvidos, em que pese o destaque, também unânime, para o fato de essa participação, mesmo considerando os esforços para que aconteça, ocorrer em níveis diferentes, ao se considerar os diversos seguimentos envolvidos, o que configura uma incongruência, um certo distanciamento, na prática, ou, um caminho ainda a ser perseguido, frente aos objetivos propostos pelo IAS e assumidos pela PSA[181].

A explicação para os diferentes níveis de participação é de que estão relacionados à questões externas ao projeto, fortemente arraigados à cultura cívica de boa parte da população atendida nessa atividade. Isso parece indicar (ou ter alguma relação) com a percepção que as pessoas (ou segmentos, no caso) têm de sua capacidade de influenciar, seja no universo do projeto ou mesmo em questões políticas mais amplas fora desse ambiente.

Nesse aspecto, coordenadores e monitores, por força da própria função no projeto, pelo grau de formação e pela metodologia utilizada nas ações cotidianas do referido projeto, revelam possuir melhores condições (ou condições mais favoráveis) de participar, o que é amplamente constatado na fala de todos os entrevistados. Por outro lado, pais e alunos apresentam, nesse aspecto, desempenho menos intenso, como também afirma a totalidade dos entrevistados.

De ressaltar nos argumentos apresentados pelo conjunto dos entrevistados, a convicção de que, de uma forma geral, as grandes ações ou

[181] Nosso entendimento acerca de seguimentos é semelhante ao de Perissinotto e Fuks (2007, p. 63), entendendo-os como grupos dotados de recursos políticos (nesse caso específico, a cultura política) desiguais e, portanto, de capacidades também desiguais em sua atuação.

investimentos da gestão do projeto, estão relacionadas a desenvolver nos participantes habilidades para participar e estimulando-os a crença na importância da construção coletiva e solidária, objetivando a resolução de problemas comuns. Essa lógica de participação direta de todos os atores sociais no planejamento e na avaliação das atividades que os afetam coincide com o que defendem autores como Putnam (2000), Brose (2001) e Cunha (2007), que ressaltam que isso constitui condição fundamental no que concerne a ampliação do comprometimento e da noção de corresponsabilidade, desses atores sociais visando à resolução de problemas coletivos. Nesse sentido, alerta Hassenpflug (2004, p. 299), quando a comunidade é envolvida na gestão geralmente os resultados são mais consistentes e por isso tendem a ser mais duradouros do que quando ela é ignorada por meio de processos decisórios unilaterais e autoritários.

De toda forma, mesmo considerando alguns limites da operacionalização da proposta, o que fica caracterizado no fato de muitas ações estarem centradas nas coordenações, é que se trata de uma tentativa exitosa de dar resposta às necessidades da população a partir do incentivo a que esta participe da resolução de seus problemas, um patente sinal de vanguardismo da proposta[182].

Por outro lado, um constrangimento a mencionar, ainda que perfeitamente explicável, está relacionado à pequena participação dos pais/responsáveis pelas crianças. Essa discreta participação dos pais é algo que chama a atenção, especialmente por representar um posicionamento em sentido oposto ao que se pretende no projeto e as possibilidades de participação disponibilizadas. De um lado condições para uma efetiva participação; de outro,

[182] É importante ressaltar que no PSA os participantes não dependem de representação para participar. A participação é direta, o que se configura como um importante indicador do vanguardismo que destacamos, em consonância com o que defende Matos (2006, p. 188), que critica o modelo hegemônico de representação e destaca que a maioria das comunidades continua dependente de lideranças que se perpetuam à frente dos conselhos ou como representantes junto às instâncias institucionais. Para esse autor, são raras as situações onde se verifica a formação de espaços abertos ao desenvolvimento de uma consciência social crítica, onde os compromissos políticos se definem e se defendem coletivamente.

uma inércia por parte dos atendidos que impossibilita a efetiva participação política[183] almejada e perseguida.

Perissinotto e Fuks (2007, p. 58), ao analisarem a participação política em conselhos, apresentam argumentos importantes para explicar a diferença de participação entre os seguimentos que compõem esses conselhos, explicação que nos parece se adequar perfeitamente ao caso que estudamos. Para esses autores, isso significa que a posse de um determinado tipo de recurso não implica a sua conversão em influência política. Podemos, nesse caso, supor que não haja interesse por parte desses seguimentos em fazer uso de seus recursos, o que explicaria o desinteresse de uma parte considerável dos pais de alunos participantes do PSA. Para o conjunto dos entrevistados esse desinteresse em participar ativamente dos processos decisórios disponibilizados, tem relação com o fato de boa parte desses atores sociais não conceberem a importância dessa participação. Em nosso entendimento isso está relacionado com a percepção que os diversos seguimentos têm acerca da importância política desse espaço. Em função disso, pode-se explicar a diferença de comportamento nesse aspecto, entre, por exemplo, coordenadores e monitores e alunos e pais/responsáveis.

Importa ressaltar, ainda, os argumentos de Perissinotto e Fuks (2007, p. 58), ao destacarem que é preciso considerar que além da posse de recursos, há de se levar em consideração quais os espaços públicos que um determinado ator elege como arenas privilegiadas de sua ação política. Ou seja, a questão não se resume a disponibilizar os espaços de participação. É preciso que existam interesses mútuos.

Quanto a isso, podemos destacar, ainda, a cultura histórica de simplesmente não participar, uma vez que raramente esse tipo de espaço foi

[183] Nosso entendimento da ação política está em consonância com o que defende Silva (2007, p. 487), para quem, a dimensão política aborda a cultura e a prática dos atores políticos, suas formas de relacionamento com as organizações sociais e a população em geral, os modos de funcionamento das instituições políticas, os tipos de organizações existentes, a estrutura de poder, as alianças e conflitos políticos, as posições dominantes e dominadas na hierarquia política, as ideologias, projetos e estratégias dos atores políticos.

concedido. A esse respeito Perissinotto e Fuks (2007, p. 61), destacam que é importante observar que, diferentemente da tradição pluralista, para qual a apatia de alguns grupos revelaria certa satisfação com a própria condição, outros autores apontam para a possibilidade de se interpretar a passividade (ou a abstenção) política como algo produzido por relações de poder regulares, que, por meio da produção de derrotas permanentes, incutiram nos dominados a sensação de que não há nada a fazer para mudar a situação em que se encontram. Criar-se-ia, assim, uma adaptação psicológica que produziria um sentimento de estar desprovido de poder (*sense of powerlessness*), cuja perpetuação poderia levar os membros do grupo à autodepreciação e ao fatalismo, gerando abstenção em vez de resistência. A situação vivenciada no PSA não chega a esse extremo, porém claramente sofre a influência de experiências como essa, nos embates políticos do cotidiano do contexto de boa de parte dos seguimentos que compõem o projeto, o que tem impacto nas ações endógenas que buscam estimular a participação.

De fundamental a esse respeito é a constatação na fala do conjunto dos entrevistados de que a distribuição dos recursos de participação cívica é feita de forma equânime entre todos os seguimentos relacionados ao projeto, o que se constitui uma questão fundamental para se compreender os processos de participação política, como é o caso do que ocorre no interior do PSA. A proposta enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades para participar em grupos e indivíduos, na perspectiva do desenvolvimento de uma comunidade cívica, semelhante ao que defendem autores como Putnam (2000), Freire (2008), Perissinotto e Fuks (2007), Cunha (2007), entre outros.

Para o IAS o enfrentamento dessa situação exige a consciência dos condicionamentos históricos o que justifica a argumentação de que para construir essa nova cultura de participação é preciso investir na formação das pessoas, e também na organização de espaços coletivos de trabalho que transformem a aprendizagem da participação em um projeto comum voltado para a aquisição de importantes competências como aprender a dialogar, opinar, contestar, argumentar, contra-argumentar, ceder, propor e agir dentro

de princípios éticos como o respeito às diferenças, à tolerância, à solidariedade, à cooperação. (Hassenpflug, 2004, p. 292).

4.3.3.4. Acerca das garantias institucionais para a participação.

A discussão da questão das garantias institucionais para a participação passa, em nosso entendimento, necessariamente, pelo estabelecimento de um marco histórico que tem influência fundamental na discussão do tema, sobretudo, na efetivação de espaços democráticos, tendo como referência as relações entre Estado e sociedade civil. Trata-se da nova constituição brasileira de 1988, especialmente nos meandros políticos de sua construção durante a assembleia constituinte.

Como destaca Cunha (2007, p. 25), a busca por alterações nos padrões de desigualdade social, civil e política e a insatisfação com a forma como se relacionavam Estado e sociedade, no Brasil dos anos 1970 e 1980, levam a significativas mudanças na gramática social do país. Nesse sentido, destaca a autora, movimentos sociais e organizações da sociedade civil reivindicam a democratização do Estado por meio da participação nas decisões acerca das políticas públicas e no controle público sobre as ações públicas, colocando na agenda o próprio significado da democracia e as formas de relação entre Estado e sociedade, algo semelhante ao que defendem autores como Santos (2005), Bordenave (2007), Brose (2001) e Faria (2005), entre outros estudiosos do tema.

Cunha (2007, p. 25), ressalta, ainda, que a luta desses atores sociais encontrou ressonância em atores políticos, durante o processo constituinte, os quais tinham como projeto político comum a ampliação da participação política. Disso resultou a inscrição constitucional da participação como princípio de organização e de gestão do Estado brasileiro, principalmente no âmbito local, inspirando a criação, nas últimas décadas do século XX, de inovações

institucionais híbridas democráticas,[184] em que participação é associada à deliberação.

Esse preceito está refletido em farta legislação que passa a referenciar a participação e o controle social como novo mote a ser assumido nas relações entre Estado e sociedade civil, a exemplo dos variados tipos de conselhos de políticas e de seu caráter de estruturas político-institucionais permanentes e de cunho deliberativo e fiscalizador das ações do Estado.

No ambiente da universidade pública, como é o caso da ESEF/UPE, a proposta tem seus condicionamentos que não estão relacionados unicamente ao que está garantido de maneira universal na constituição federal, salvo no que se refere aos Conselhos Superiores, que refletem essa lógica e instrumentos,[185] no que concerne a conduta democrática posta.

Na prática, no ambiente empírico, a adoção de uma gestão participativa, por exemplo, em um projeto de extensão como é o caso do Santo Amaro, bem como o apoio institucional a uma iniciativa como esta, está condicionada aos interesses do gestor da instituição. Considerando que a existência do PSA é uma iniciativa da instituição-sede, infere-se a efetividade desse interesse e a consequente disposição para o diálogo demonstrada, entre outros aspectos, pela longevidade da ação iniciada em 1986. Em última análise, como destacam autores como Figueiredo (2001), Brose (2001), Faria (2009) e Cunha (2007), ao interesse do gestor em dividir/compartilhar/democratizar espaços de poder.

Para Brose (2001), ao estabelecer métodos de gestão participativa, qualquer organização está, antes de tudo, buscando estabelecer formas mais transparentes de exercício do poder entre os atores sociais, relacionando a uma distribuição mais equitativa de poder.

---

[184] A autora se utiliza dos argumentos de Avritzer e Pereira (2005) para conceituar "instituições híbridas", como sendo as formas institucionais que envolvem a partilha de espaços de deliberação entre as representações estatais e de organizações da sociedade civil.

[185] Um exemplo que ilustra com maior clareza a situação na Universidade de Pernambuco nesse particular é a instituição do Conselho Social, composto por representantes da universidade e de diferentes setores da sociedade civil. De destacar, no entanto, o fato de este Conselho Social não ter caráter deliberativo, o que está restrito as ações do Conselho Universitário – CONSUN, cuja constituição no que diz respeito à representação da sociedade civil é absolutamente tímida e limitada.

Coelho e Favareto (2007, p. 101), ao estudarem os dilemas da participação, destacam a importância do comprometimento institucional na operacionalização de experiências participativas. Nesse sentido, defendem que o comprometimento e a abertura dos gestores para com a organização e as decisões tomadas, são elementos cruciais para garantir o funcionamento e a permeabilidade do ambiente institucional às demandas trazidas pela participação.

As condições institucionais no funcionamento de experiências como o PSA, portanto, adquirem grande importância, tanto no sentido de acolher as demandas como no apoio a sua existência. Assim, as garantias institucionais para a participação estão relacionadas com o ambiente em que se desenvolvem os processos políticos, a disponibilização de recursos (humanos, materiais e financeiros) e a cultura e prática dos agentes institucionais que, por seu turno, orientam a ação dos atores sociais.

Nesse sentido, as garantias institucionais para a participação podem ser vistas a partir da colaboração entre as instâncias envolvidas (reitoria, direção da instituição-sede, coordenação de extensão, coordenação do projeto), ou seja, as características do sistema organizacional, relacionadas à cada componente do sistema e a consequente participação (ou a ausência de participação) desse componente.

De salientar o fato de que a pouca participação de um desses componentes tem impacto importante no sistema participativo, concebido teoricamente para aglutinar forças na concretização de objetivos coletivos, ou, como afirma o IAS, o novo caminho aponta para novas formas de gestão mais adequadas aos novos tempos e às exigências de um mundo em que pessoas e grupos exercem pressão no sentido de ter maior participação e envolvimento em decisões que afetam suas vidas.

Nesse particular, e como contraponto, é oportuno retomar o argumento de Perissinotto e Fuks (2007, p. 58), que alude ao fato da possibilidade de algum seguimento dos envolvidos não ter interesse em utilizar as suas

possibilidades de participação por não entender como importante essa arena específica. Isso ocorre, segundo o conjunto dos entrevistados, especificamente no caso da reitoria e da coordenação de extensão, como já destacamos em momento anterior desse trabalho. Diferentemente disso, no entanto, no caso da gestão da instituição-sede, o que se observa é que a mesma busca oferecer as garantias institucionais para que a proposta de gestão participativa efetivamente ocorra. Isso fica explicitado na fala do conjunto dos entrevistados, como ilustramos a seguir.

- "*É preciso destacar que toda a filosofia trabalhada no projeto, pressupõe a gestão participativa como modelo. Como a instituição sabe disso e acata, entendo que as garantias institucionais estejam presentes por ai";*

- "*Todas as direções com as quais convivi, sempre estiveram abertas, foram sempre muito participativas conosco. Decididas as questões internamente, sempre são levadas para a direção que sempre nos apoiou. Nunca presenciei uma atitude diferente da colaboração da direção, às vezes ponderando alguma coisa, principalmente quando a ação proposta implica em recursos financeiros*";

- *"Pode-se dizer que temos um comprometimento dos dirigentes com o projeto. Isso é claro para todos nós, mesmo vivendo algumas dificuldades";*

- *"Eu diria que eles respeitam, mas também não intervém. Acatam. Eles têm conhecimento de como as coisas andam e dão apoio as decisões tomadas";*

- *"Sim. existem as garantias. quando é necessário, existe a participação da direção para equacionar algum problema, mas, no conjunto, as decisões tomadas no coletivo, são acatadas";*

- *"O que observamos é o apoio da direção ao que é decidido no projeto. A direção contribui para que a gestão participativa se efetive";*

- *“As decisões tomadas coletivamente nos espaços deliberativos do projeto são sempre apoiadas pela direção da unidade”.*

Mesmo considerando a importância desse elemento para o cotidiano do projeto e que, na prática, as garantias institucionais estão configuradas, para a maioria dos entrevistados, há aspectos dessa institucionalização que são amplamente criticados, a exemplo das dificuldades de utilização dos espaços físicos que aponta para uma deficiência nessas garantias. Isso fica evidenciado na fala de atores sociais entrevistados ao serem questionados sobre tais garantias, quando asseguram que as mesmas existem, destacam o compromisso da direção com o diálogo e com a transparência nas informações, no sentido de dirimir os problemas do cotidiano do projeto e, ao mesmo tempo, fazendo ressalvas quanto à utilização dos espaços físicos da instituição.

- “*Eu sempre vejo a boa vontade da instituição com o projeto. Por mais que as áreas disponíveis sejam limitadas, usadas por outros seguimentos, a graduação, por exemplo, eu sempre vejo um ótimo diálogo entre o projeto e a direção”;*

- *“A diretoria da ESEF sempre apoiou as decisões tomadas. Por outro lado, isso não ocorre quando da utilização dos espaços físicos. Às vezes estamos programados para usar um espaço e um professor da graduação resolve usar também e nós temos quer sair, mesmo que eles não tenham planejado antes”.*

De ressaltar, ainda, o fato de o modelo de estruturação da gestão no projeto ser estabelecido a partir de uma lógica desenvolvida pelo IAS e implantada nas instituições-parceiras, com a aquiescência destas, através da assinatura de convênio. Nesse sentido, isso pressupõe a existência de garantias formais que assegurem a gestão participativa como modelo de gestão.

Quanto à existência de base normativa que assegure a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto na instituição-sede, importa destacar a fala de um entrevistado que ressalta o entendimento de que essas condições existem, porém alega desconhecer como tal questão se organiza formalmente.

- "*A gente tem registros disso na prática, no comportamento das direções em relação ao projeto, mas, que seja formalizado, eu não tenho conhecimento".*

Mesmo assim, ressalta, em seu depoimento, que essa questão é ponto passivo no projeto e, portanto, existem as garantias formais para que isso ocorra. Além disso, destaca a relação entre instituição-sede e IAS como fiadora dessas condições, ao afirmar que:

"*isso é parte da proposta do IAS que executamos no projeto. A gestão participativa é a metodologia que usamos. Como existe uma relação formal entre a ESEF e o IAS, um convênio assinado, obviamente, há um aceite dessa metodologia*".

Além disso, é recorrente o argumento, quanto a permanente disposição da direção para o diálogo, bem como a transparência nas ações da direção da instituição-sede e do projeto, como ilustram os depoimentos a seguir.

- "*Sempre ouve um diálogo entre as instâncias. As questões são discutidas e passadas abertamente para todos os envolvidos. O diálogo é um princípio da gestão participativa";*

- Há um permanente diálogo entre os que fazem e os que são acolhidos no projeto. "Além disso, coordenação do projeto e direção da instituição tem um diálogo muito bom, o que facilita muito o dia a dia";

- "O diálogo e a transparência em tudo o que é feito no projeto é algo normal, que funciona com naturalidade no projeto";

- "*Tudo é mostrado e divulgado para os interessados. O que nos propomos fazer no PSA é construído com muito diálogo e transparência. Isso é um princípio de nossa ação*".

É oportuno ressaltar que a gestão participativa está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social. Nesse aspecto, o planejamento participativo aparece no PSA como instância que melhor simboliza essa opção, na medida em que é nesse espaço que são tomadas as decisões, definidas as prioridades e pactuados acordos, na perspectiva de decisões colegiadas.

Em um ambiente como este é preciso haver por parte da gestão da instituição a compreensão do importante papel que esta adquire enquanto mediadora das relações e dos esforços coletivos para a implementação da proposta, assim como a compreensão e aceitação da lógica de que a gestão democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social. No dizer de Putnam (2000), na formação de capital humano, objetivando a formação de comunidades cívicas. Falar em gestão democrática nos remete, portanto, quase que imediatamente a pensar em autonomia e participação.

4.3.3.5. Acerca da educação de empoderamento.

Ao considerarmos o caráter singular da vida cívica, bem como o impacto desta na efetivação de uma proposta como a de gestão participativa em projetos sociais de esporte, é de se ressaltar que, historiacamente, a educação tem fortalecido os alicerces de formação de comunidades cívicas. É nesse sentido, que enfatizamos esse ambiente de formação e sua importância na consolidação das competências necessárias ao que chamamos de empoderamento dos participantes do projeto.

A intenção foi verificar como ocorrem as ações que apontam/possibilitam a educação para o empoderamento, notadamente no que se refere aos efeitos

instrumentalizadores da democracia participativa, enfatizada na ampliação do espaço de participação política dos atores sociais, na perspectiva do estímulo ao protagonismo civil. Ou seja, os mecanismos estimuladores dos participantes em assumir responsabilidades por influenciar as ações desenvolvidas, entendendo o papel de agente formulador, regulador e fiscalizador que o indivíduo e os grupos podem assumir diante das políticas públicas, especialmente ao considerar-se o sentido que essas assumem, no que se refere ao atendimento das necessidades e da vontade da maioria. Nesse aspecto, questões como o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, o estímulo à prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução desses problemas e a consequente contribuição para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa, passaram a ser foco dessa análise.

É oportuno destacar que a possibilidade de uma educação para o empoderamento deve considerar o sentido que cada um dá para sua vida, em especial no que se refere à convivência solidária no universo da comunidade a que pertence, na perspectiva da liberdade e da autonomia, defendida por Paulo Freire (2008, p. 77). Para esse autor, uma educação popular ou libertadora não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos [...], mas nos homens como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo.

Essa educação é diferente da educação bancária, depositária, na qual se transmite conhecimento e se coloca, de um lado, o educador e, de outro, o educando. É diferente porque ela supera a contradição educador-educandos, possibilitando uma “relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (Freire, 2008, p.78).

A proposta desenvolvida para o PEE e vivenciada no PSA está focada na educação para o Desenvolvimento Humano, entendendo que através desse

modelo é possível a viabilização de todas as dimenções da vida, tornando crianças e jovens capazes de compreender a sua realidade, realizar seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com ideias e ações para a transformação da própria vida e a de suas comunidades (Hassenpflug, 2004, p. 10). Em úlltima instância, empoderá-los.

Nesse sentido, defende o IAS, o desenvolvimento precisa estar comprometido com a realização completa do homem, considerando a sua riqueza e a complexidade das suas relações e dos seus papeis sociais, seja como pessoa, membro de uma família e de uma comunidade e cidadão, seja como produtor de sua própria realidade e de suas ideias. (Hassenpflug, 2004, p. 137).

A análise das falas dos atores sociais entrevistados ratifica esse entendimento. Nos depoimentos, evidencia-se a afirmação do papel decisivo da educação para o empoderamento, como tónica dominante das medidas e ações levadas a cabo pela coordenação do projeto.

Importa ressaltar, mais uma vez, que participação e empoderamento estão relacionados à distribuição de poder, ou seja, com efetivas possibilidades de socialização desse poder, nomeadamente na possibilidade de participação nas decisões importantes quanto ao destino de pessoas, grupos e organizações. Os mecanismos de participação sob o ponto de vista do empoderamento têm como foco central, portanto, contribuir para uma distribuição mais equitativa do poder.

De ressaltar, como já o fizemos no capítulo I, que a proposta do IAS baseia-se, entre outros elementos, na crença de que é possível um processo, através do qual, indivíduos e sociedade, obtém controle sobre suas vidas. Apoderam-se de mecanismos que intervém na dinâmica de suas vidas e de suas comunidades. Uma espécie de aumento do poder pessoal e coletivo, seja nas relações internas (de grupos), ou nas relações com o Estado (as políticas públicas), semelhante ao que defendem autores como Teixeira (2002),

Vasconcelos (2001), Wendhausen (2006), Putnam (2000), Carvalho (2004), Lord (2007), Gohn (2004) e Freire (2011).

A educação de empoderamento está associada, sobretudo, ao compartilhamento de responsabilidades, as formas cooperativas de ação, a autonomia e a busca da efetividade da democracia participativa. Empoderar pode ser entendido, portanto, como um processo através do qual o indivíduo exercita o direito e as possibilidades de autodeterminação de sua existência, participando dos processos sociais e políticos, em busca do atendimento das necessidades coletivas. Para os que fazem o PSA isso está relacionado ao desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento, suporte mútuo, organização comunitária, que se focaliza na ação grupal e no diálogo, o que, segundo Putnam (2000), aumenta a confiança entre as pessoas em sua capacidade em mudar suas próprias vidas[186]. Já Paulo Freire (2011), por sua vez, destaca que a assimilação dos cidadãos à democracia se dá pelo empoderamento[187].

O que se constata nos depoimentos dos entrevistados é a afirmação unânime da importância da educação para o empoderamento no contexto do projeto, seja em sua formulação teórica, o que pode ser observado na publicação do IAS analisada no Estudo II, seja em sua ação prática, observada na ação cotidiana, conduzida pela coordenação do projeto, utilizando-se de diferentes estratégias, já destacadas em momento anterior desse trabalho. É interessante constatar que a questão está tão enraizada na cultura do projeto que é tratada como algo simples, corriqueiro, que ocorre naturalmente, como destacam alguns atores sociais entrevistados.

[186] Para esse autor, as relações de confiança permitem à comunidade cívica superar mais facilmente o que os economistas chamam de "oportunismo", no qual os interesses comuns não prevalecem porque o indivíduo, por desconfiança, prefere agir isoladamente e não coletivamente. (Putnam, 2000, p. 103).

[187] A esse respeito, Lorde (2007, p. 465), argumenta que o conceito de empoderamento de Paulo Freire, difere do *empowerment* encontrado na bibliografia americana. Freire o desenvolve como processo no qual o cidadão adquire condições necessárias para se tornar autônomo em suas decisões, portador do conhecimento que possibilita interpretar o meio social que lhe envolve. Empoderar-se para Freire significa entender a dimensão social na qual suas ações se inserem, o que provocam e por quê.

- "*Isso é tão normal no projeto, que faz parte do dia a dia, nada de diferente"*;

- "*A lógica do projeto é essa; talvez um dos pontos mais fortes do projeto, seja exatamente esse: educar com a intenção de empoderar as pessoas*".

O compromisso do projeto com a educação de empoderamento no sentido do desenvolvimento da solidariedade e do compartilhamento de responsabilidade na busca do atendimento das necessidades coletivas é ressaltado pelos entrevistados a todo o tempo. Na prática, segundo o conjunto dos entrevistados, esse compromisso do projeto com a formação dos que dele participam, fica mais evidenciado nas capacitações promovidas ao longo do ano e na ação diária de cada um em seu espaço de atuação, particularmente à "Roda", sempre destacada como um importante momento do projeto, sobretudo no que se refere à ação direta com o aluno atendido.

- *"Todos se envolvem em tudo e se corresponsabilizam por aquilo que propomos";*

- *"Quando identificamos algum problema com algum grupo ou aluno em particular, o projeto como um todo se mobiliza para resolver a questão, cada um em sua especificidade. Há, portanto, a consciência da necessidade de juntarmos forças para a resolução dos problemas coletivos, seja em que nível for. Essa postura é passada para nossos alunos, especialmente na Roda e para os monitores nas reuniões. Acho que isso, é incorporado por todos nós e repercute aqui e fora*".

Essa metodologia de ação aparece, seja na publicação do IAS, seja na fala dos atores sociais como uma questão basilar na proposta do PEE desenvolvida pelo IAS, com uma particular ênfase para o aspecto do estímulo à prática da solidariedade na ação dos indivíduos. A fala dos entrevistados é farta em elementos que ilustram essa afirmação, como destacamos a seguir.

- "*A solidariedade é componente essencial na proposta do projeto. É foco e mote de nossa ação diária, na busca de solução dos problemas do dia a dia";*

- "*A solidariedade é trabalhada a todo momento. É difícil pensar o Santo Amaro sem essa lógica, sem um comportamento solidário dos que dele participam";*

- *"Aqui as pessoas são preparadas para se entender como membros de uma coletividade, com responsabilidades diante dela. É a marca principal do PSA o compartilhamento de responsabilidades";*

- "*No Santo Amaro, a solidariedade é algo do dia a dia. As pessoas aprendem a serem solidárias na resolução dos problemas, a agir em conjunto*";

- "*O discurso geral é sempre no sentido de esclarecer e mesmo preparar as pessoas para entenderem a importância desse compartilhamento de responsabilidades na busca de soluções dos problemas coletivos. Isso é estimulado a todo tempo";*

- *"Isso é muito discutido no projeto, principalmente em relação ao compromisso de todos com o projeto, ou com a causa como define o IAS (a tarefa com crianças e adolescentes), o comprometimento com a própria formação de coordenadores e monitores*".

Além disso, é importante pontuar um outro aspecto, por demais enfatizado pelo IAS em sua formulação sobre gestão participativa em projetos sociais: a contribuição da experiência no que se refere a mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa. Nesse aspecto, as falas dos entrevistados afirmam entender que sim; que o projeto contribui para isso.

- "*Com certeza sim. Os monitores, por exemplo, chegam de uma forma e, em pouco tempo, estão transformados em atitudes solidárias, em valores comprometidos com a participação";*

- "O projeto não só trabalha a vida das pessoas que nós atendemos aqui: os alunos. Mas trabalha/influencia, também, as nossas vidas (monitores e coordenadores)";

- "As pessoas quando chegam estranham essa característica, mas logo se acostumam a essa maneira de fazer as coisas no projeto";

- "Com certeza ocorre e isso é visto nos depoimentos que ouvimos dos participantes. (...) A faculdade não ensina esse tipo de postura, de querer participar das decisões, pactuar tudo, o PSA contribui e muito para isso".

O IAS defende essa questão argumentando que a educação deve ser capaz de realizar as potencialidades que cada um traz consigo, transformando-as em competências, capacidades e habilidades para conhecer, criar, trabalhar e participar (Hassenpflug, 2004, p. 8). O princípio é de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e se desenvolver, capacidade essa que pode ser dinamizada por um processo educativo estimulante e desafiador.

Evidencia-se, também, a preocupação em conduzir as análises tendo como referência o contexto social em que está inserido o projeto. Como afirma Hassenpflug (2004, p. 296), outro tema importante a ser discutido pelos educadores do projeto é a análise do contexto social mais amplo para perceber seu movimento, suas possibilidades e condicionantes, o que é corroborado por Meirelles & Igrassia (2006), quando afirmam que o processo de empoderamento não pode ser visto deslocado do contexto social que o produziu sob pena de haver um esvaziamento de sentido, sobretudo, no que se refere aos aspectos relativos ao que se denomina de "empoderamento de classe social". Neste sentido, conforme nos mostra Paulo Freire, este deverá, sempre, estar pautado num movimento dialógico e em uma pedagogia situada, do contrário, torna-se vazio de sentido e somente serve a reprodução de relações de dominação construídas historicamente.

Ao enfatizar a importância de se considerar o contexto em que está inserido o projeto enquanto importante influência para sua ação é oportuno

ressaltar, também, como parte desse ponto de vista, a convicção de que quando se pretende oferecer educação integral e de qualidade é preciso se pensar na articulação de todas as ações educativas que são oferecidas, ao conjunto dos atendidos. Para Hassenpflug (2004, p. 316), essa articulação visa permitir que esses espaços (família, escola e grupos organizados da sociedade civil) se reconheçam como parceiros naturais e possam, por meio de uma atuação conjunta, definir metas comuns e potencializar a ação educativa de cada um em prol do desenvolvimento harmonioso das novas gerações.

Para o IAS a tecnologia da Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano contribui para a viabilização de todas as dimenções da vida, tornando crianças e jovens capazes de compreender a sua realidade, realizar seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com ideias e ações para a transformação da própria vida e a de suas comunidades. Não como meros coadjuvantes, mas como um receptor crítico; alguém que não se deixa manipular como pessoa, como consumidor ou como cidadão (Hassenpflug, 2004, p. 60).

Outro importante aspecto difundido pelo IAS e defendido pelos atores sociais entrevistados, diz respeito à capacidade da experiência de participação, contribuir para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa. Nesse aspecto, os entrevistados são unânimes em afirmar que sim, como demonstram as falas a seguir.

- "*A participação no projeto, leva ao desenvolvimento de novos hábitos, valores atitudes que, com certeza, estão relacionados com a gestão democrática";*

- *"A gente muda muito, sobretudo nossa maneira de olhar a vida, a relação com as pessoas. É um crescimento muito grande. Faz a diferença";*

- "*O projeto contribui fortemente para a mudança de valores e de atitudes dos envolvidos. É interessante que as vezes nós não percebemos isso de forma muito clara, mas quando paramos para refletir sobre nosso dia a dia,*

vemos o quanto a participação no projeto muda o comportamento das pessoas, tornando-as mais solidárias, participativas, críticas, comprometidas. Eu vejo crianças que hoje aprenderam a pedir desculpas quando erram, a ajudar o outro a resolver seus problemas, em crianças que antes nós não víamos isso";

- *"Nas capacitações é possível ver a mudança de comportamentos, principalmente dos novatos que chegam sem saber muito bem o que é o projeto, como se organiza. Chegam tímidos e, em pouco tempo, em função da metodologia adotada, já mudam de comportamento. Ao longo dos dias isso é introjetado e reafirmado em cada reunião"*;

- "*Já vi exemplos de mudanças significativas em alunos e monitores, fruto das experiências vividas no projeto";*

- "*Quando temos a experiência em um projeto como esse, é mais fácil identificar e se convencer do quanto é importante a solidariedade no enfrentamento dos problemas".*

No geral, o que se observa nos depoimentos é que a questão da formação para a participação é diretamente associada às estratégias de formação que o projeto desenvolve em seu cotidiano. Nos depoimentos fica evidenciada a clara decisão do projeto em investir no desenvolvimento de habilidades para participar, como ponto central de sua ação, uma vez que a metodologia utilizada não pode prescindir disso, como destacam os entrevistados.

- "*Na verdade, quando atuamos no PSA, não tem outra maneira de fazer as coisas que não seja permitindo a participação dos envolvidos. Nossas atividades iniciam e terminam, sempre na Roda, que é um espaço onde se dialoga sobre tudo que ocorre na aula e as vezes na vida das pessoas*";

- "*Isso é comum e normal no projeto. Aqui todo mundo trabalha de forma coletiva";*

- "*Como afirmei nós aqui aprendemos a trabalhar em conjunto, a juntar esforços para resolver os problemas coletivos. Não existe outra forma no PSA. A solidariedade é uma marca muito forte em tudo que fazemos no projeto";*

- "*As coisas aqui são resolvidas solidariamente. Todos tem esse compromisso".*

Por fim, uma observação que consideramos importante frisar, para não nos incluirmos na categoria de analistas ingênuos, ao ver o PEE e PSA como a panaceia para a resolução de todos os males sociais. Nesse sentido, é óbvio que um projeto social como o PSA em si não consegue "dar poder as pessoas", mas é possível desenvolver com elas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas próprias vidas, ou seja, auxiliar na formação dos participantes do projeto, desenvolvendo habilidades para que sejam capazes de obter poder por seus próprios esforços. De destacar o fato de que um processo como esse exige tempo e diálogo com a comunidade para sua efetivação. O que parece ocorrer no PSA, fruto de seus 26 anos de existência caracterizada por um diálogo intenso com a comunidade, como destacam os entrevistados.

- *"Não é só um discurso de democracia. Aqui todos podem e são estimulados a participar, a dividir responsabilidades a aprender a fazer a coisa juntos";*

- *"É incrível como o projeto busca estar sempre atualizado para melhor atender as necessidades das crianças que participam. Nunca é a mesma coisa. Estamos sempre inovando, analisando, avaliando para atender melhor os objetivos do projeto. Sempre contextualizado, considerando a realidade do aluno atendido";*

- *"É um trabalho árduo. Imagino se não fosse assim o projeto não teria 25 anos".*

4.3.3.6. Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos.

Ao tratarmos da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos, nossa intenção foi verificar como isso ocorre nas experiências de gestão participativa no cotidiano das pessoas envolvidas no projeto, seja no interior do mesmo ou nos reflexos dessa experiência em suas vidas privadas. Isso está relacionado com o objetivo 2 de nosso trabalho, qual seja, verificar a influência desse modelo de gestão na formação dos participantes do projeto – professores, monitores e comunidade (indicadores de resultado). Além disso, buscamos, também, identificar qual o tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto.

É oportuno destacar que influenciar pessoas é um dos eixos de ação instituídos pelo IAS em seu Programa de Educação pelo Esporte. Mais do que ensinar esporte, o IAS pretende com sua proposta, influenciar os envolvidos, notadamente no desenvolvimento de valores e atitudes, sobretudo no que se refere à democracia participativa.

Nesse contexto, o que se observa é que os grandes objetivos estratégicos estabelecidos no âmbito do PEE ambicionam, tanto no discurso dos entrevistados, quanto na formalidade da publicação do IAS, influenciar pessoas e comunidades no sentido de disseminar o paradigma do desenvolvimento humano e da educação pelo esporte. Isso lhe confere importante papel vanguardista no âmbito da gestão de projetos sociais de esporte, associando essa área a outras esferas de luta da sociedade civil no que tange a consolidação de uma democracia participativa[188].

[188] Para o IAS, educar as novas gerações é função de toda a sociedade, pois estamos falando de uma educação integral desenvolvida pela família e pela escola e complementada por programas socioeducativos. Nesse sentido, o papel dos programas de ação complementar à escola, como o Programa de Educação pelo Esporte, é enriquecer o universo de conhecimentos, de experiências, de valores e atitudes das crianças e jovens para que eles tenham maiores oportunidades de sucesso na escola e na vida. (Hassenpflug, 2004, p. 322).

Estamos, neste caso, perante o entendimento claro de que as experiências de gestão participativa vivenciadas no PSA representam fator indutor e de adesão dos que dela participam, a uma nova perspectiva de atuação social, dentro ou fora do projeto, referenciada, sobretudo, pela certeza da necessidade da solidariedade e do compromisso do grupo, na busca de solução dos problemas coletivos. Essa perspectiva está em consonância com o que defende Putnam (2000, p. 104), quando argumenta que a participação em organizações cívicas desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para os empreendimentos coletivos.

Nessa temática há uma grande congruência entre os diversos entrevistados, que repetem em seus depoimentos o reconhecimento da relevante influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam e, sobretudo, na capacidade de derivar essas experiências para outros campos de atuação diferentes do projeto propriamente dito, como ilustram as falas a seguir.

- "*Eu já vi muitos casos na prática, por exemplo, de pessoas que não se preocupavam com o outro e mesmo consigo mesmo, que mudaram de atitude, de valores; isso é muito comum no projeto. Inclusive de pessoas que chegaram aqui com determinadas compreensões de mundo, de comportamento, que com a experiência no PSA, mudaram muito, se tornaram mais preocupadas com o outro, entendendo a necessidade de compartilhar responsabilidades";*

- "*Com certeza, a cooperação, a solidariedade é algo constante e presente no PSA. O projeto é um divisor de águas para todos que participam dele, a experiência que se tem no projeto com relação a essas atitudes solidárias, o trabalho em equipe, a questão de escutar o outro, de até mesmo, trabalhar com grupos diferentes, proporciona isso e todos que saem do projeto, relatam essa experiência como ponto positivo e que levam para outros âmbitos da vida, até mesmo, por exemplo, o familiar e o profissional";*

- "*O projeto consegue fazer com que as pessoas participem mais nas decisões tomadas. Já vi monitores tímidos, que, rapidamente estavam dando opinião, participando. Isso é visível nas capacitações quando chegam novos*

monitores. Ao final da capacitação, o comportamento do grupo é completamente diferente, especialmente dos novatos".

O que se percebe na fala da totalidade dos atores sociais entrevistados é que a experiência vivenciada no projeto tem repercussão para além do espaço restrito do projeto e avança ao campo da vida privada dos que dele participam e mesmo da comunidade, algo ressaltado pelo IAS, ao afirmar que a influência dos projetos nas vidas das famílias muitas vezes ultrapassa nossas próprias expectativas quando verificamos o seu impacto na transformação de condutas e atitudes. (Hassenpflug, 2004, p. 320). Desse modo, argumenta, ainda, a autora, esperamos influenciar os pais e familiares para que também eles procurem valorizar as conquistas e potencialidades de seus filhos. (idem, p. 320).

No dizer do IAS, entende-se, portanto, que cabe ao projeto, nos limites de sua atuação, a responsabilidade de envolver a comunidade interna e externa, na promoção e defesa das causas da infância e da juventude, discutindo e disseminando ideias e propostas que possam ser encampadas pelos diversos segmentos sociais no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária. Ou seja, influenciar.

Assim, da proposta do IAS, é possível destacar, entre outras coisas, o objetivo que a experiência de participação no projeto influencie na formação dos que dele participam em vários aspectos de suas vidas, bem como da comunidade e da instituição-sede. Ao questionarmos se os entrevistados identificam essa influência e em que aspectos, as respostas são unânimes em confirmar tal influência, como se pode verificar nos depoimentos a seguir.

- "*As pessoas quando entram no projeto são uma e ao saírem são pessoas totalmente diferentes. Mais abertas para o diálogo, mais sensíveis e solidárias, atentas ànecessidade da ação coletiva e da importância e da força do grupo";*

- "*Sim. O tempo inteiro. Vejo melhorias tanto no lado profissional (pessoas que encaravam o lado profissional como se fosse uma brincadeira,*

sem muitas responsabilidades, acabam mudando de atitude) como na relação com o outro. A relação com as crianças atendidas se torna mais forte. É como se fossem compreendendo a responsabilidade que temos com os que atendemos";

- "Acho que a participação no projeto tem grande influência na formação das pessoas. Seja coordenador, monitor ou aluno. Eu sou um exemplo disso. Eu tinha outra ideia do que deveria fazer. Eu vinha do futebol, do treinamento de rendimento, que eu fazia em clubes. Era estranho o que eu estava acostumado a fazer e o que passei a fazer no PSA. Isso posso dizer que mudei muito em função da experiência no PSA";

- "O que nós aprendemos aqui, nós levamos. A questão de aprender a ouvir, não só falar, a juntar novas informações em nossas vidas, *a ter preocupação com o outro";*

- "Acho que a participação no projeto tem grande influência na formação das pessoas. Seja coordenador, monitor, aluno. Eu sou um exemplo disso";

- "*O projeto, em suas atividades, consegue agregar à formação de todos nós, elementos importantes que levamos para a vida. São o que chamamos de competências para ser e viver o mundo";*

- "*O principal é a contribuição na formação das pessoas envolvidas. Inclusive e principalmente nos monitores que levam as experiências vivenciadas no projeto para suas vidas profissional ou privada*s";

- "*Eu destaco que aqui se aprende muito mais que a questão acadêmica. Aqui nós aprendemos a ver o outro e a compartilhar com o outro os desafios do cotidiano. É um aprendizado ímpar. Não se trata só de desenvolvimento motor das crianças ou de preencher o tempo ocioso delas, vamos para além do passe, do drible; a relação vai muito além disso; é educar pelo esporte. Aproveitar as experiências e os espaços que o esporte propiciar e potencializá-los".*

Outro aspecto muito importante por nós abordado e intensamente refletido na fala do conjunto dos entrevistados, diz respeito à influência do projeto na instituição-sede e na comunidade. Nesse particular há, também, um reconhecimento unânime por parte dos entrevistados da influência do projeto, o que pode ser constatado nos depoimentos a seguir.

- "*Sim. Posso dar um exemplo que reflete isso: quando passamos na comunidade, no caminho para pegar o ônibus, por exemplo, todo mundo nos reconhece, todo mundo fala, tem por nós, muito respeito e mesmo admiração, gratidão. Eles nos olham de outra forma, na medida em que convivem conosco no projeto. É como se nos vicem como parceiros. É diferente para quem não participa do projeto. Tem a ver com a solidariedade e o compartilhamento de responsabilidades que falamos antes. É um misto de respeito, de troca pelo que encontram aqui no projeto. Na instituição acho que é difícil pensar a ESEF sem o Santo Amaro. O Santo Amaro ajuda a humanizar a instituição. Ele traz para dentro da universidade pessoas que, normalmente, não frequentariam esse ambiente. Aqui todo mundo aprende junto";*

- *"A presença do PSA na ESEF influencia muito a formação dos estudantes na ESEF, como também na comunidade. A comunidade respeita muito o projeto. Ele faz parte da vida de muita gente na comunidade e é uma referência positiva. Para muitos a referência é o PSA e não a ESEF. Eles conhecem mais o PSA que a ESEF";*

- *"Acho que influencia também a instituição. É difícil imaginar a ESEF sem o Santo Amaro. tem gente que não conhece a ESEF, mas conhece o Santo Amaro, tamanha a importância que ele adquiriu ao longo do tempo, até mesmo na universidade que pouco ajuda. Na comunidade, todo mundo conhece o projeto, as crianças circulam na comunidade com o uniforme do projeto, fazem parte da paisagem. É uma oportunidade de diálogo entre a universidade e a comunidade. Isso influencia o dia a dia da universidade*";

- *"Eu creio que sim. Quando estou nos corredores vejo isso. A presença da comunidade nas instalações da ESEF muda o cenário. Faz com que a*

instituição abra suas portas para receber a comunidade, algo pouco comum em universidades. Essa convivência ajuda também a comunidade que passa a ter acesso a outro mundo antes muito distante. Imagine essas crianças que nunca tiveram acesso a uma piscina, por exemplo";

- "É comum ouvirmos de mães o quanto o projeto é importante na vida de seus filhos, na formação deles. Prova disso é o fato de termos na ESEF alunos que foram alunos do PSA, algo difícil de acontecer pois o vestibular da ESEF é o mais concorrido e normalmente as vagas são ocupadas por jovens de classe média que tiveram acesso a um ensino de melhor qualidade";

- "Da mesma forma, acho que o PSA influencia a instituição. É difícil pensar a ESEF, estando colada em comunidade como a que temos aqui, sem um projeto desse tipo. A presença das crianças no ambiente da ESEF, a forma participativa de se trabalhar isso, confere marca a instituição que é reconhecida lá fora por esse trabalho".

O IAS afirma a todo o momento a crença de, através da educação pelo esporte, ajudar na pavimentação de novos caminhos rumo a uma sociedade democrática. Nesse sentido expõe sua convicção de um legado propiciado por esse tipo de ação. Nesse particular, os entrevistados, também, são unânimes em afirmar, essa convicção, sobretudo no que se refere aos fatores relacionados à educação, notadamente àqueles com rebatimento na mudança de valores e atitudes, seja dos alunos, da equipe de trabalho, da instituição-sede, ou da comunidade. Algo na perspectiva de construção de uma comunidade cívica, como defende Putnam (2000).

Em nosso entendimento, é possível afirmar que estamos, neste caso, perante o entendimento claro de experiência formal, de gestão participativa, que assume-se como fator indutor e de adesão de novos públicos a democracia participativa. A esse respeito os depoimentos a seguir são bastante elucidativos.

- "Acho que o principal legado é ensinar que nada se decide sozinho. Que tem que se propiciar o diálogo, a participação de todos os seguimentos,

não só a coordenação. Mostrar que se pode resolver os problemas conjuntamente, que todos podem e devem se responsabilizar pelos problemas coletivos. Acho que é importante ver que quando todos trabalham solidariamente, nos sentimos todos responsáveis por aquilo que fazemos, comprometidos, não apenas envolvidos. Outra questão importante é mostrar que é possível educar pelo esporte e que esse tipo de clientela só precisa de oportunidades para desenvolver competências para a vida";

- "Acho que é o ensinamento de que ninguém trabalha sozinho, de que é preciso solidariedade para resolver os problemas. Isso é buscado o tempo todo no projeto. isso leva à construção de competências para a vida";

- "Acho que a mensagem de comprometimento com a causa, do compromisso com essas crianças, esse tipo de comunidade e eu consigo levar para minha vida enquanto aprendizado do PSA. Levo para minha vida as experiências que tive e tenho aqui, principalmente a de fazer as coisas conjuntamente";

- "Acho que é a possibilidade prática de contribuir para mudar uma realidade social. Isso é essencial no projeto. É desenvolver competências em monitores, alunos e comunidade para os enfrentamentos da vida. A comunidade reconhece esse legado, ela mostra isso nas falas, nos testemunhos";

- "Formar pessoas, inspirar pessoas e instituições, inspirar internamente a instituição a criar novos projetos de extensão, mostrar que é possível e necessário abrir as portas da universidade para a comunidade, aprender com ela. Se percebe esse entrosamento que há entre universidade e comunidade; favorecer o contexto em que a universidade extrapola o modelo de formação tradicional, em sala de aula e atua fora dela, proporcionando ao aluno que ele veja que é possível fazer diferente";

- "O legado do PSA é visto na instituição e na comunidade. É respeitado, é aceito, é compreendido. Penso que o mais importante está no tipo de ação educativa que fazemos aqui. Usamos o esporte como instrumento educativo;

através dele, procuramos desenvolver competências para a vida, valores e atitudes que entendemos são incorporados nas vidas dos que participam do projeto".

É de se ressaltar, ainda, que a opção por uma gestão participativa no Projeto Santo Amaro, tem subjacente o entendimento da importância da educação para construir as mudanças sociais que se pretende, bem como das possibilidades educativas do esporte e de sua dimensão enquanto formador, umbilicalmente relacionado a uma filosofia que aponta para a compreensão, também, do esporte enquanto direito. Dessa perspectiva, emana a afirmação do IAS de que a educação é, assim, fundamental para preparar as pessoas para viver plenamente as suas potencialidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social, traçando um caminho firme na direção do desenvolvimento humano pleno. (Hassenpflug, 2004, p. 43).

Nesse sentido, a educação é entendida como ferramenta para transformar potenciais em competências para a vida. Para o IAS, existem oportunidades que asseguram a sobrevivência e a integridade das pessoas, porém, as únicas que desenvolvem o potencial do ser humano são as oportunidades educativas. Na prática, destaca o IAS, adotar o conceito de gestão participativa nos espaços educativos representa tratar essencialmente do envolvimento dos educadores, dos profissionais não docentes, dos pais, dos alunos e comunidade nos processos de decisão e avaliação da organização educativa. (Hassenpflug, 2004, p. 290). O desenvolvimento, portanto, precisa estar comprometido com a realização completa do homem, considerando a sua riqueza e a complexidade das suas relações e dos seus papeis sociais, seja como pessoa, membro de uma família e de uma comunidade e cidadão, seja como produtor de sua própria realidade e de suas ideias (idem, p. 137).

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

"*É inútil minhas palavras*
Ultrapassarem fronteiras,
Se eu ainda permaneço.
Muro invisível existe
Entre o dizer e o fazer
E, talvez, à sua sombra,
Apenas envelheçamos".

(Tiago de Mello, 2001)

5.1. Questões introdutórias.

No capítulo IV, detalhamos a divisão de nossa tarefa em três Estudos, cada um com características e objetivos peculiares em função de sua natureza, porém complementares entre si, no sentido de concretizarmos aquilo a que nos propusemos nesse trabalho, utilizando-se de uma lógica semelhante ao que defende Bardin (2008, p. 44), quando afirma que o analista possuí a sua disposição (ou cria) todo o jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou mais operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada.

Do ponto de vista metodológico, as escolhas que fizemos apontaram, para a necessidade de utilização de diferentes estratégias de pesquisa, cada uma delas requerendo uma maneira diferente de coletar e analisar dados, empíricos ou não, seguindo uma lógica específica em função da referida escolha.

De destacar, antes de enveredarmos pelo conteúdo específico dessa parte da tarefa, nossa consciência da importância e responsabilidade desse momento, ao mesmo tempo em que, expressamos, também, nosso entendimento quanto aos limites naturais de uma empreitada dessa natureza. Concluir, nesse caso, não é por um ponto final, mas fechar uma etapa, sem a pretensão de esgotar o assunto, o que se configuraria como um enorme equívoco acadêmico.

Ao longo de todo o trabalho, nosso foco esteve centrado em dar conta dos objetivos propostos e de, por fim, responder a pergunta formulada em nosso problema de pesquisa, qual seja: como, de que forma o discurso da gestão participativa se materializa no cotidiano de um projeto de educação pelo esporte apoiado pelo IAS? Esse foi o principal aspecto da trilha que nos conduziu até aqui.

Como estratégia, elaboramos Epílogos relacionados a cada Estudo, entendendo-os como sendo espaços de conclusões parciais que nos conduziram ao fechamento da tarefa proposta. De destacar as características do Epílogo III que, além de dar conta das conclusões deste Estudo, tem um caráter aglutinador do conjunto dos achados coletados no trajeto percorrido ao longo desse trabalho. Utilizamos como balizadores da tarefa, o referencial teórico elaborado e as categorias teóricas eleitas.

5.2. Epílogo do Estudo I.

A proposta elaborada para o Estudo I tinha como objetivo traçar uma radiografia, um diagnóstico de cada projeto e do conjunto de projetos que constituem o Programa de Educação Pelo Esporte do IAS, buscando o maior número de dados relativos aos mesmos. A intenção era que essa fase servisse como espaço de aproximação e das primeiras interações com o objeto de pesquisa. No final foi possível fecharmos o Estudo I com treze instrumentos de coleta de dados devolvidos, devidamente respondidos, o que significa 93% do universo pesquisado. As respostas às setenta e sete questões formuladas, em 16 dimensões, previamente estabelecidas, nos permitiram atingir os objetivos propostos, no que concerne a ter uma visão geral dos projetos, o que nos propiciou um excelente suporte para as análises realizadas no âmbito dos Estudos II e III.

De uma maneira geral o que se observa no relato dos coordenadores gerais dos projetos é um expressivo alinhamento e sintonia da totalidade dos projetos que fazem o PEE com as propostas emanadas do IAS, o que fica evidenciado em questões como:

1. O local onde as atividades são realizadas: a totalidade dos projetos é realizada em universidades, sendo que o maior número concentra-se em universidades federais, 62%, seguida de universidades estaduais, com 31%

dos projetos e apenas um projeto, 8%, é desenvolvido em Instituição de Ensino Superior privada.

2. O perfil da clientela atendida: população carente, oriunda de escolas públicas.

3. A participação na elaboração e avaliação do planejamento: Em 77% dos projetos, o planejamento é feito pela coordenação e educadores. Em 23%, o planejamento é feito com a participação de todos os envolvidos. Os números demonstram um elevado grau de participação ao considerar-se o planejamento como referência.

4. As rotinas administrativas e metodológicas: mecanismos organizativos semelhantes entre os projetos, o que denota significativo alinhamento à proposta do IAS.

5. O modelo de funcionamento e as áreas atendidas: as atividades ocorrem, na totalidade dos casos, durante a semana de segunda a sexta-feira, sendo que, uma parte dos projetos, 46%, também as realiza aos sábados e apenas, 8% dos projetos realiza atividades também aos domingos. Quanto às áreas onde são desenvolvidas as atividades, constata-se semelhança ainda maior, o que pode ser justificado pela plena adoção do modelo desenvolvido pelo IAS para o PEE.

6. A formação permanente da equipe de trabalho e o perfil multidisciplinar dos componentes: esse aspecto é um princípio adotado na totalidade dos projetos analisados, o que ratifica a adesão à proposta emanada do IAS.

7. A institucionalização da ação: 92% dos projetos indica estar formalmente estabelecida enquanto ação de extensão universitária.

8. A avaliação: 85%dos projetos, conta com comissão de avaliação, ficando, apenas, 15% sem esse tipo de comissão.

9. Os princípios que orientam as ações do projeto:, 100% dos projetos explicitaram que norteiam suas atividades pelos princípios defendidos e divulgados pelo IAS.

Ao final, o que se infere das respostas dos coordenadores gerais é o compromisso e o empenho de materializar os princípios defendidos pelo IAS, sobretudo no que se refere à implementação de mecanismos que garantam a participação dos interessados em todos os níveis de gestão do projeto, reconhecendo e reafirmando a necessidade de empoderar os participantes para que possam ser agentes de seus próprios destinos. Essa postura, está relacionada ao desenvolvimento de potencialidades, aumento de informação e percepção, com o objetivo de que exista uma participação real e simbólica que possibilite a democracia.

A constatação geral é de um expressivo alinhamento e sintonia da totalidade dos projetos que fazem parte do PEE, com as diretrizes emanadas do IAS.

5.3. Epílogo do Estudo II.

Como destacamos nos objetivos propostos para o Estudo II, centramos nossa análise, nesse momento do trabalho, nas questões relacionadas à gestão participativa: os pressupostos teórico-metodológicos que a orientam, os conceitos e teorias que a subsidiam, as possibilidades e modos de participação expressos na publicação do IAS, enquanto principal suporte teórico para ação cotidiana dos projetos vinculados ao PEE.

Ao chegarmos ao final da análise da publicação do Instituto Ayrton Senna, com base nas categorias estabelecidas para esse âmbito do estudo, temos em mãos um conjunto de informações que explicitam com muita clareza a proposta teórica do IAS para o PEE, informações estas que procuramos resumir, evidenciando seus aspectos principais, que estão postos em questões como:

1. O pacto social: a publicação expressa com muita ênfase as possíveis ações que podem levar à participação do conjunto da sociedade na construção de seus próprios caminhos para a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a questão do pacto social, pode ser vista como pano de fundo que perpassa inúmeros espaços e dimensões empíricas, assumindo, assim, importância central na proposta do IAS.

2. O papel do Terceiro Setor: a proposta aponta para uma nova forma de atuação da sociedade civil enquanto propulsora das mudanças no modelo de relações Estado/sociedade, em uma lógica, de corresponsabilidade social.

3. O papel da Extensão Universitária: esse espaço insere-se no universo das alianças estratégicas preconizadas pelo Instituto, em consonância com o discurso da necessidade de um movimento convergente e complementar com todos os setores da sociedade. Para o Instituto, as universidades participantes da proposta passam a contribuir para o avanço na qualidade das políticas dirigidas à crianças e jovens na perspectiva da corresponsabilidade social tendo como foco a educação das novas gerações.

4. O paradigma do Desenvolvimento Humano: serve de mote principal da ação do IAS, que se baseia nos preceitos teóricos desenvolvidos pela ONU e seus órgãos, além de ser o objetivo do Programa de Educação Pelo Esporte. Tal teoria serve de suporte geral à ação dos diversos projetos vinculados ao programa.

5. A Educação pelo esporte: o Instituto defende o esporte como articulador das ações educativas, possibilitando a expansão do pensamento e da criatividade, a formação do espírito crítico, a valorização da vida em sociedade e o desenvolvimento pessoal. Destaca, sobretudo, a questão de entender que é possível fazer um esporte diferente, enfatizando neste o caráter educativo e formador.

6. Infância e Juventude: no transcorrer de todo o livro a infância e juventude são sempre colocadas como alvo do IAS e assumidas como opção estratégica de suas ações. Nesse âmbito, pode-se destacar, ainda, a ênfase atribuída à questão do protagonismo juvenil.

7. A Gestão Participativa: o Instituto defende, de forma enfática, um modelo voltado para a participação democrática, em que todos os envolvidos possam opinar na gestão do dia a dia do projeto. A tese é de fortalecer a sociedade civil, instrumentalizá-la no sentido de construir o seu própio caminho.

Diante do exposto é possível afirmar que, no âmbito teórico, o Instituto aponta, a todo o momento, para a necessidade de construírem-se oportunidades participativas para que todos possam contribuir com as mudanças planejadas. Isso fica mais evidente, na defesa dos espaços dedicados ao planejamento e avaliação das ações desenvolvidas. Para o Instituto, o planejamento é o instrumento que propicia a vivência dos princípios da gestão participativa, principalmente por meio do debate, que permite que ideias fiquem claras e que pontos fracos e fortes sejam desvelados. Mais que isso, a participação direta de todos os atores no planejamento e na avaliação das atividades que as afetam é fundamental para gerar maior comprometimento e corresponsabilidade.

A participação, portanto, está relacionada com o comprometimento dos que fazem/participam do projeto, assumindo condição de coautores, corresponsáveis pela materialização das propostas, também elaboradas de forma participativa.

Na obra analisada fica evidenciada a opção por trabalhar com os jovens essa mobilização para a participação e na tomada de decisão, ao afirmar ter a população infanto juvenil como ponto de partida para transformar a realidade e o compromisso com a manutenção de uma atuação intensa na defesa dos direitos da infância e juventude, sempre na perspectiva de promover oportunidades de educação para as novas gerações, e, especialmente,

contribuir para o avanço na qualidade das políticas dirigidas à crianças e jovens.

Em sintese, a afirmação da importância da participação dos interessados, em todos os níveis, sempre em movimento de complementaridade e de corresponsabilidade diante da gestão do projeto e, sobretudo na promoção e defesa das causas da infância e juventude, especialmente àquelas privadas de direitos, é algo presente em todo o conjunto da obra analisada. Ressalta-se que, na prática, a doção da gestão participativa em projetos sociais de esporte, representa a possibilidade concreta do envolvimento dos diversos interessados (escola, educadores, pais, alunos e comunidade), nos processos de decisão e avaliação da organização educativa, em seu conjunto e totalidade.

Nesse sentido, a opção pela gestão participativa em projetos socias de esporte, está relacionada com a crença em que o oferecimento e a vivência de processos participativos são a melhor opção quando, verdadeiramente se quer envolver e comprometer as pessoas com aquilo a que se propõe e, sobretudo, de desenvolver a participação cívica em sua maior acepção. Obviamente, para além de acreditar nessa opção metodológica, é preciso se promover os espaços e as possibilidades de participação, uma vez que, considerando a herança cultural brasileira, a história é madrasta no que se refere às oportunidades de participação cívica.

Pode-se afirmar que no conjunto da obra analisada há partes (e muitas) questionadoras da realidade, como há outras, dotadas de certa ingenuidade analítica, notadamente ao deixar de considerar o modelo econômico, uma marca política excludente do sistema produtivo, como grande responsável pelas desigualdades que pretente contribuir com a diminuição. O Brasil, nesse aspecto, pode ser entendido como menos pobre do que injusto, em face, especialmente desse modelo econômico a que nos referimos. Diante de tal fato, de alguma forma, ao desconsiderar esse elemento, o IAS deixa transparecer um laivo neoliberal em suas concepções. Por outro lado, embora existam essas facetas, é mister asseverar o destaque conferido pelo Instituto à

participação cívica, reiterada na importância da cidadania e, sobretudo, do papel da sociedade civil na construção das mudanças almejadas.

Não obstante isso, é preciso ressaltar, uma outra questão também muito importante a que devemos nos ater nesse momento do trabalho que é o fato de a ideia de participação da sociedade civil na resolução dos problemas sociais, merecer certo grau de alerta, no sentido de uma compreensão mais apurada, uma vez que esse discurso (o da participação), pode, facilmente, associar-se, também, ao discurso que combatemos, qual seja, a lógica neoliberal que busca, prega e tenta implantar a redução do papel do Estado, tendo como estratégia principal, a mercantilização dos serviços públicos.

A situação configura (ou pode configurar) dois elementos singulares que podem ser enquadrados em ambas as perspectivas até aqui postas. Se, por um lado, identificamos a ação da sociedade civil, como alternativa à omissão do Estado, uma das faces marcantes da proposta neoliberal, por outro lado, essa posição representa/expressa (ou pode representar/expressar), também, a negativa do Estado em prover as políticas públicas necessárias às necessidades da população, incluído aí o esporte enquanto direito.

Em verdade, não se pode deixar de considerar que, mesmo quando os discursos que justificam os projetos sociais relacionados ao esporte no Brasil, apontarem para a busca de alternativa diferente do que se faz no esporte de rendimento, tal realidade, semelhante à Janus, caracteriza-se pela coexistência de duas faces, configuradas a partir da relação teoria e prática. De um lado está o desejo e o anúncio de uma prática diferente do que se faz há décadas e, do outro lado, a realidade concreta, extremamente impregnada dos vícios e condicionantes do modelo ainda hegemônico. Nesse contexto, são poucas as iniciativas que verdadeiramente conseguem se desvencilhar do paradigma do esporte de rendimento e executar, nesse âmbito, algo para além disto. O PEE se propõe a isso, na medida em que, partindo da crítica a esse modelo, aponta importantes alternativas, sobretudo em relação à mobilização de setores diversos da sociedade, na busca permanente da construção e do aprimoramento da proposta.

Nesse sentido, um destaque dos mais importantes, que norteia o conjunto da proposta do PEE, está relacionado com o estímulo e a garantia de espaços destinados à participação cívica. Tais espaços, aliados à proposição de ensinar mais que esporte, dão substância a referida proposta e a diferenciam do que ocorre no cotidiano de projetos sociais no Brasil, como já afirmamos, em sua maioria, limitando-se a repetir as receitas do esporte de rendimento, em flagrante incongruência com o que anunciam enquanto desejo de fazer algo diferente.

Assim, os espaços de participação dos interessados constituem permanente mecanismo de aprimoramento da proposta e servem de modelo de novas possibilidades para o fazer esportivo, explorando, especialmente, as possibilidades educativas do fenômeno e das relações de complementaridade deste, com outras áreas, tendo como foco central o desenvolvimento humano e a formação integral de crianças e jovens em sua mais elevada concepção.

Para tanto, assume importância fundamental o empenho no desenvolvimento contínuo de capital social e em oportunidades de experiências de mecanismos flexíveis de gestão, que permitam, estimulem e reforcem a participação dos indivíduos e grupos na resolução de seus problemas.

5.4. Epílogo III: á guisa de conclusão.

Longe de nos inserirmos na modalidade de abordagem, aprioristicamente otimista quanto ao potencial democratizador desse tipo de experiência e de seus rebatimentos ou consequências no âmbito da instituição, dos operadores do projeto (professores, monitores e voluntários), dos alunos e comunidade, representando a sociedade civil, algo comum em muitos trabalhos dedicados ao tema, talvez como fruto do desejo historicamente acalentado e represado de uma autêntica democracia participativa, nossa intenção foi de desenvolver uma análise crítica que seja capaz de olhar com a profundidade desejada, o potencial, as condições, graus e a efetiva materialização da gestão participativa, reconhecendo, desde logo, o caráter inovador da proposta,

particularmente ao nos referirmos à projetos sociais de esporte, historicamente caracterizados por um cunho assistencialista e equivocadamente referenciado no esporte de rendimento e de suas premissas, o que já comentamos em momentos anteriores desse trabalho.

De início, é preciso afirmar que nosso estudo assinalou o caráter singular da vida cívica, como elemento de importância fundamental na efetivação de uma proposta dessa natureza. Nesse sentido, o conjunto de dados extraídos da fala dos entrevistados aponta para uma conclusão principal: o contexto cívico constitui-se no caldo principal para a implementação desse tipo de proposta. Essa conclusão é referendada na obra de autores como Freire (2008), Perissinotto e Fuks (2007), Figueiredo (2001), Teixeira (2002), Nun (1989), Bordenave (2007), Brose (2001), Santos (2005), Cunha (2007), Faria (2009), e, especialmente, Putnam (2000), entre outros estudiosos do tema.

Outra questão que merece destaque *a priori* é o fato de a proposta de gestão participativa desenvolvida no PSA apontar para uma perspectiva diametralmente oposta à cultura hegemônica, calcada no pragmatismo e no individualismo como valores orientadores das ações cotidianas e centrar sua ação no entendimento de sociedade construída por indivíduos participativos, conscientes tanto de sua relevância enquanto individualidade, quanto e principalmente, de sua importância na ação coletiva. Ou seja, preserva, aceita e defende a expressão individual como elemento fundamental do processo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, resgata e valoriza a solidariedade e a confiança nos princípios democráticos da construção coletiva. Em resumo, baseia-se no aprofundamento, na exacerbação da democracia participativa enquanto mecanismo para se atingir e preservar a liberdade, a dignidade e, por fim a justiça social.

Nessa perspectiva, a gestão do PSA materializa a intenção de fortalecer a participação cívica e o controle social de suas atividades, ao mesmo tempo em que propicia a disseminação da cultura participativa. Pode ser entendida,

portanto, como um espaço formador de cidadania ativa, o que implica, necessária e obrigatoriamente, à constituição de uma comunidade cívica.

Em verdade, a participação é uma dimensão da democracia. Não é possível pensar um projeto como o PSA, desconsiderando a participação dos que o fazem em sua formulação, acompanhamento e avaliação. Negar-se o olhar do conjunto dos seguimentos participantes, em especial da comunidade, é colocar-se como uma ilha que não estabelece relações com a cultura na qual está inserida.

Por outro lado, fica evidente que a gestão participativa não está apenas dependente de um compromisso normativo formal, mas, sobretudo, de condicionantes locais. Nesse sentido, a proximidade com o público atendido e com o contexto local (modelo de gestão da instituição-sede, maturidade do processo de institucionalização da extensão, estrutura física, material e de pessoal disponível, financiamento, etc.) são elementos que interferem diretamente na operacionalização da proposta, aproximando-a ou afastando-a dessa realidade.

Esses elementos podem ser constatados ao longo de todo o trabalho realizado, sobretudo a partir da fala dos entrevistados, que apresentamos a seguir, em um quadro com o resumo de nossas conclusões acerca das questões que consideramos mais relevantes das falas desses atores sociais e que, a nosso ver, encaminham-se no sentido de responder nossa pergunta elaborada como problema de pesquisa.

Quadro 28: Sinopse das principais conclusões acerca dos condicionantes para a materialização da experiência de gestão participativa no âmbito do PSA, segundo os atores sociais entrevistados.

Categoria utilizada	Inferências
1. Acerca da gestão da instituição-sede (apoio da universidade, participação da coordenação de extensão e da	O projeto apresenta um baixo apoio institucional, caracterizado pela pouca ou inexistente participação das instâncias formais relacionadas à extensão, seja da instituição-sede ou da reitoria

reitoria, projeto entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade e do ponto de vista do apoio institucional, o que falta concretizar).	nas dinâmicas internas do projeto. O apoio limita-se à cessão de instalações e de pessoal. Apesar disso, os entrevistados entendem que o projeto é reconhecido como parte da política de extensão da universidade e da instituição-sede e destacam o apoio recebido da direção da instituição-sede. Evidente dificuldade em materializar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expressa na crítica quanto a dois importantes aspectos: a dificuldade de convivência entre a graduação e a extensão, sob a ótica da utilização dos espaços físicos, e a participação dos professores nas ações extensionistas, o que denota a fragilidade dessa relação. Esse aspecto, juntamente com a necessidade de busca de perenidade de financiamento das atividades, são postos como os desafios a serem superados no que se refere à gestão da instituição-sede.
2. Acerca das possibilidades de participação disponibilizadas (mecanismos de participação, quem participa e em que nível, existência de igualdade deliberativa, como são definidas as prioridades e os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa).	É possível afirmar que são disponibilizados diversos mecanismos de participação que envolvem todos os seguimentos que compõem o projeto, com igualdade deliberativa e com espaço para participação de todos nas definições das prioridades. Evidente a intenção da gestão em concretizar a anunciada gestão participativa. As possibilidades de participação dos envolvidos é algo natural, inerente à forma de existir do próprio projeto, com destaque para os momentos de

	capacitação que são entendidos pelos entrevistados como o melhor exemplo desse tipo de possibilidade. Reconhecimento unânime pelos entrevistados que, em alguns aspectos, essa participação ainda é deficiente, a exemplo da participação dos pais, e em alguns casos, dos alunos. A experiência do PSA pode ser definida como uma gestão participativa, nos moldes defendidos por autores como Putnam (2000), Brose (2001), Faria (2009) e Cunha (2007), entre outros, sem deixar, no entanto, de reconhecer lacunas no processo que ainda precisam ser resolvidas. Quanto à demandas a resolver, destacam-se as já citadas pequena participação das instâncias formais ligadas à extensão e a pequena participação dos pais.
3. Acerca da formação para a participação (procura desenvolver nos participantes habilidades para participar, estímulo à participação nas decisões, usuários são vozes ativas ou passivas, existência de seguimento com dificuldades para participar ativamente no processo de gestão participativa).	O investimento na formação para participar é considerado princípio de ação metodológica, defendido e efetivado cotidianamente no projeto. Evidencia-se o fato de a situação não se resumir apenas em participar, mas, particularmente, na qualidade dessa participação. A defesa da formação para a participação é argumento recorrente na fala de todos os entrevistados, o que denota um alinhamento conceitual com a proposta do PEE em seus princípios organizativos e metodológicos. Reconhecimento unânime da condição de elementos ativos de todos os seguimentos envolvidos no projeto, em que pese o destaque,

	também unânime, para o fato de essa participação, mesmo considerando os esforços para que aconteça, ocorrer em níveis diferentes, ao se considerar os diversos seguimentos envolvidos, o que configura uma incongruência, certo distanciamento, na prática, ou, um caminho ainda a ser perseguido, frente aos objetivos propostos pelo IAS e assumidos pela PSA. A constatação de que a distribuição dos recursos de participação cívica é feita de forma equânime entre todos os seguimentos relacionados ao projeto, o que se constitui uma questão fundamental para se compreender os processos de participação política, como é o caso do que ocorre no interior do PSA.
4. Acerca das garantias institucionais para a participação (existência de garantias formais que assegurem a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto, comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto, garantias de transparência nas informações e de diálogo entre as instâncias).	Considerando que a existência do PSA é uma iniciativa da instituição-sede, infere-se a efetividade desse interesse e a consequente disposição para o diálogo. As garantias institucionais para a participação estão relacionadas com o ambiente em que se desenvolvem os processos políticos, a disponibilização de recursos (humanos, materiais e financeiros) e a cultura e prática dos agentes institucionais que, por seu turno, orientam a ação dos atores sociais. É recorrente o argumento, quanto a permanente disposição da direção para o diálogo, bem como a transparência nas ações da direção da instituição-sede e do projeto.
5. Acerca da educação de empoderamento (compartilhamento de	Afirmação do papel decisivo da educação para o empoderamento, como tónica dominante das medidas e ações levadas a cabo pela coordenação

responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, estímulo à prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos, contribuição para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa).	do projeto. Ênfase no ambiente de formação e sua importância na consolidação das competências necessárias ao empoderamento dos participantes do projeto. Convicção de que participação e empoderamento estão relacionados à distribuição de poder, ou seja, com efetivas possibilidades de socialização desse poder, nomeadamente na possibilidade de participação nas decisões importantes quanto ao destino de pessoas, grupos e organizações. A proposta do IAS baseia-se, entre outros elementos, na crença de que é possível um processo, através do qual, indivíduos e sociedade, obtém controle sobre suas vidas. Apoderam-se de mecanismos que intervém na dinâmica de suas vidas e de suas comunidades. Uma espécie de aumento do poder pessoal e coletivo, seja nas relações internas (de grupos), ou nas relações com o Estado (as políticas públicas). A educação de empoderamento está associada, sobretudo, ao compartilhamento de responsabilidades, as formas cooperativas de ação, a autonomia e a busca da efetividade da democracia participativa. Empoderar pode ser entendido, como um processo através do qual o indivíduo exercita o direito e as possibilidades de autodeterminação de sua existência, participando dos processos sociais e políticos, em busca do atendimento das necessidades coletivas. Para os que fazem o PSA isso está relacionado ao desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento, suporte mútuo,

	organização comunitária, que se focaliza na ação grupal e no diálogo. A capacidade da experiência de participação, contribui para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa. A clara decisão do projeto em investir no desenvolvimento de habilidades para participar, como ponto central de sua ação.
6. Acerca da influência da participação no projeto na formação dos envolvidos (influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam, tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no projeto).	Os grandes objetivos estratégicos estabelecidos no âmbito do PEE ambicionam, tanto no discurso dos entrevistados, quanto na formalidade da publicação do IAS, influenciar pessoas e comunidades no sentido de disseminar o paradigma do desenvolvimento humano e da educação pelo esporte. O entendimento claro de que as experiências de gestão participativa vivenciadas no PSA representam fator indutor e de adesão dos que dela participam, a uma nova perspectiva de atuação social, dentro ou fora do projeto, referenciada, sobretudo, pela certeza da necessidade da solidariedade e do compromisso do grupo, na busca de solução dos problemas coletivos. Reconhecimento da relevante influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam e, sobretudo, na capacidade de derivar essas experiências para outros campos de atuação diferentes do projeto propriamente dito. Influência do projeto na instituição-sede e na

	comunidade. Legado propiciado por esse tipo de ação, sobretudo no que se refere aos fatores relacionados à educação, notadamente àqueles com rebatimento na mudança de valores e atitudes, seja dos alunos, da equipe de trabalho, da instituição-sede ou da comunidade. Importância da educação para construir as mudanças sociais que se pretende, bem como das possibilidades educativas do esporte e de sua dimensão enquanto formador, umbilicalmente relacionado a uma filosofia que aponta para a compreensão, também, do esporte enquanto direito. A educação entendida como ferramenta para transformar potenciais em competências para a vida.

No conjunto dos achados, o que se observa sem nenhuma dúvida, é que a ação desenvolvida no projeto pode ser compreendida como um processo de intervenção social que caminha na direção do aperfeiçoamento e da consolidação da relação democrática e participativa entre as instâncias envolvidas, em uma permanente e aprimorada iniciativa de aprendizagem social da maior relevância.

Através da observação da organização dos diversos projetos componentes do PEE (Estudo I), do referencial teórico que serve de referência para a organização os projetos (Estudo II) e, particularmente, do estudo de caso realizado no PSA (Estudo III), foi possível entender como, de que forma o discurso da gestão participativa se materializa no cotidiano de um projeto de educação pelo esporte no Brasil.

Nossas conclusões apontam para a constatação do empoderamento, dos que participam, sem, no entanto, deixar de destacar as diferenças que podem ser verificadas, ou níveis diferentes desse mesmo empoderamento em determinados seguimentos, muitas vezes por iniciativa própria, o que pode ser explicado quando consideramos que a posse de um determinado tipo de recurso não implica, necessariamente, na sua conversão em influência política. Nesse sentido, pode o ator social ou seguimento, não ter interesse em fazer uso de seus recursos de participação disponibilizados. Portanto, é preciso levar em conta, como já ressaltamos anteriormente, que, além da posse de recursos, é preciso se considerar quais os espaços públicos que um determinado ator ou seguimento elege como arena de ação política.

No geral, ainda podemos destacar alguns elementos que ficam fortemente evidenciados ao longo de todo trabalho e que entendemos merecer um destaque particular, quais sejam:

- A experiência de participação constitui um legado que extrapola a vivência no espaço restrito do projeto e passa a ser incorporado ao cotidiano das ações diárias das pessoas. Nesse sentido, a percepção do *empowerment* e de seus resultados/impactos sociais e políticos pode ocorrer até muito tempo depois de vivida à experiência no projeto;
- A construção da democracia passa, obrigatoriamente, pela consolidação da sociedade civil e de mecanismos que garantam a esta a participação ativa em sua própria construção, a partir da possibilidade concreta de participar das decisões políticas ordenadoras do ambiente social em todos os seus aspectos.
- A democracia participativa tem ênfase na ampliação do espaço de participação política da sociedade civil, em especial pela via dos movimentos sociais.

- A característica fundamental da iniciativa está em sua capacidade de promover o envolvimento no participante no processo de construção do próprio projeto e das soluções para sua melhoria.
- A participação serve para deflagrar importantes processos de desenvolvimento e da transformação social.
- A dinâmica de mobilização e organização do projeto e sua importância enquanto elemento ratificador da importância da proposta no que se refere à implementação de ações do gênero, orientadas pelos e para o atendimento dos interesses e das necessidades das comunidades por uma universidade pública em parceria com uma organização não governamental em interação com grupos comunitários locais, historicamente marcados por uma inaceitável fragilidade e vulnerabilidade social.

De ressaltar, por fim, nossa percepção de que não existe uma relação matemática, direta, entre recursos de participação disponibilizados e influência da experiência no cotidiano das pessoas que dela participam. O conjunto da obra é positivo, mesmo constatando alguns limites nessa participação, que podem e foram explicados ao longo do trabalho, a partir de variáveis históricas que fazem parte fortemente da cultura da comunidade atendida no PSA.

Não podemos esquecer que a gestão participativa está intimamente relacionada à democratização do poder, o que aponta para o entendimento deste como sinônimo de influenciar o processo decisório, algo ostensivamente propiciado nas dinâmicas internas do PSA, em consonância com a proposta do PEE.

Na fala daqueles que fazem o dia a dia do projeto, nos encontros e desencontros, nas aproximações e nos afastamentos, emerge o entendimento e a convicção da necessidade de apostar no humano, nas potencialidades humanas, de forma especial, nas novas gerações. Eclode, também, a certeza de que é preciso mobilizar a sociedade civil, como em um pacto social para

refazer os caminhos, desta vez, norteado por outros princípios. A grande referência é, portanto, a sociedade civil como protagonista da mudança; a participação e a corresponsabilidade cívica como princípios.

Por fim, não é demais repetir os argumentos de Nun (1989, p. 61), quando argumenta que:

> "*Acontece que uma coisa é conceber a democracia como um método para a formulação e tomada de decisões no âmbito estatal; e outra bem distinta imaginá-la como uma forma de vida, como um modo cotidiano de relação entre homens e mulheres que orienta e que regula ao conjunto das atividades de uma comunidade. Estou aludindo ao contraste entre uma democracia governada e uma democracia governante, isto é, genuína".*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramo, H. W e Branco, P. P. M. (2008a) – Organizadores - *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Abramo, H. W. (2008). *Condição juvenil no Brasil contemporâneo.* In Abramo, H. W e Branco, P. P. M. (2008b) – Organizadores - *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Abramo, H. W. (2004). *Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de promoção à saúde*. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, v. 20, n.4, p.1088-1095. Jul - ago.

Albuquerque, A. C. C.(2006). *Terceiro Setor: história e gestão de organizações*. São Paulo: Summus.

Almeida, F. G. (org.). (2001). *Formação de educadores sociais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Secretaria de Trabalho e Ação Social – SETRAS.

Almeida, P. C. de. (1995). *Estudo crítico da extensão universitária em educação física nas universidades públicas federais do país.* 1995. 100 f. Tese (Mestrado em Educação Física). - Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Althusser, L. (1987). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro. Editora Graal, 3ª edição.

Ammann, S. B.(1982). *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Anderson, P. (1995). *Balanço do Neoliberalismo*. In Sader, E, Gentili, P. Pós-Neoliberalismo: *As Políticas Sociais e o Estado Democrático* (Cap. 1 p.9 – 28). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Andrade, I. A. L. (1996). *Políticas e poder: o discurso da participação*. São Paul

AD HOMINEM; Natal: Cooperativa Cultural da UFRN.

André, S & Costa, A. C. (2004). *Educação para o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Saraiva.

Araújo, A. V. (2003). *Política Educacional e Participação Popular: um estudo sobre esta relação no município de Camaragibe-PE*. Recife: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Barbieri, C., Oliveira, P. C., e Moraes, R. M. (Org.) (1996). *Esporte Educacional: uma proposta renovada.* Recife: Escola de Educação Física - Universidade de Pernambuco.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70.

Bava, S. c. (2000). *O Terceiro Setor e os desafios do Estado de São Paulo para o século XXI.* In ONGs identidade e desafios atuais. Cadernos ABONG. Editora Autores Associados.

Benevides, M. V., Kerche, F., e VannuchI, P. (Org.). (2003). *Reforma política e cidadania*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Bento, J. O. 1991. *Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva*. In: BENTO, Jorge Olímpio (Org.). O desporto do século XXI: os novos desafios.

Bento, J. O. (2004a). *Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins.* In Gaya, A., Marques, A., e Tani, G. (Org.). *Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades* (p. 21-56). Porto Alegre: Editora UFRGS.

Bento, J. O. (2004b). *Desporto – Discurso e Substância.* Porto: Campo das Letras.

Bento. J. O. (2006). *Da pedagogia do desporto*. In: TANI, G; BENTO, J. O. PETERSEN, R. (Orgs.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Bento, J. O., Constantino. J. M. (2009). (Coord.) O *Desporto e o Estado. Ideologias e Práticas.* Porto. Edições Afrontamento.

Betti, M. (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento.

Bobbio, N. et al. (2002). *Dicionário de Política.* Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 2 volumes. 12ª edição.

Boff, L.(1996). *Extensão a má consciência da universidade*. In: CADERNOS DE EXTENSÃO. Editora Universitária: Porto Alegre, UFRS, Ano 2, Nº 5.

Bordenave, J. E. D. (2007). *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense.

Bóron, A. (1998). *A Sociedade Civil depois o Dilúvio Neoliberal*. In Sader, E, Gentili, P. Pós-Neoliberalismo: *As Políticas Sociais e o Estado Democrático*). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF. Senado Federal.

Bracht. V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.

Bracht, V. (2001). *Esporte na escola e esporte de rendimento.* Revista Movimento – Ano VI.

Bracht, V., & Almeida, F. (2003). *Apolítica de esporte escolar no Brasil:* a *pseudo valorização da educação física*. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87.

Brose, M. (2001). *Metodologia Participativa. Uma introdução a 29 instrumentos.* São Paulo: Tomo Editorial.

Bruseke, F. J. Risco e contingência. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 22, n. 63, Feb. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

69092007000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Apr. 2009. doi: 10.1590/S0102-69092007000100006.

Cabral, P. (2005). *A falência do Estado Moderno*. São Paulo: Escrituras.

Calderón, A. I. ; SAMPAIO, H (orgs.). (2002). *Extensão universitária: ação comunitária em universidades brasileiras*. São Paulo: Olho d'Água.

Carbonari, M. E. E. (??). *A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade.*

Cardoso, F. H. (1998) Discurso proferido na cerimônia de sanção da lei do voluntariado no Palácio do Planalto. Brasília – DF.

Carvalho, A. M. (1997). *O dirigente desportivo voluntário*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carvalho, S. R. (2004a). *Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de promoção à saúde*. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, v. 20, n.4, p.1088-1095. Jul - ago.

Carvalho, S. R. (2004b). *As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social.* Ciênc. saúde coletiva [online]. 2004, v. 9, n. 3, pp. 669-678. ISSN 1413-8123. Acesso em 17 de agosto de 2010.

Cavalcanti, C. B. (1998). *O Recife e seus bairros*. Recife: Câmara Municipal do Recife.

Cavalcanti. K. B. (1984). *Esporte para todos: um discurso ideológico*. Rio de Janeiro: IBRASA.

Cavalcanti, M. (2006). (Org.). *Gestão social, estratégias e parcerias. Redescobrindo a essência da administração brasileira de comunidades para o Terceiro Setor.* São Paulo: Saraiva.

Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. (1985). *Guia de Ações complementares para crianças e adolescentes.* São Paulo: CENPEC/UNICEF.

Chomsky, N. (2009). *Estados fracassados: o abuso do poder e o ataque à democracia*. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Coelho, S de C. T. (2000). *Terceiro Setor: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos.* São Paulo: Editora SENAC.

Coelho, V. S. P., & Favareto, A. (2007). *Dilemas da participação e*

desenvolvimento territorial. In: Dagnino, E. (2007). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó. Argus.

Cohen, E. (1993). *Avaliação de Projetos Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Cohn, A. (1999). *O público e o privado na saúde: o PAS em São Paulo*. São Paulo: Cortez.

Colares, A. A. (2003). *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa.* Campinas, SP: Autores Associados.

Constantino. J. M. (2009). *De um Estado-problema a um Estado-parceiro.* In *O Desporto e o Estado. Ideologias e práticas*. Porto. Edições Afrontamento.

Correia, J. P. (2009). *Políticas públicas e desenvolvimento do desporto.* In Bento. J. O.; Constantino. M. J. (Coord.) 2009. *O Desporto e o Estado. Ideologias e práticas*. Porto. Edições Afrontamento.

Costa, A. C. G. (2000a). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.* Salvador. Fundação Odebrecht.

Costa, A. C. G. (2000b). *Ideário do Programa de Educação Pelo Esporte*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.

Costa, A. C. G. (2008). In Bandeira, M. C. R. N. *Eficácia no Terceiro Setor: 40 anos da Ação Comunitária.* Saint Paul Editora. São Paulo.

Costa, F. L. (2008) *Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. Rev. Adm. Pública* [online]. 2008, vol.42, n.5, PP. 829-874. ISSN 0034-7612. doi: 10.1590/S0034-76122008000500003. 102-6909. Acessado em 19 de abril de 2009.

Couto. A. C. P, s.d. *A educação pelo esporte um caminho para o desenvolvimento humano: o caso do Projeto Guanabarra.* Disponível em http://www.educacaopeloesporte.org.br/congresso/papers/AnaClaudia.pdf. Consultado em 03 de agosto de 2011.

Cunha, E. S. M. (2007). *O potencial de conselhos de políticas e Orçamentos Participativos para o aprofundamento democrático.* In Dagnino, E. (2007). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó. Argus.

Cunha, L. (1997). *O espaço, o desporto e o desenvolvimento*. Lisboa: Faculdade de Motricidade humana.

Dagnino, E. (2004). *Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?* In Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadania y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

Dagnino, E. (2007). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó. Argus.

Delors, J. (2006). *Educação: um tesouro a se descobrir*. (10ª Edição). São Paulo: Cortez.

Demo, P. (2002). *Política Social, Educação e Cidadania.* Papirus, Campinas.

Demo, P. (1996a). *Extensão, a má consciência da Universidade***.** In: CADERNOS DE EXTENSÃO. Editora Universitária: Porto Alegre, UFRS, Ano 2, N0 5.

Demo, P. (1996b). *Combate à pobreza: desenvolvimento com oportunidade*. Campinas – SP. Autores Associados.

Deslauriers, J. Kérisit, M. (2008). *O delineamento de pesquisa qualitativa*. In Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperriere. A., Mayer, R., Pires, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* (Nasser, A. C, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Dickert. J. (1985). *A Educação Física no Brasil. – a Educação Física brasileira*. In: Dickert. J.; Kurz, D.; Brodtmann, D. *Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia.* Rio de Janeiro: Livro Técnico.

Eco, H. (2008). *Como se faz uma tese em ciências sociais.* (14ª Ed.). (Bastos, A. F. & Leitão, L. trad.). Lisboa: Editora Presença.

Faleiros. V. de P. (2008). *A política social no Estado capitalista*. São Paulo. Cortez Editora.

Faria Junior, A. (2006). *Prefácio*. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D.: *Pedagogia do desporto.* Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan.

Faria, J. H. de (2009). *Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações.* São Paulo: Atlas.

Fernandes, A. S. A. (2004). *Gestão municipal e participação social no Brasil: a trajetória de Recife e Salvador (1986-20000*). São Paulo: Annablume, Fapesp.

Fernandes, L. (1994). *Neoliberalismo e Reestruturação Capitalista*. In Sader, E., Fernandes, R. C. *Privado Porém Público: O Terceiro Setor na América Latina.* Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Fernandes, R. C. (2005). *O que é o Terceiro Setor*. In Ioschpe, E. (et. al.) *3º Setor: desenvolvimento social sustentado.* Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Ferrarezi E. R. (2007). *A reforma do marco legal do Terceiro Setor no Brasil: a criação da lei das OSCIP* (lei 9.790/99). Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB.

Figueiredo, J. E. (2001). *Comunidade cívica, capital social e conselhos de saúde no Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado – Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz.

Franco. A. (1999). *A reforma do Estado e o Terceiro Setor.* In Pereira, L. C. B., Wilheim, J. e Sola, L. (1999). (Org.) *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP.

Franco, M. L. P. B. (2007). *Análise de conteúdo*. (2ª edição). Brasília: Liber Livro Editora.

Freire, P. (2006). *Extensão ou Comunicação.* 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido.* (47ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Medo e ousadia: o cotidiano do profesor.* Rio de Janeiro. Paz e Terra. 13ª Edição.

Freitas, M. V. & Papa, F. C. (2003). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1997). *Escola Cidadã.* São Paulo: Editora Cortez.

Garcia, R. (2000). *Desporto para pessoas com deficiência – Uma perspectiva*

ética. In Lemos K (Ed.) *Temas Actuais V.* Educação Física e Esportes. Belo Horizonte: Editora Health, 83-92

Garcia, R. P. & Lemos, K. (2005). *Temas (quase éticos) do desporto*. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física.

Garcia, R. P. (2006). *A convergência e cruzamento de saberes no desporto*. In Pereira. A. L.; Costa. A.; Garcia, R. P. (2006). *O desporto entre lugares – O lugar das Ciências Humanas para a Compreensão do Desporto.* Porto. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

Garcia, R. P. (2009). *De um desporto sem ideologías para um desporto com ideias.* In. Bento, J. O., Constantino. J. M. (2009). (Coord.) O *Desporto e o Estado. Ideologias e Práticas.* Porto. Edições Afrontamento.

Gaya, A., Marques, A., Tani, G. (Org.). (2004). *Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades.* Porto Alegre: Editora UFRGS.

Geertz. A (1989). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Gentili, P. (1995). *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

Gohn, M. G. (2004). *Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais.* Saúde soc. São Paulo, v. 13, n. 2, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 26 Aug. 2010.

Gorz, A. (2001). *Crítica da divisão do trabalho.* São Paulo. Editora Martins Fontes.

Guzzo, R. A. (2003). *Terceiro Setor: um caminho para o fortalecimento da responsabilidade social*. Belém: Edição do Autor.

Habermas, J. (2003). *Direito e democracia: entre facticidade e validade.* Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. Volume II.

Haddad, P. R. (1980). *Participação, justiça social e planejamento*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

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

Holanda, N. (1993). *A crise gerencial do Estado brasileiro*. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). *Brasil*: a superação da crise. São Paulo: Nobel.

Ianni, O. (1996). *A Era da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

IBGE (2008). *As Fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005* / IBGE, Gerência do Cadastro Central de Empresas. - Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 162p. – (Estudos e pesquisas. Informação econômica, ISSN 1679-480X; n. 8).

Januário, C. (2010). *Políticas Públicas Desportivas: estudo centrado nos municípios da Área Metropolitana do Porto*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Kisil, M. (1997). *Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária*. In Ioschpe, E. B. (Org.). *Terceiro Setor: e desenvolvimento social sustentado.* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Kliksberg, B. (1997). *O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente*. São Paulo: FUNDAP.

Kliksberg, B. (1998). *Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos.* São Paulo: Cortez.

Krischke, p. j. (2008). *Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática.* In Abramo, H. W e Branco, P. P. M. (2008) – Organizadores - *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Korsakas. P. Junior. D. R. (2002). *Os encontros e desencontros entre esporte*

e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (1): 83-93.

Kunz. E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí.

Lamounier, B., Weffort, F. e Benevides, M. V. (Orgs.). (1981). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Laurell, A. C.(2002). (Org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez.

Leis, H. R. (1995). *Globalização e Democracia: necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* ano 10, n. 28, Anpocs, janeiro.

Lima, E. d. (1965). *Escola Superior de Educação Física de Pernambuco: sua vida, sua obra e suas possibilidades no cenário educacional do Estado.* Recife: Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e da Cultura.

Lopes, L. C. (2002). *Hermenêutica, teorias da representação e da argumentação no campo da comunicação* In CIBERLEGENDA n.10, Revista Eletrônica do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação. UFF. Disponível em http://www.uff.br/mestcii/rep.htm.

Lopes, P. S. R. (2004). *Uma visão "muito particular" da Gestão Desportiva*. Porto: FCDEF-UP.

Lorde. L. (2007). *Distinções entre a esfera pública habermasiana e os espaços públicos brasileiros*. In Dagnino, E. (2007). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó. Argus.

Ludke, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Macpherson, C.B., 1977. *A Democracia Liberal – Origens e Evolução*. Rio de Janeiro Zahar Editores.

Marcone, M. A., Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas em pesquisa*. São Paulo:

Editora Atlas.

Marinho, E. (2003). *Manual de avaliação de projetos sociais*. (2ª edição). São Paulo: Saraiva. Instituto Ayrton Senna.

Marques. A. (2009). *Desporto, responsabilidade e mudança.* In Bento. J. O. & Constantino. M. J. (Coord.) 2009. *O Desporto e o Estado. Ideologias e práticas*. Porto. Edições Afrontamento.

Martins, C. E. (1994). *O circuito do poder: democracia, participação, descentralização. S*ão Paulo: Entrelinhas.

Matos, A. G. (2006). *Democracia, pobreza e participação.* In: Fontes, B. & Martins, P. H. (org.). *Redes, práticas associativas e gestão pública.* Recife. Editora Universitária da UFPE.

Marx, K. (1987). *O Capital. Crítica da economia política*. Livro 1 – O processo de produção do capital. Volume II. São Paulo: Difel.

Mazzilli., S; Andrade, S., e Silva, G. (2010). *Extensão universitária como prática formativa e projeto institucional: um olhar a partir da pedagogia universitária.* X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del sur. Mar Del Plara. Argentina.

Meirelles. M. Igrassia. T. 2006. *Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social*. Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” Ano 2. Nº 2 Agosto.

Melo, M. A. (1999). (Org). *Reforma do Estado e mudança institucional no Brasil.* Recife-PE: Fundação Joaquin Nabuco, Editora Massangana.

Melo, M. P. (2005). *Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Mello, T. (2001). *O Muro Invisível*. In: *Silêncio e Palavra.* 4ª Ed. Manaus.

Menezes, V. (2005). (Org). *Gestão democrática, participação popular e políticas públicas: a experiência de Camaragibe - PE*. Recife- PE: Edições

Bagaço.

Mestriner, M. L. (2005). *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez.

Miranda, M. I. F. & Ferriani, M. G. C. (2001). *Políticas Públicas Sociais para crianças e adolescentes.* Goiânia – GO: Cultura e Qualidade.

Moisés, J. A. (1990). *Cidadania e participação: Ensaio sobre o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular na nova Constituição*. São Paulo: Marco Zero.

Moisés, J. A. (1992). *Democracia e Cultura Política de Massas no Brasil*. Lua Nova. Revista de Cultura Política, (26): 5-51.

Moreira, I. T. (1999). *A extensão nas universidades brasileiras: notas para discussão.* In Revista de Extensão. UFPB. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. Editora Universitária da UFPB. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/publicacoes/revistaextensao/rev7.html

Morin, E. (1999). Os sete saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Cortez.

Nun, J. (1989). *La rebelión del coro. Estudios sobre La racionalidad política y El sentido comum*. Buenos Aires. Nueva Visíon.

Oliveira, F. & Paoli, M. C. (1999). (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global.* Rio de Janeiro: Vozes.

Parente Filho, M. S. (Org.); Melo Filho. A; Tubino, M. J. G. (1989). *Esporte, Educação Física e Constituição.* São Paulo: IBRASA.

París, F. (2002). *Gestão Desportiva: planejamento Estratégico nas organizações desportivas*. Porto Alegre: Artmed.

Parlebas, P. (1997). *“Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física.”* En: *Lecturas de Educación Física y Deportes.* Año 2, Nº 7. Octubre Buenos Aires.

Pereira. A. L.; Costa. A.; Garcia, R. P. (2006). *O desporto entre lugares – O lugar das Ciências Humanas para a Compreensão do Desporto.* Porto.

Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

Pereira, L. C. B., Wilheim, J. e Sola, L. (1999). (Org.) *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP.

Perissinotto, R. M., & Fuks, M. (2007). In: Dagnino, E. (2007). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó. Argus.

Pires, G. (1996). *Desporto e Política – Paradoxos e Realidades*. Edição "O Desporto", Funchal.

Pires, G. (2005). *Gestão do Desporto – Desenvolvimento Organizacional*. (2ª Ed.). Porto, Portugal: Associação Portuguesa de Gestão de Desporto.

Pires, G. L., & Silveira. J. (2007). *Esporte educacional... Existe? Tarefa e compromisso da educação física com o esporte na escola*. In Silva, M. R. (org.). (2007). Esporte, Educação, Estado e Sociedade. As políticas públicas em foco. Chapecó. Argus.

Plano Nacional de Extensão **-** 1999-2001. Disponível em: www.mec.gov.br/Sesu/planonaex.shtm). Acesso em: 02 de fevereiro de 2011.

PNUD, 1995. *Rapport mondial sur te développement humain*. Paris, Econômica.

Poggi, G. (1981). *A evolução do Estado moderno: uma introdução sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperriere. A., Mayer, R., Pires, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* (Nasser, A. C, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

PUCCI, B. (1991). *A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão*. Impulso. Piracicaba, SP: UNIMEP, p. 33-42.

Pulantzas**,** N. (2000). *O estado, o* poder*, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal.

Putnam, R. D. (2000). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.* (Monjardim. L. A., trad.). (3ªed.) Rio de Janeiro: FGV.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, D. *A universidade necessária*. (1982). 4ª ed. Fátima, RJ: Paz e Terra.

Ribeiro, S. M. R. (2002). *Reforma do aparelho de Estado no Brasil: uma comparação entre as propostas dos anos 60 e 90.* In: CONGRESO DEL CLAD. 7. *Anais*... Lisboa, 2002, p. 1-21.

RID - Rede Interamericana de Democracia (2005). *Índice de Participação Cidadã. Relatório Regional.* Buenos Aires, Setembro. Disponível na World Wide Web: http://www.redinter.org/programas/indice/43622.

Rocha, R. M. G. (1986). *Extensão universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez -Autores Associados - Universidade Federal do Ceará, 1986.

Rocha, R. M. G. (2001). *A construção do conceito de extensão universitária na América Latina.* In Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Faria, D. S. (org.). Brasília. UNB.

Rosa, A. M. (2004). *Esporte e cidadania: Ações socioculturais para a cidadania*. São Paulo: IMK Relações Públicas.

Sader, E. & Gentili, P. (1998). (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* São Paulo: Paz e Terra.

Saes, D. (1985). *A formação do Estado burguês no Brasil: 1888-1891*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Santin, S. (1992). *Educação Física – Temas Pedagógicos.* Porto Alegre: Escola Superior de Educação Física – UFRGS.

Santin, S. (1996a). *Princípios do esporte educacional.* In: Barbieri, C., Oliveira, P. C., e Moraes, R. M. (Org.). *Esporte Educacional: uma proposta renovada.* Recife: Escola Superior de Educação Física - Universidade de Pernambuco.

Santin, S. (1996b). *Esporte coeducação: uma busca de princípios que possibilitem pensar a coeducação do esporte*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL. 1996. Memórias: conferência brasileira de esporte educacional. Rio de Janeiro: Editora central da

Universidade Gama Filho.

Santin, S. (2001). *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.* Porto Alegre: Edições EST. Escola Superior de Educação Física – UFRGS.

Santos, A. D. (2005). *Metodologias participativas: caminhos para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais*. São Paulo: Editora Petrópolis.

Santos, B. S. (1997) - Org. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (1999). *Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado.* In Pereira, L. C. B., Wilheim, J. e Sola, L. (1999). (Org.) *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP.

Santos, B. S. (2009). (Org.) *Democratizar a democracia: os caminos da democracia participativa. 4ª* Edição*.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, R. Q. (1986). *Educação e Extensão: domesticar ou libertar?* Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, T. (2008). *Países emergentes e os novos caminos da modernidade*. Brasília: UNESCO.

Serrano, R. M. S. M. (??) *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.*

Silva, A. (1994). *Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. K. (2007). *Dos objetos às relações: esboço de uma proposta teórico-metodológic*a *para a análise dos processos de participação social no Brasil.* In: Dagnino, E. (2007). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó. Argus.

Silveira, J. (2007). *Desenvolvimento humano, responsabilidade social e educação no capitalismo: investigando o programa "Educação pelo Esporte" do Instituto Ayrton Senna.* Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade

Federal de Santa Catarina.
Soares, C. L. (2007) *Educação Física – Raízes Européias e Brasil.* São Paulo: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea.

Sola, L. (1999). *Reformas do Estado para qual democracia? O lugar da política.* In: Pereira, L. C. B., Wilheim, J. e Sola, L. (1999). (Org.) *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP.

Sorj, B. & Martuccelli, D. (2008). *O desafio latino-americano: coesão social e democracia.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sousa, A. L. L. (2000). *A história da extensão universitária*. Campinas. São Paulo: Editora Alínea.
Souza, J. (2007). *A construção dos saberes escolares na educação básica.* Pernambuco: Recife. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, E. C. & Ribeiro, I. (2001). *Políticas públicas e cidadania*. Salvador – BA: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia.

Teixeira, M. B. (2002). *Empoderamento de idosos em grupos de Promoção da Saúde*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Fiocruz, ENSP, Curso de Pós-Graduação em Psicologia.

Tenório, F. G. & Rozemberg, J. E. (1997). *Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, Escola Brasileira de Administração Pública/FGV, v.7.
Thompson, A. A. (2005). *Do compromisso à eficiência? Os caminhos do Terceiro Setor na América Latina.* In Ioschpe, E (et. al.) *3º Setor: desenvolvimento social sustentado.* Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Tocqueville, A. (1977). *A democracia na América*. (J. P. Mayer, trad.). Oxford.

Torres, M. D. F.(2004). *Estado, democracia e administração pública no Brasil*.

Rio de Janeiro: FGV.

Touraine, A. (1996). *O que é a Democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes.

Tubino, M.J.G. (1987). *Teoria geral do esporte.* São Paulo: Ibrasa.

Tubino, M. J. G. (1992). *Esporte e cultura física.* São Paulo: Ibrasa.

Tubino, M. J. G. (1996). *O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL. Memórias: conferência brasileira de esporte educacional. Rio de Janeiro: Editora central da Universidade Gama Filho.

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Waiselfisz, J. J. (2004). *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

Wendhausen, A. L. P.; Barbosa, T. M.; Borba, M. C. *Empoderamento e recursos para a participação em conselhos gestores.* Saúde soc., São Paulo, v. 15, n. 3, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902006000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 ago. 2010.

Wilheim, J. (2001). *Por que reformar as instituições?* In: Pereira, L. C. B.

Wilheim, J. e Sola, L. (2001). (Org.) *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 3ª Edição. Porto Alegre. Bookman.

ANEXOS

ANEXO I - Carta de Anuência

UPE
UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO

ESEF
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que concordo que a pesquisa intitulada "**Gestão participativa em projetos sociais de educação pelo esporte do Instituto Ayrton Senna: um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da ESEF – UPE",** de autoria do professor Paulo Cabral de Oliveira, seja desenvolvida nessa instituição, em conformidade com o que estabelece a Resolução nº 196/96 CNS/MS, em todas as fases, sem implicar qualquer despesa para a ESEF/UPE onde será realizada.

Recife, 6 de abril de 2010.

Vera Lúcia Samico Rocha
Vice-Diretora

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UPE
Curso reconhecido pelo DEC. nº 34639
de 17-11-1953 Diário Oficial da União
de 01-04-1954

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UPE
Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife - PE
CEP: 50100-130 - Fones/Fax: (81) 3183.3354 - 3183.3360
C.N.P.J.: 11.022.597/0009-49

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para coordenadores e monitores.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ declaro para os devidos fins, que participarei, por livre e espontânea vontade, da pesquisa a ser realizada pelo professor Paulo Cabral de Oliveira, intitulada: **Gestão Participativa em Projetos Sociais de Educação Pelo Esporte no Brasil: Um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Senna.**

Tenho conhecimento que o resultado desta pesquisa busca entender melhor a contribuição dos trabalhos direcionados a questão da Gestão Participativa em Projetos Sociais de Educação Pelo Esporte.

Declaro, ainda, estar ciente de que:

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

A pesquisa constará da aplicação de entrevistas, aplicadas pelo pesquisador;

Que a minha participação não acarretará risco à minha saúde;

Os autores da pesquisa se comprometem a preservar a minha privacidade e me asseguram a confidencialidade de dados e informações coletadas garantindo que os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluídos sua publicação na literatura científica especializada;

Dúvidas ou outras informações posteriores poderão ser obtidas com o pesquisador através do telefone: 99711769 e também no endereço: Rua Arnóbio Marques número 310, Santo Amaro, CEP 50100-130;

Poderei contatar com o Comitê de Ética da UPE para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico, através do telefone: 3183.3775, o qual tomará as medidas cabíveis; e finalmente,

Que minha participação será voluntária e que estarei, à vontade, para pedir esclarecimento e para me retirar do estudo, em qualquer fase, sem que isso implique em qualquer dano, custo ou penalização à minha pessoa.

Recife,...../...../.....

_____

Entrevistado

_____

Pesquisador: Prof. Paulo Cabral de Oliveira

ANEXO III - Ofício aos coordenadores de Projetos de Educação Pelo Esporte do IAS, apresentando a pesquisa e solicitando resposta ao questionário relativo ao Estudo I.

GABINETE DE GESTÃO DESPORTIVA

DOUTORADO EM GESTÃO DESPORTIVA

Porto, março de 2009.

Prezado (a) Coordenador (a):

No âmbito do Doutorado na área de Gestão Desportiva da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Gestão Participativa em Projetos Sociais de Educação Pelo Esporte no Brasil: Um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Senna.**

A decisão de realizar a pesquisa tendo como campo de estudo os projetos apoiados pelo IAS ocorre pelo fato de entendermos ser esta a melhor proposta nesse campo atualmente no Brasil.

Na proposta metodológica do estudo, dividimos o trabalho em três partes que chamamos de estudos. O Estudo 1 está relacionado com a necessidade de, em um primeiro momento da relação com o empírico, montar o cenário geral do campo de pesquisa. Pretendemos com ele traçar uma radiografia, um diagnóstico de cada projeto componente do Programa de Educação Pelo Esporte do IAS, buscando o maior número de dados relativos aos mesmos.

Para isso, utilizaremos um questionário que deverá ser respondido pelo Coordenador Geral de todos os Projetos que fazem parte do PEE do IAS. As informações coletadas através do questionário, conjuntamente com o referencial teórico, servirão como orientadoras para as outras fases da pesquisa, especialmente na organização do guião para as entrevistas que pretendemos realizar no Estudo 3. No Estudo 2, pretendemos analisar o material teórico produzido pelo IAS e pelos Projetos e no Estudo 3, faremos um estudo de caso no Projeto Santo Amaro, desenvolvido na ESEF - UPE.

Assim sendo, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento e retorno do questionário em anexo, o mais brevemente possível.

Torna-se relevante esclarecer que este estudo tem cunho puramente acadêmico e científico e as respostas ao inquérito são de absoluto anonimato, sendo divulgados dados totais e sempre com a omissão da origem específica dos mesmos.

Informamos, ainda, que nos comprometemos em enviar uma cópia do resultado desta pesquisa ao IAS e aos Projetos participantes que assim desejarem, com intuito de colaborar para a difusão do conhecimento, especialmente no que se refere à gestão participativa em projetos sociais.

Atenciosamente,

Prof. Paulo Cabral de Oliveira — Pesquisador

Prof. Dr. José Pedro Sarmento Lopes — Orientador

ANEXO IV - Exemplar do questionário utilizado no Estudo I

GABINETE DE GESTÃO DESPORTIVA

DOUTORADO EM GESTÃO DESPORTIVA

<u>ESTUDO I:</u> Inquérito sobre o diagnóstico dos projetos componentes do Programa de Educação Pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna.

QUESTIONÁRIO RELATIVO AO ESTUDO I

1. Em relação à origem do projeto

a. Nome da Instituição responsável pelo projeto:

b. Nome do projeto:

c. Qual o motivo para a escolha do nome do projeto?

d. Ano de criação:

e. A criação do projeto deve-se a uma iniciativa:

( ) Da instituição-sede ( ) Da comunidade ( ) Do Instituto Ayrton Senna

( ) Outra. (Por favor, especificar)

f. Local onde são desenvolvidas as atividades do projeto

( ) Instalações da universidade/instituição-sede

( ) Instalações de parceiros

( ) Instalações na própria comunidade

( ) Instalações de ONGs

( ) Outra (Por favor, especificar).

g. Qual o motivo para a escolha das atividades do projeto?

( ) Solicitação da comunidade

( ) Disponibilidade de instalações

( ) Atender os princípios do IAS

( ) Vocação da instituição

( ) Disponibilidade de pessoal na instituição-sede

( ) Outro. (Por favor, especificar).

2. Em relação à clientela atendida

a. Quantas crianças/jovens são atendidas no projeto? (atendimento direto)

b. Compreendidas em que faixa etária?

c. Os alunos atendidos no projeto são oriundos de onde? (identifique o % para cada item)

( ) Do entorno da universidade/instituição-sede ___%

( ) De escolas conveniadas ____%

( ) De instituições parceiras ____%

( ) De diversas regiões da cidade ___%

( ) Outro ___%

d. Existe pré-requisito para participar do projeto?

( ) Sim ( ) Não

e. Em caso afirmativo, qual (is)?

f. O projeto desenvolve alguma ação para/com os alunos que ultrapassam a idade estabelecida como limite para participar?

( ) Sim ( ) Não

g. Em caso afirmativo, qual (is)?

h. Os alunos atendidos pertencem a que rede de ensino? (Identifique o % para cada item)

( ) Pública ___% ( ) Privada ___% ( ) Escolas Comunitárias ___ %

( ) Não estudam ___% ( ) Outra___ %

3. Em relação à participação

a. Como é feito o planejamento do projeto?

( ) Pela coordenação do projeto

( ) Pela coordenação e educadores

( ) Por todos os envolvidos

( ) Outro (Por favor, especificar).

b. Quem acompanha a execução do planejamento?

( ) A coordenação do projeto ( ) A coordenação e os educadores

( ) Todos os envolvidos

( ) Outro (Por favor, especificar).

c. Existe algum tipo de Conselho Social?

( ) Sim ( ) Não (Vá para a questão 4. a.)

d. Como é composto o Conselho?

( ) Representação dos alunos

( ) Representação dos monitores

( ) Representação dos pais/responsáveis pelos alunos

( ) Representação da comunidade

( ) Coordenadores do projeto ( ) Representação dos parceiros

( ) Outra (Por favor, especificar).

e. Qual o papel do Conselho?

( ) Deliberativo

( ) Consultivo

( ) Outro (Por favor, especificar).

f. Como são escolhidos os membros do Conselho?

( ) Indicação/convite da coordenação do projeto

( ) Eleição pelos pares

( ) Outro (Por favor, especificar).

g. Existe tempo limite de participação (mandato)?

( ) Sim ( ) Não

h. Em caso afirmativo, qual é o tempo de mandato dos participantes?

( ) Um ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos

( ) Outro (Por favor, especificar).

i. Qual a frequência de reuniões do Conselho?

( ) Semanais ( ) Quinzenais ( ) Mensais ( ) Bimensais

( ) Trimestrais ( ) Semestrais ( ) Anuais

( ) Outro (Por favor, especificar).

j. Onde são realizadas as reuniões do Conselho?

( ) Nas instalações onde funciona o projeto

( ) Em instalações na comunidade

( ) Outro local. (Por favor, especificar).

k. O Conselho tem regimento interno?

( ) Sim ( ) Não

l. As reuniões do Conselho são abertas aos interessados?

( ) Sim ( ) Não

m. O Conselho participa do planejamento e da avaliação do projeto?

( ) Sim ( ) Não

4. Em relação às rotinas administrativas e metodológicas

a. Com que frequência ocorre às reuniões pedagógicas?

( ) Semanais ( ) Quinzenais ( ) Mensais ( ) Bimensais ( ) Trimestrais

( ) Outra (Por favor, especificar).

b. Com que frequência ocorre às reuniões administrativas?

( ) Semanais ( ) Quinzenais ( ) Mensais ( ) Bimensais ( ) Trimestrais

( ) Outra (Por favor, especificar).

c. Com que frequência ocorre às reuniões específicas (por área: esporte, apoio a escolarização, artes, etc.)?

( ) Semanais ( ) Quinzenais ( ) Mensais ( ) Bimensais ( ) Trimestrais

( ) Outra (Por favor, especificar).

5. Em relação ao modelo de funcionamento.

a. Onde são desenvolvidas as atividades do projeto?

( ) Em instalações da própria instituição-sede.

( ) Em instalações de instituições parceiras

( ) Em instalações da comunidade

( ) Em instalações alugadas

( ) Em instalações cedidas

( ) Outra (Por favor, especificar).

b. As atividades do projeto são realizadas em quais dias da semana?

( ) 2ª ( ) 3ª ( ) 4ª ( ) 5ª ( ) 6ª ( ) Sábado ( ) Domingo

c. Indique as áreas onde são desenvolvidas atividades no projeto.

( ) Esporte ( ) Apoio à escolarização ( ) Arte ( ) Saúde

( ) Outra(s) (Por favor, especificar).

d. Em que turnos são oferecidas as atividades?

( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

e. O aluno pode participar das atividades quantas vezes por semana?

( ) Uma vez por semana ( ) Duas vezes por semana

( ) Três vezes por semana ( ) Durante toda a semana

( ) Todos os dias da semana menos no final de semana

( ) Só no final de semana ( ) Todos os dias da semana e no final de semana

f. De quantas atividades o aluno pode participar?

( ) Uma atividade ( ) Até duas atividades

( ) Até três atividades ( ) Quantas quiser

g. Em relação à escola a qual o aluno está vinculado, as atividades ocorrem:

( ) No turno oposto às aulas

( ) No mesmo turno das aulas, integradas às atividades escolares.

6. Em relação à capacitação/formação permanente da equipe de trabalho

a. Com que frequência são realizadas as atividades de formação (capacitação) para a equipe de trabalho (estagiários e coordenadores)?

( ) Semanais ( ) Quinzenais ( ) Mensais ( ) Bimensais

( ) Trimestrais ( ) Semestrais ( ) Anuais

b. Quem é responsável pelo planejamento e execução das atividades de formação (capacitação) para a equipe de trabalho (estagiários e coordenadores)?

( ) A coordenação geral ( ) A coordenação pedagógica

( ) Todas as coordenações ( ) Todos os interessados

( ) Outros (Por favor, especificar).

7. Em relação ao Instituto Ayrton Senna

a. O projeto já existia antes da parceria com o IAS?

( ) Sim ( ) Não [vá para a questão d.]

b. Há quanto tempo?

c. Com que tipo de apoio?

( ) Nenhum ( ) Apoio da reitoria ( ) Apoio de parceiros externos

d. Em que ano teve início a parceria com o IAS?

e. De quem foi a iniciativa para a parceria?

( ) Do próprio IAS ( ) Da instituição-sede do projeto

( ) Da coordenação do projeto

( ) Outro (Por favor, especificar).

8. Em relação à composição da equipe de trabalho.

a. Quais são as coordenações que compõem o projeto?

b. Preencha o quadro abaixo com informações relativas à formação dos coordenadores e seu vínculo com a instituição-sede do projeto.

COORDENADOR	ÁREA DE GRADUAÇÃO	TEMPO DE FORMADO	PÓS-GRADUAÇÃO			PERTENCE AO QUADRO DA INSTITUIÇÃO	
			Esp.	Mest.	Dout.	Sim	Não
1. Esporte							
2. Pedagógico							
3. Saúde							
4. Avaliação							

*Adequar a nomenclatura à realidade do projeto.

c. Informe no quadro abaixo as áreas de atuação do projeto e a quantidade de monitores em cada área.

ÁREA	QUANTIDADE
1. Esporte	
2. Apoio à escolarização	
3. Arte	
5. Saúde	
TOTAL	

*Adequar a nomenclatura à realidade do projeto.

d. Os monitores são todos estudantes da universidade que sedia o projeto?(para projetos desenvolvidos em universidades).

( ) Sim ( ) Não

e. Em caso de resposta negativa, de onde vêm e porque são escolhidos fora da universidade?

f. Existem critérios para participar como monitor?

( ) Sim ( ) Não

g. Em caso afirmativo, quais são os critérios?

h. Quanto tempo pode-se passar como monitor?

( ) Meses ( ) Ano(s)

( ) Até a conclusão da graduação ( ) Tempo indeterminado.

i. Como são recrutados/selecionados os monitores para o projeto?

( ) Seleção pública

( ) Convite da coordenação do projeto

( ) Iniciativa do próprio candidato

j. Existem voluntários no projeto?

( ) Sim ( ) Não (vá para a questão 9.a.)

k. Em caso afirmativo, de que áreas e em que número?

ÁREA	QUANTIDADE
1. Educação física	
2.	
3.	
4.	
5.	
TOTAL	

l. Existem critérios para participar como voluntário?

( ) Sim ( ) Não

m. Em caso afirmativo, quais são os critérios?

n. Quanto tempo pode-se passar como voluntário no projeto?

( ) Meses

( ) Ano(s)

( ) Até a conclusão do curso

( ) Tempo indeterminado.

o. Como são recrutados/selecionados os voluntários para o projeto?

( ) Seleção pública

( ) Convite da coordenação

( ) Iniciativa do próprio candidato

p. Qual a periodicidade de entrada para novos voluntários?

( ) Fluxo contínuo ( ) Mensal ( ) Semestral ( ) Anual

( ) Outro (Por favor, especificar).

9. Em relação aos mecanismos de divulgação e de disseminação

a. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do projeto?

( ) Página na internet ( ) Jornal ( ) Blog ( ) Mural

( ) Outro (Por favor, especificar).

b. Existe instância específica no projeto responsável pela divulgação do mesmo?

( ) Não ( ) Sim. Qual?

10. Em relação à Institucionalização do projeto (Questões para serem respondidas por projetos realizados em universidades).

a. O projeto está formalmente estabelecido enquanto ação de extensão universitária?

( ) Sim ( ) Não

b. Em caso de projetos realizados em universidade pública, o projeto está registrado no Sistema de Informação em Extensão Universitária - SIEX?

( ) Sim ( ) Não

c. O projeto conta com que tipo de apoio da Universidade?

( ) Financeiro ( ) Cessão de instalações ( ) Cessão de material

( ) Cessão de funcionários ( ) Bolsas de extensão

( ) Outro(s) (Por favor, especificar).

11. Em relação a parcerias

a. Existem outros parceiros além do IAS?

( ) Não ( ) Sim. Qual (is)?

12. Em relação às atividades relacionadas à saúde

a. O projeto desenvolve ações na área de saúde?

( ) Sim ( ) Não

b. Em caso de resposta afirmativa, o projeto conta com instalações específicas para as ações na área de saúde?

( ) Sim ( ) Não

c. Em caso de resposta afirmativa, qual (is)?

( ) Consultório médico ( ) Consultório odontológico ( ) Enfermaria

( ) Sala de aula ( ) Outro(s) (Por favor, especificar).

13. Em relação às atividades relacionadas ao apoio à escolarização

a. O projeto desenvolve ações na área de apoio à escolarização?

( ) Sim ( ) Não

b. Em caso de resposta afirmativa, o projeto conta com instalações específicas para as ações na área de apoio à escolarização?

( ) Sim ( ) Não

14. Em relação às atividades relacionadas à arte

a. O projeto desenvolve ações na área da arte?

( ) Sim ( ) Não

b. Em caso de resposta afirmativa, o projeto conta com instalações específicas para as ações na área da arte?

( ) Sim ( ) Não

15. Em relação à avaliação

a. O projeto conta com comissão permanente de avaliação?

( ) Sim ( ) Não

b. Em caso de resposta afirmativa, como é composta a comissão permanente de avaliação?

( ) Coordenadores ( ) Monitores ( ) Alunos ( ) Representantes da comunidade

( ) Outros (Por favor, especificar).

16. Em relação aos princípios que orientam as ações no projeto.

a. Identifique nos itens abaixo princípios orientadores das ações do projeto.

( ) O paradigma do desenvolvimento humano

( ) Os quatro pilares da educação

( ) O esporte como via de desenvolvimento de potenciais

( ) O esporte como eixo articulador das diversas áreas

( ) A prática pedagógica organizada em projetos interdisciplinares

( ) As rotinas diárias (roda, pauta, registro, avaliação).

( ) A qualidade da relação educador – educando.

ANEXO V – Guião de entrevistas utilizado no Estudo III.

GABINETE DE GESTÃO DESPORTIVA

DOUTORADO EM GESTÃO DESPORTIVA

GUIÃO DE ENTREVISTAS - ESTUDO III.

Categoria A. Gestão da instituição-sede.

1. O projeto conta com apoio da universidade? Em que nível?

2. Existe participação da coordenação de extensão? Em que nível?

3. E da reitoria? Em que nível?

4. O projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade?

5. Do ponto de vista do apoio institucional (ESFE/UPE) o que falta concretizar?

Categoria B – Mecanismos de participação.

Subcategoria B1 - Possibilidades de participação disponibilizadas.

6. Existem mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do Projeto? Quais?

7. Quem participa e em que nível? (planejamento, execução e avaliação).

8. Nesses espaços, há igualdade deliberativa ou os gestores definem os processos?

9. Como são definidas as prioridades no PSA?

10. Em sua opinião, pode-se afirmar que no PSA se efetiva uma gestão participativa? Baseado em que argumentos?

11. Em sua opinião, quais os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto?

Subcategoria B2 – Formação para a participação.

12. O projeto em sua ação cotidiana procura desenvolver nos participantes habilidades para participar? De que forma?
13. A coordenação do projeto estimula a participação nas decisões? De que forma?
14. Os usuários são vozes ativas ou passivas? Explique.
15. Você identifica em algum seguimento dificuldades para participar ativamente no processo de gestão participativa? Em caso afirmativo, a que credita essa situação?

Subcategoria B3 – Garantias institucionais para a participação.

16. Existem garantias formais (base normativa) que assegurem a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto?
17. Existem comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto?
18. Existem garantias de transparência nas informações e de diálogo entre as instâncias componentes do PSA?

Categoria C - Educação de empoderamento.

19. A gestão participativa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, como você analisa esse aspecto no projeto?

20. Em sua opinião, a participação no projeto estimula a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de problemas coletivos?

21. Em sua opinião, a participação no projeto contribui para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa?

Categoria D – Influência da participação no projeto na formação dos envolvidos.

22. Você identifica a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam? Em que aspectos?

23. E da instituição-sede e comunidade?

24. Em sua opinião, qual o tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no Projeto?

ANEXO VI – Formulário para transcrição de entrevistas do Estudo III.

GABINETE DE GESTÃO DESPORTIVA

DOUTORADO EM GESTÃO NO DESPORTO

FORMULÁRIO PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTDOR:		**ENTREVISTADO:**	
Nº ENTREVISTA:	**CÓDIGO:**	**DATA:**	**LOCAL: ESEF**
HORA INÍCIO:	**HORA TÉRMINO:**	**TEMPO TOTAL:**	

CATEGORIAS, QUESTÕES E RESPOSTAS.

Categoria A. Gestão da instituição-sede.	
QUESTÃO 1	O projeto conta com apoio da universidade? Em que nível?
RESPOSTA	
QUESTÃO 2	Existe participação da coordenação de extensão? Em que nível?
RESPOSTA	
QUESTÃO 3	E da reitoria? Em que nível?
RESPOSTA	
QUESTÃO 4	O projeto é entendido/enquadrado como parte da política de extensão da unidade onde é operacionalizado e da universidade?
RESPOSTA	
QUESTÃO 5	Do ponto de vista do apoio institucional (ESFE/UPE) o que falta concretizar?
RESPOSTA	
Categoria B – Mecanismos de participação. Subcategoria B1 - Possibilidades de participação disponibilizadas.	
QUESTÃO 6	Existem mecanismos de participação dos diversos seguimentos no planejamento, execução e na avaliação do Projeto? Quais?
RESPOSTA	
QUESTÃO 7	Quem participa e em que nível? (planejamento, execução e avaliação).
RESPOSTA	
QUESTÃO 8	Nesses espaços, há igualdade deliberativa ou os gestores definem os processos?

RESPOSTA	
QUESTÃO 9	Como são definidas as prioridades no PSA?
RESPOSTA	
QUESTÃO 10	Em sua opinião, pode-se afirmar que no PSA se efetiva uma gestão participativa? Baseado em que argumentos?
RESPOSTA	
QUESTÃO 11	Em sua opinião, quais os desafios que se mostram para o aperfeiçoamento da gestão participativa no projeto?
RESPOSTA	
Categoria B – Mecanismos de participação. Subcategoria B2 – Formação para a participação.	
QUESTÃO 12	O projeto em sua ação cotidiana procura desenvolver nos participantes habilidades para participar? De que forma?
RESPOSTA	
QUESTÃO 13	A coordenação do projeto estimula a participação nas decisões? De que forma?
RESPOSTA	
QUESTÃO 14	Os usuários são vozes ativas ou passivas? Explique.
RESPOSTA	
QUESTÃO 15	Você identifica em algum seguimento dificuldades para participar ativamente no processo de gestão participativa? Em caso afirmativo, a que credita essa situação?
RESPOSTA	
Categoria B – Mecanismos de participação. Subcategoria B3 – Garantias institucionais para a participação.	
QUESTÃO 16	Existem garantias formais (base normativa) que assegurem a gestão participativa enquanto modelo de gestão do projeto?
RESPOSTA	
QUESTÃO 17	Existem comprometimento e abertura dos dirigentes para com as decisões tomadas coletivamente nos espaços decisórios oferecidos no projeto?
RESPOSTA	
QUESTÃO 18	Existem garantias de transparência nas informações e de diálogo entre as instâncias componentes do PSA?
RESPOSTA	
Categoria C - Educação de empoderamento.	
QUESTÃO 19	A gestão participativa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades na busca do atendimento das necessidades coletivas, como você analisa esse aspecto no projeto?
RESPOSTA	
QUESTÃO 20	Em sua opinião, a participação no projeto estimula a prática da solidariedade na ação do indivíduo na solução de

	problemas coletivos?
RESPOSTA	
QUESTÃO 21	Em sua opinião, a participação no projeto contribui para mudanças de valores, comportamentos e atitudes condizentes com a democracia participativa?
RESPOSTA	
Categoria D – Influência da participação no projeto na formação dos envolvidos.	
QUESTÃO 22	Você identifica a influência da experiência de participação no PSA na formação dos que dele participam? Em que aspectos?
RESPOSTA	
QUESTÃO 23	E da instituição-sede e comunidade?
RESPOSTA	
QUESTÃO 24	Em sua opinião, qual o tipo de legado da experiência de gestão participativa, na formação dos envolvidos no Projeto?
RESPOSTA	

ANEXO VII – Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CEPUPE

PARECER

Registro CEP/UPE: 060/10 Registro CAAE: 0061.0.097.000-10
Área de Conhecimento: Ciências da Saúde/Educação Física Grupo: III
Instituição de Origem: Escola Superior de Educação Física/UPE
Título: Gestão participativa em projetos sociais de educação pelo esporte do Instituto Ayrton Senna: um estudo de caso no Projeto Santo Amaro da ESEF/UPE.
Pesquisador (a) Responsável: Paulo Cabral de Oliveira

O plenário do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco CEP/UPE, em sua reunião ordinária realizada no dia 04/05/10, no exercício de suas atribuições legais e em consonância com as Resoluções do Conselho Nacional da Saúde, resolve considerar **"APROVADO"** o projeto referenciado no caput deste documento.

O CEP/UPE informa ao pesquisador que tem por obrigação:

- Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou do TCLE. Nestas circunstâncias, a inclusão de pacientes deve ser temporariamente suspensas até a resposta do Comitê, após análise das mudanças propostas;
- Comunicar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo;
- Apresentar relatório parcial e o final até 60 dias após o término da pesquisa.

O CEP/UPE agradece a oportunidade de poder contribuir na apreciação do referido projeto e encontra-se à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Certo de oportunamente poder contar com nova apreciação, reitero votos de sucesso.

Recife, 07 de maio de 2010.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEPUPE
Av. Agamenon Magalhães, s/n. Santo Amaro Recife – PE
CEP – 50100-010 – FONE/FAX: 3183.3775