

IMPACTO E PROCESSO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PELO ESPORTE
NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Paula Xavier Machado

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial do grau de Mestre em
Psicologia sob orientação da Profa. Dra. Silvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento

Novembro de 2006.

Mentiras

Lili vive no mundo do Faz-de-conta... Faz de conta que isto é um avião. Zzzuuu...

Depois aterrissou em piquê e virou trem. Tuc tuc tuc tuc... Entrou pelo túnel, chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Onde é que está o mocinho? Meu Deus! Onde é que está o mocinho?! No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.

Mário Quintana

AGRADECIMENTOS

É com imensa satisfação que dedico esta parte do meu estudo a agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação. Meu agradecimento inicial é para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição de ensino da qual faço parte desde 1994 e local de excelência para a construção de minha carreira acadêmica. Igualmente, agradeço o Instituto de Psicologia, onde iniciei minha trajetória universitária, em 1998, e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia desta Universidade.

Tenho muita alegria e agradecimento por participar do Centro de Pesquisas sobre Meninas e Meninos de Rua (CEP-RUA) e conviver com colegas tão especiais. Agradeço especialmente à nossa “chefe” - Profa. Dra. Silvia Helena Koller – sem a qual este grupo não estaria tão firmemente constituído. Obrigada pela orientação há tantos anos, mas mais intensificada nos três últimos. Seu exemplo profissional muito me fez amadurecer e seu afeto tornou mais agradável esta empreitada.

Agradeço à Profa. Dra. Debora Dalbosco Dell’Aglío, antiga parceira e que muito contribuiu neste estudo, através das suas detalhadas e minuciosas revisões, assim como dos momentos de conversas e trocas importantes. Da mesma forma, obrigada à sua equipe de bolsistas, que participou de alguns momentos da pesquisa.

Muito obrigada aos queridos colegas e futuros psicólogos que constituíram a equipe para a realização da pesquisa, inicialmente formada pela amiga de longa data Ivani Dias Nunes. Após, com o ingresso dos dedicados alunos Carlos Bettanin e Silva e Celinha Monteiro, o grupo tornou-se completo. A parceria com vocês, assim como suas contribuições, “rechearam” significativamente este estudo.

Dedico um agradecimento importantíssimo às diversas supervisões estatísticas ministradas pelo colega cepiano Vicente Cassepp Borges. Seu auxílio com os números foi fundamental no momento da conclusão do trabalho e muito me ensinaram.

Obrigada ao Projeto Quero-Quero, intervenção onde esta pesquisa foi projetada e do qual fiz parte por dois anos. A todas as crianças, alunos e professores meu profundo agradecimento. Minhas experiências com vocês inspiraram e tornaram possível este estudo.

Agradeço aos queridos amigos, os de longe e os de perto, cada um com suas particularidades, que me auxiliaram a suportar momentos difíceis e estiveram comigo

também nos bons. Obrigada pelo companheirismo, pelas risadas, pelas críticas e por fazerem parte da minha vida.

Muito obrigada ao Daniel, por todo o amor, carinho e apoio incondicionais, em todos os momentos compartilhados. Foi muito bom poder contar com tua doce presença!

Agradeço à minha família, pai Carlos, mãe Ana, irmãos Liana e Cláudio. Vocês sempre foram grande incentivadores dos meus planos. Obrigada pelo apoio e amor desde sempre!

Obrigada a todas as crianças que fizeram parte deste estudo. A alegria e entusiasmo de vocês foram e são estímulos para que eu prossiga meu trabalho com entusiasmo. Igualmente, agradeço às famílias, professores e instituições participantes da pesquisa. Vocês foram peças fundamentais para que este estudo se concretizasse.

Meu carinho e sincero agradecimento a todos!

SUMÁRIO

| | Página |
|--|--------|
| Lista de Tabelas | 7 |
| Lista de Figuras | 9 |
| Resumo | 10 |
| Abstract | 11 |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| Introdução | 12 |
| 1 O “Projeto Quero-Quero – Contextualização | 12 |
| 2 O Programa Educação pelo Esporte (PEE) | 14 |
| 3 Os Quatro Pilares na Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano..... | 15 |
| 4 A Psicologia do Esporte e os Impactos do Esporte no Desenvolvimento Psicológico Infantil | 17 |
| 5 A Participação de Crianças e Adolescentes em Projetos Sociais Voltados ao Esporte | 22 |
| 6 A Avaliação de Projetos Sociais | 24 |
| 7 A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano como Base para o Projeto de Avaliação do Projeto Quero-Quero | 30 |
| 8 Objetivos | 34 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| Método | 35 |
| 1 Delineamento | 35 |
| 1.1 Avaliação de Impacto | 35 |
| 1.2 Avaliação de Processo | 35 |
| 2 Participantes | 36 |
| 3 Procedimentos | 36 |

| | |
|---|-----|
| 3.1 Avaliação do Impacto | 37 |
| 3.2 Avaliação do Processo | 37 |
| 3.3 Considerações Éticas | 38 |
| 4 Instrumentos | 40 |
| 4.1 Teste de Desempenho Escolar | 40 |
| 4.2 Escala de <i>Stress</i> Infantil | 41 |
| 4.3 Escala de Avaliação de Qualidade de Vida | 41 |
| 4.4 Entrevistas com as crianças | 42 |
| 4.5 Entrevistas com as famílias | 42 |
| 4.6 Avaliação por professores | 42 |
| | |
| CAPÍTULO III | |
| Resultados e Discussão | 44 |
| 1 Avaliação do Impacto | 44 |
| 2 Avaliação do Processo | 66 |
| | |
| CAPÍTULO IV | |
| Considerações Finais | 80 |
| Sobre a Pesquisa | 80 |
| Sobre o Projeto Quero-Quero | 82 |
| Referências | 90 |
| | |
| Anexos | 96 |
| Anexo A - Termo de Concordância da Instituição | 97 |
| Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participantes e Famílias | 98 |
| Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores | 99 |
| Anexo D - Entrevista Inicial com Participantes do Projeto Quero-Quero | 100 |
| Anexo E - Entrevista Final com Participantes do Projeto Quero-Quero | 101 |
| Anexo F - Entrevista Inicial com a Família | 102 |
| Anexo G - Entrevista Final a Família | 105 |
| Anexo H - Avaliação do Aluno | 106 |

LISTA DE TABELAS

| | | p. |
|-----------|---|----|
| Tabela 1 | Instrumentos Aplicados aos Participantes | 40 |
| Tabela 2 | Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão da Amostra em T1 e em T2 (Desempenho Escolar) | 45 |
| Tabela 3 | Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, em Desempenho Escolar | 46 |
| Tabela 4 | Comparação entre os G1 ($n = 24$) e G2 ($n = 15$), em T1 e em T2, em Desempenho Escolar | 46 |
| Tabela 5 | Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Estresse Infantil) | 47 |
| Tabela 6 | Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, em Estresse Infantil | 48 |
| Tabela 7 | Comparação entre os G1 ($n = 24$) e G2 ($n = 15$), em T1 e em T2, em Estresse Infantil | 48 |
| Tabela 8 | Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Qualidade de Vida) | 49 |
| Tabela 9 | Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, em Qualidade de Vida | 49 |
| Tabela 10 | Comparação entre os G1 ($n = 24$) e G2 ($n = 15$), em T1 e em T2, em Qualidade de Vida | 50 |
| Tabela 11 | Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Atitudes Acadêmicas e Sociais dos Participantes Avaliadas pelos Professores(as)) | 51 |
| Tabela 12 | Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, nas Atitudes Acadêmicas e Sociais dos Participantes Avaliadas pelos Professores(as) | 52 |
| Tabela 13 | Comparação entre os G1 ($n = 24$) e G2 ($n = 15$), em T1 e em T2, nas Atitudes Acadêmicas e Sociais dos Participantes Avaliadas pelos Professores(as) | 52 |
| Tabela 14 | Freqüência e Percentuais das Expectativas e Conhecimentos sobre o Projeto de Educação pelo Esporte sobre o Total de Crianças e o Total de Respostas | 54 |

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabela 15 | Freqüências e Percentuais da Avaliação do Projeto de Educação pelo Esporte sobre o Total de Crianças e o Total de Respostas da Entrevista | 55 |
| Tabela 16 | Freqüência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Percepção sobre sua Criança | 58 |
| Tabela 17 | Freqüência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Atitudes Diante da Criança | 60 |
| Tabela 18 | Freqüência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Expectativas e Conhecimentos sobre o Projeto de Educação pelo Esporte | 62 |

LISTA DE FIGURAS

| | p. |
|--|----|
| Figura 1 Medianas do nível de estresse infantil de G1 e G2 em T1 e T2 | 48 |
| Figura 2 Medianas do nível de qualidade de vida em T1 e em T2 em G1 e em G2 | 50 |

RESUMO

Trata-se de um estudo longitudinal, com pré-teste (T1) e pós-teste (T2), que avaliou o impacto e o processo de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento psicológico das crianças participantes. Participaram 45 crianças de 6 a 11 anos de idade, que freqüentavam entre a 1^a. e a 4^a. série do Ensino Fundamental de uma escola pública, distribuídas em três grupos: G1 (24 crianças integrantes do projeto de educação pelo esporte); G2 (15 crianças que compuseram o grupo de comparação); e, G3 (seis crianças que iniciaram, mas desistiram de participar do projeto ao longo da intervenção, não sendo avaliadas em T2). Também participaram 18 famílias do G1 e os professores dos membros dos três grupos. O impacto foi avaliado pelas diferenças nos escores em desempenho escolar, estresse, qualidade de vida e expectativas e percepções em relação ao projeto esportivo. Os professores avaliaram atitudes acadêmicas e sociais de G1, G2 e G3. Membros das famílias de G1 foram entrevistados sobre expectativas e percepções do projeto esportivo e atitudes acadêmicas e sociais das crianças. Os resultados revelaram que, de T1 para T2, houve um aumento significativo no desempenho escolar em G1 e em G2. O nível de estresse infantil diminuiu para todas as crianças, de T1 para T2, embora tenha significância apenas para G1. A percepção da qualidade de vida diminuiu, entre T1 e T2, para G1 e G2, mas foi significativo apenas para G2. Não houve diferença significativa no modo como os professores avaliaram G1 e G2, em T1 e em T2. Os professores avaliaram G1 como significativamente melhor do que G3 em T1. Também são apresentados resultados de análise do conteúdo das entrevistas realizadas com crianças e famílias do G1. O processo foi avaliado qualitativamente pela teoria dos Quatro Pilares da Educação e pela inserção ecológica. Os resultados dos dados da avaliação de processo e de impacto permitem concluir que o projeto de educação pelo esporte teve impacto no desenvolvimento psicológico das crianças participantes.

Palavras-chave: Psicologia do esporte; educação através do esporte; inserção ecológica; quatro pilares da educação.

ABSTRACT

This longitudinal study, pretest (T1) and post test (T2), aims to evaluate the impact and the process on the psychological development in children of an education through sports project project of education through sports. Forty five first to fourth grade children of a public school, ranging from 6 to 11 years old, participated in the study. They were separated in 3 groups: G1 (24 children sport project participants); G2 ($n=15$, comparison group); and, G3 (6 children who started the project but discontinued participation, and were not evaluated in T2). Eighteen families of G1 children and teachers of the members from all three groups also participated. The impact was evaluated considering the differences in school performance, stress and life style scores, as well as expectations and perceptions concerning the sport project. The teachers graded academic and social attitudes of G1, G2 and G3. Family members of G1 were asked about the children expectations and perceptions related to the project, and also about their academic and social attitudes. Results showed that, in G1 and G2 groups, there was a statistically significant increase in school performance from T1 to T2. The average stress score was lower in T2 compared to T1 for all three groups, although this decrease was only statistically significant for G1. Life style perception decreased between T1 and T2 for G1 and G2, but only significantly for G2. There was no difference in the way teachers evaluated G1 and G2 in T1 and T2. Teachers also evaluated G1 as significantly better than G3 in T1. In addition, results of the analysis of the interview with families and children from G1 are shown. The process was qualitatively evaluated based on the “Quatro Pilares da Educação” theory and the ecological insertion. The resulting data from process and impact evaluation allows to infer that the education through sport project had an impact in psychological development of the participant children.

Keywords: Psychology of sports; education through sports; ecological insertion; “quatro pilares da educação”.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A idéia inicial desta Dissertação de Mestrado surgiu a partir da experiência da pesquisadora em um Programa de Educação pelo Esporte (PEE) desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Tal parceria gerou o “Projeto Quero-Quero”, que é voltado a crianças entre sete e 12 anos e que sejam estudantes de escolas públicas municipais e/ou estaduais. Existe desde junho de 2003 e, atualmente, está na sua quarta edição. Esta pesquisadora participou como integrante da equipe de Psicologia do Projeto nos anos de 2003 e 2004.

1 O “Projeto Quero-Quero” – Contextualização

Este estudo foi realizado com crianças, professores e famílias vinculados ao projeto de educação pelo esporte, denominado “Projeto Quero-Quero”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Instituto Ayrton Senna e uma escola estadual da cidade de Porto Alegre, RS. É importante salientar que a escola está localizada nas cercanias da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS), local onde se desenvolveram as atividades. A maioria das famílias dos alunos reside nesta vizinhança e utiliza espaços da ESEF, como a pista de atletismo, por exemplo, para práticas esportivas. Portanto, todos os participantes do Projeto Quero-Quero já conheciam, haviam visitado ou mesmo participado de escolinhas esportivas naquele local.

No ano de 2004, período em que foi realizado o estudo, foram atendidas 120 crianças e adolescentes que estudavam na escola estadual selecionada e que participavam de atividades no turno complementar ao turno escolar, quatro vezes por semana, pela manhã, das 9h às 11h30min, e pela tarde, das 14h às 16h30min. As atividades eram desenvolvidas por bolsistas universitários dos cursos de graduação participantes do programa, sob a supervisão dos respectivos professores coordenadores das áreas. A equipe era composta por onze professores e 22 monitores (bolsistas), além de duas voluntárias já graduadas em Educação Física e Psicologia.

Todas atividades do Projeto Quero-Quero foram desenvolvidas no espaço físico da ESEF, em ambientes abertos e fechados, como quadras esportivas ao ar livre, gramado, ginásio de ginástica, ginásio coberto com quadra esportiva e salas de aula. Além disso, no ano de 2004, foi inaugurada a casa do Projeto na ESEF, local para onde se transferiram a secretaria, o depósito de materiais e alimentos, sala com livros e jogos e cozinha. Algumas das atividades com as crianças passaram a ocorrer na casa, assim como o lanche e eventuais entrevistas com pais.

A pesquisadora principal participou do projeto esportivo, enquanto membro da equipe de Psicologia, de junho de 2003 a janeiro de 2005. Além disso, a pesquisa contou com a participação de uma equipe para a realização da pesquisa, composta por alunos da graduação do curso de Psicologia, que receberam treinamento quanto aos aspectos teóricos, metodológicos e éticos da investigação e foram acompanhados sistematicamente pela pesquisadora principal durante a ocorrência da pesquisa.

A partir da vivência da pesquisadora e de sua participação como integrante da Equipe do Projeto Quero-Quero, foi proposta a realização de uma avaliação deste projeto de educação pelo esporte, a partir de seus participantes. O Projeto Quero-Quero baseia-se no paradigma da Educação pelo Esporte, melhor descrito na seguinte subseção, e tem como eixo estruturador uma proposta de Educação Integral voltada para crianças e adolescentes em situação de risco, integrando diversas dimensões da ação educativa: pessoa, família, escola e comunidade (Projeto Quero-Quero, 2003), que estão relacionadas aos processos de desenvolvimento, contextos e tempo. O projeto esportivo consiste em atividades esportivas e pedagógicas acompanhadas por uma equipe multidisciplinar, composta pelas áreas de Artes Visuais, Educação, Educação Física, Enfermagem, Música, Nutrição e Psicologia, que visam a proporcionar atividades de caráter interdisciplinar.

O método de trabalho proposto para o Projeto Quero-Quero está pautado em um processo de construção participativa, envolvendo universidade, poder público e organizações não governamentais, orientado nos princípios da Educação pelo Esporte e nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (Delors, 1998). As atividades são organizadas de forma participativa e sistemática, através de um conjunto de procedimentos específicos a cada área de atuação e de reuniões da equipe com o propósito de analisar as ações e propor as alterações que se fizerem necessárias ao planejamento (Projeto Quero-Quero, 2004a).

Os quatro pilares da educação, tendo o esporte como eixo norteador, devem ser concretizados em atividades multidisciplinares. Estas visam, por um lado, a possibilitar a vivência dos acadêmicos em situações reais e, por outro, permitir que crianças e jovens de famílias de baixa renda tenham oportunidade de acesso a atividades culturais que não teriam caso não houvesse um investimento nisso (Projeto Quero-Quero, 2003). A seguir, será feita uma descrição sobre os princípios e propósitos do Programa Educação pelo Esporte, uma das proposições que orientam o Projeto Quero-Quero.

2 O Programa Educação pelo Esporte (PEE)

O PEE é um dos programas criados e mantidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), no qual o esporte é o articulador de ações educativas. Sua prática é preponderante em relação a outras atividades de saúde, arte e apoio à escolarização. Estas são organizadas na forma de projetos educativos interdisciplinares, que agregam e dão unidade ao trabalho pedagógico (Hassenpflug, 2004).

Todos os projetos do PEE têm na convergência e complementaridade da ação educativa de familiares, pais e educadores um de seus princípios básicos (Hassenpflug, 2004). Cada participante do Programa desenha e implementa estratégias que visam ao envolvimento das famílias, dos professores e das escolas em torno do desenvolvimento de seus filhos e alunos. As universidades que compõem o PEE mantêm a parceria com o IAS por meio de propostas e planos de trabalho submetidos anualmente ao Instituto, embasados tanto em suas próprias missões institucionais como nos princípios norteadores da ação do IAS e no paradigma da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano (Hassenpflug, 2004).

Para o IAS, promover desenvolvimento humano no país é responder ao duplo desafio de encontrar soluções para desenvolver os potenciais das novas gerações e caminhos para aplicar tais soluções em uma escala maior. Para que isto aconteça, a educação é considerada uma ferramenta que transforma potenciais em competências para a vida. A educação é considerada como fundamental no preparo das pessoas para que vivam plenamente as suas possibilidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social, em direção ao desenvolvimento humano pleno (Hassenpflug, 2004).

Os princípios gerais, norteadores do Projeto Quero-Quero, são os mesmos propostos pelo Instituto Ayrton Senna (Hassenpflug, 2004) e UNESCO (Delors, 1998) – os quatro pilares da educação. Segundo Hassenpflug (2004), o estudo e a compreensão

destes pilares permite que a educação pelo esporte surja em sua integralidade, multidimensionalidade, como uma via privilegiada para a formação integral do ser humano.

3 Os Quatro Pilares na Educação pelo Esporte para o Desenvolvimento Humano

Os pilares constituem o fio condutor que orienta e dá unidade a todas as ações implementadas pelos projetos que compõem o Programa Educação pelo Esporte, permeando o seu cotidiano, as atividades programadas, seus princípios e método. Formam a base da relação educador-educando e daquelas que se estabelecem entre educandos, educadores e destes com a metodologia e questões de gestão (Hassenpflug, 2004).

As quatro aprendizagens são vivenciadas, identificadas e incorporadas, pelos educandos, na forma de habilidades, capacidades, valores e atitudes. Embora elas estejam interrelacionadas, cada uma organiza-se de modo a favorecer o desenvolvimento de um conjunto de competências específicas que se complementam para formar a pessoa em sua totalidade (Hassenpflug, 2004). Os quatro pilares são: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” e estão descritos a seguir.

Aprender a conhecer

Este pilar relaciona-se ao desenvolvimento de competências cognitivas. É uma tomada de posse da herança de conhecimentos produzidos pela humanidade, para que a pessoa compreenda melhor o ambiente em que vive, seja capaz de analisar a realidade criticamente e atuar no sentido de sua transformação ou preservação das conquistas sociais. Para que seja possível a aquisição de novos saberes e a vivência no mundo de conhecimentos, é necessário desenvolver competências mínimas, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004).

Além da simples acumulação de conhecimento, durante a fase escolar, o indivíduo deve ser capaz de expandi-las e aprofundá-las ao longo da vida. Para que a vontade de atualização de conhecimentos mobilize a pessoa na busca de oportunidades de aprendizagem, é preciso que ela tenha interesse e curiosidade intelectual e que sinta prazer em aprender. As instâncias educativas deparam-se com o desafio de pensar não só o que ensinar, mas como ensinar, construindo um ambiente propício para despertar o desejo de aprender e estimular a aquisição de conhecimentos significativos (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004).

Aprender a fazer

Este pilar tem por objetivo o desenvolvimento de competências produtivas. Está associado ao “aprender a conhecer”, uma vez que trata da aplicação, em uma profissão ou atividade, dos conhecimentos adquiridos no ensino formal e em outros espaços educativos (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004).

Enfatiza o desenvolvimento de competências importantes para o desempenho de qualquer atividade humana e para o empreendedorismo, capacitando os indivíduos a colocarem em prática seus conhecimentos e a enfrentarem a diversidade do mundo de trabalho atual. A necessidade de uma constante atualização torna imprescindível a predisposição para aprender sempre, renovar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo flexível e criativo (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004).

Aprender a conviver

Este pilar visa ao desenvolvimento de competências relacionais. Objetiva a convivência a partir de valores humanos pautados pela ética e conhecimento de regras de convivência. Tais regras precisam ser aprendidas e exercitadas até que sejam interiorizadas e se transformem em um padrão de conduta expressado naturalmente.

Devem ser estimuladas a cooperação e a solidariedade, promovendo o engajamento das pessoas em redes interativas, pelas possibilidades que oferecem de ampliação de contatos e relacionamentos. Quando a cooperação é propiciada, diferenças e conflitos interindividuais tendem a reduzir, podendo inclusive desaparecer em alguns casos. A capacidade de relacionamento deve existir em nível de relações interpessoais e, com a sociedade, num nível mais amplo de convivência (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004).

Aprender a ser

Este pilar está relacionado ao desenvolvimento de competências pessoais. Integra os três pilares anteriores, o que significa a possibilidade de ser tudo o que se é capaz, despertando as potencialidades do indivíduo nas dimensões cognitiva, produtiva, social e pessoal de forma global. Este desenvolvimento é um processo de maturação contínua da pessoa, que começa pelo conhecimento de si mesmo e de sua identidade, para, em seguida, abrir-se à relação com o outro e com o mundo (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004).

Hassenpflug (2004) define este último pilar como “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 trouxe consigo

ao nascer. Portanto, aprender a ser se realiza no desenvolvimento pleno da personalidade e nas ações que concretiza no mundo (p. 136)”.

Os quatro pilares são empregados como ferramentas que transformam as capacidades das crianças e adolescentes em competências para agir sobre suas vidas e sobre o mundo. Na medida em que os projetos se desenvolvem, seus participantes realizam atividades que desenvolvem suas habilidades intelectuais, a aplicação de conhecimentos sobre o mundo e a capacidade de relacionar-se consigo e com os outros (Hassenpflug, 2004). Por tais motivos, é importante que também sejam aplicados aos projetos sociais voltados ao esporte e desenvolvidos para crianças e adolescentes.

Neste estudo, além de serem considerados os princípios do Programa Educação pelo Esporte e dos Quatro Pilares da Educação, também foram levantados possíveis efeitos da prática esportiva, especialmente, no desenvolvimento psicológico infantil. A Psicologia do Esporte é uma das áreas de conhecimento que tem investigado este assunto.

4 A Psicologia do Esporte e os Impactos do Esporte no Desenvolvimento Psicológico Infantil

Segundo a *American Psychological Association – APA* (2005), a Psicologia do Esporte e do Exercício é considerada como o “estudo científico dos fatores psicológicos associados com a participação e a *performance* (desempenho) no esporte, exercício e outros tipos de atividade física. Psicólogos do Esporte estão interessados em duas áreas principais: (a) auxiliar atletas a utilizarem princípios psicológicos para alcançarem uma saúde mental ótima e melhorarem a *performance* (aumento) e (b) entender como a participação em esporte, exercício e atividade física afeta o desenvolvimento psicológico do indivíduo, a saúde e o bem-estar ao longo da vida (www.psyc.unt.edu/apadiv47/about_becomingsportpsyc.html, disponível em 25/01/2005).” Esta definição, segundo Rubio (2000), demonstra que o trabalho do psicólogo do esporte não é restrito somente ao esporte de alto rendimento e a atletas com alta habilidade motora, podendo também se estender ao esporte e às atividades físicas em geral, independente de serem competitivas.

As chamadas ciências do esporte, das quais fazem parte a Psicologia do Esporte, Medicina, Biomecânica, História, Sociologia, Pedagogia e Filosofia do Esporte, podem se referir ao estudo dos movimentos habilidosos e a atividades físicas consideradas esportivas, como “práticas de tempo livre e atividades não regulamentadas e

institucionalizadas” (Rubio, 2000, p. 17). A Psicologia do Esporte ocupa-se com programas de treinamento psicológico, nos quais técnicos, treinadores e atletas buscam um melhor desempenho em competições e aprendem a manejar e enfrentar o *stress* competitivo, a controlar a concentração, entre outros, compondo o esporte de alto rendimento. No entanto, segundo Rubio (2000), “questões relacionadas à prática de atividades físicas de tempo livre, à iniciação esportiva não-competitiva e à reabilitação de ex-enfermos ou pessoas portadoras de necessidades especiais também são contempladas, constituindo-se como prática de atividade física (pp. 15-16)”.

De acordo com a idéia da prática física, Greedorfer (2002) afirma que o esporte e as atividades esportivas devem ser reconhecidas como um meio primário para ensinar às crianças regras, conceitos e expectativas sociais fundamentais. Os jogos podem influenciar o desenvolvimento moral, cognitivo e social e auxiliar na aquisição de valores sociais. No entanto, até recentemente, os psicólogos do esporte interessaram-se pouco pelo processo de socialização, apenas reconhecendo uma conexão entre a participação em esportes, desenvolvimento psicossocial e aquisição de habilidades sociais, especialmente, responsabilidade, autonomia e moralidade. A pesquisa em Psicologia do Esporte privilegiava o *stress* competitivo e as influências do treinamento técnico, competência percebida, motivação e atritos, não fazendo referências à socialização (Greedorfer, 2002).

Há algum tempo, a Psicologia do Esporte vem estudando os possíveis efeitos da atividade esportiva no desenvolvimento de crianças e adolescentes. As crianças compõem a maior população de praticantes de esportes e esta área não se aplica somente ao caso dos atletas de elite. O valor da atividade física, do esporte e do exercício, para a promoção da saúde mental, tem sido enfatizado em pesquisas recentes e programas de intervenção, segundo Weinberg e Gould (2001). Desde a década de 70, psicólogos dedicam-se a examinar algumas questões a respeito da participação infantil em atividades esportivas, que trouxeram implicações importantes para a criação de programas esportivos seguros e psicologicamente saudáveis para crianças.

Segundo Simões (2002), educadores que trabalham com a aprendizagem esportiva devem estar atentos para o quanto o esporte e os jogos são importantes e necessários na formação e no desenvolvimento humano. As atividades esportivas permitem que algumas características pessoais sejam expressas, tais como a forma com que o indivíduo participa do esporte, como aprende a jogar, a vencer e a perder, por exemplo.

Para Sartori e Nasser (2004), a manifestação de forças ambientais pode influenciar nas condições de saúde e na qualidade de vida de crianças. Portanto, são nos ambientes imediatos nos quais as crianças vivem, como a casa, a escola, a igreja ou os programas de atividades físicas, que elas aprendem e expressam os valores, a cultura, as crenças e um estilo de vida da rede social em que vivem. A introdução da análise dos fatores ambientais, na pesquisa em desenvolvimento infantil, permite ressaltar as forças que afetam tal desenvolvimento, como, por exemplo, pela participação em projetos sociais.

A afiliação e o pertencimento são fatores importantes na motivação das crianças para a prática de esporte. Um dos motivos pelos quais elas apreciam tal atividade é pela oportunidade de estar com amigos e fazer novas amizades. Segundo Weinberg e Gould (2001), os amigos e o grupo têm efeitos importantes sobre atletas jovens. As relações entre pares estão relacionadas à aceitação, à auto-estima e à motivação de uma criança.

No caso de esportes de rendimento, caracterizados pelo alto nível de competição, podem ser desencadeadas situações negativas a crianças e adolescentes. *Stress* e *burnout* são algumas delas. O fenômeno de *burnout* pode ser definido como uma resposta prolongada a estressores interpessoais e emocionais crônicos no trabalho e é composto por três dimensões: exaustão, ceticismo (*cynicism*) e ineficácia (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Conforme Weinberg e Gould (2001), a prática de esporte competitivo impõe níveis excessivos de ansiedade e depressão (*stress*) aos atletas, que freqüentemente sofrem *burnout* por este motivo. É importante ressaltar que não há um consenso sobre tal discussão. Alguns proponentes defendem a idéia de que a competição ensina às crianças estratégias de controle que se transferem para outros aspectos de sua vida (Weinberg & Gould, 2001).

Algumas situações específicas do esporte competitivo podem causar *stress* aos seus praticantes. Em casos de derrota, crianças costumam apresentar mais ansiedade do que quando vencem. Dependendo da importância do evento, ou seja, quanto mais relevante seja uma competição, maior a ansiedade experimentada pelos participantes. Além disso, o tipo de esporte também influencia os níveis de ansiedade sentidos. Crianças em esportes individuais apresentaram tais níveis mais altos do que aquelas em esportes coletivos. Portanto, crianças que participam de programas esportivos em grupos podem desenvolver a competição ou aumentar a exigência pessoal ao longo do tempo, submetendo-se às mesmas condições de estresse. Apesar das discussões sobre

possíveis conseqüências do esporte competitivo no desenvolvimento infantil, sabe-se que a prática esportiva, em geral, está associada à promoção de bem-estar psicológico. O exercício regular parece ter um valor terapêutico na redução de sentimentos de ansiedade, depressão e da tensão (Weinberg & Gould, 2001).

Para González (1996), o esporte, na modernidade, eliminou grande parte da violência física que caracterizava historicamente a prática esportiva. Este autor acredita que o esporte de espetáculo, mostrado nos meios de comunicação, exalta outro tipo de agressividade, aquela que glorifica a competitividade e exige que existam ganhadores e perdedores. Frente a este modelo esportivo, deve ser fortalecido o esporte educativo, que ensina que o que é importante é jogar e divertir-se e que o adversário é um companheiro de jogos. O esporte pode proporcionar autoconhecimento e novas relações de amizade, assim como pode servir como fonte de saúde (González, 1996).

Neste sentido, Mourão (2004) defende que, no âmbito escolar, deve preponderar o esporte para todos, que inclui, e não o esporte para poucos, da excelência, no qual ocorre a inclusão. O problema não está no esporte, mas no modo a sua prática é proposta às crianças. O autor propõe um planejamento de aula que contemple, ao mesmo tempo, a inclusão e a capacidade dos alunos, partindo de uma perspectiva construtivista da educação física e que considera o aluno como protagonista dos exercícios. Para Mourão (2004), o processo de jogar e competir é mais importante do que um resultado apenas. Se o esporte é visto pela perspectiva do resultado, resta somente seu caráter competitivo e a crença de que ganhar é sinônimo de sucesso e perder, de fracasso.

O esporte também pode ser considerado como uma atividade prazerosa a seus praticantes. Segundo Loguercio (2001), o prazer é inerente à prática esportiva. No futebol, esporte pesquisado por ele, o prazer é um elemento constituinte desta prática, tanto para seus praticantes, quanto para os espectadores. O futebol pode evocar intensas sensações de emoção, prazer, expectativa, tensão, alegria e tristeza. Na revisão da literatura relativa às atividades de lazer na adolescência, Freire e Soares (2000) constataram que o esporte era uma das atividades mais importantes para os jovens. Para as autoras, o esporte proporciona desafios físico e mental e contribui para o desenvolvimento social, uma vez que pode promover um sentimento de identidade social.

Evidências experimentais e empíricas mostram que pode haver alterações em estados de humor devido à prática de exercícios e psicólogos e psiquiatras classificam o

exercício como a técnica mais efetiva para alterar o mau humor (Weinberg & Gould, 2001). Além de ansiedade e depressão, existe uma relação entre o tipo de exercícios físico e as alterações em estados de humor, como a diminuição da fadiga e da raiva, aumentos no vigor, pensamento claro, energia, alerta e sensação de bem-estar.

Um estudo conduzido por Giacobbi, Hausenblas e Frye (2005) avaliou possível associação entre eventos de vida, estados de humor positivo e negativo e exercício e o papel da personalidade na relação entre exercício e humor. Os autores constataram que o aumento no nível de exercício resulta em aumento no estado de humor positivo e reduções no humor negativo. Mesmo quando controladas as atividades cotidianas positivas e negativas, foi observada associação significativa entre exercício e humor positivo. Quando houve um acréscimo de prática de exercícios, foi encontrada redução no humor negativo, embora esta associação não tenha sido significativa quando as atividades cotidianas foram controladas.

Weinberg e Gould (2001) sugerem que existe uma relação positiva entre esportes e bem-estar psicológico. O aumento do bem-estar pode ser explicado por uma maior sensação de controle, sentimento de competência e auto-eficácia, “dar um tempo” ou esquecer dos problemas cotidianos, interações sociais positivas e melhora no autoconceito e na auto-estima. Outros benefícios psicológicos, como um melhor desempenho acadêmico, confiança, estabilidade emocional, positividade, eficiência e funcionamento físico poderiam surgir a partir da prática de exercícios. Com a prática e eficácia há uma reafirmação constante de competência e de capacidade.

Para Weinberg e Gould (2001), a qualidade de vida é definida como as reações avaliativas de uma pessoa a sua vida, em termos de satisfação ou de efeito negativo. A qualidade de vida tende a ser afetada por eventos psicossociais e por comportamentos de saúde, assim como pelo autoconceito, que se refere a como a pessoa se sente em relação a si mesma e a suas capacidades. Sendo assim, na medida em que o ser humano se desenvolve, a atividade física torna-se cada vez mais importante devido à relação positiva com saúde física e mental.

Edwards, Edwards e Basson (2004) desenvolveram um estudo que investigou a relação entre esportes, envolvendo diversos tipos de exercício regular, e componentes do bem-estar psicológico e da autopercepção física. Estudantes que praticavam esportes e exercícios estavam melhores psicologicamente e tinham uma autopercepção física mais positiva do que os estudantes que não praticavam exercícios, o que demonstra a existência de uma relação entre esporte e atividades físicas e bem-estar psicológico.

Os efeitos antidepressivos do exercício e dois mecanismos psicológicos previamente relacionados a este efeito – auto-eficácia e distração – foram avaliados por Craft (2005). Um grupo de praticantes de exercícios passou por uma intervenção de nove semanas e relatou diminuição significativa dos níveis de depressão, comparado ao grupo controle, após três e nove semanas. Foi constatado que a auto-eficácia pode ser considerada um mecanismo em potencial que se relaciona ao efeito antidepressivo, enquanto que, em relação ao mecanismo da distração, não foi encontrado apoio neste sentido.

Weinberg e Gould (2001) mostram que há uma extensa revisão de literatura afirmando que exercícios físicos têm uma relação positiva moderada com a melhora do funcionamento cognitivo. Etnier e colaboradores (1997) realizaram uma meta-análise de 134 estudos relevantes sobre este tema, concluindo que o exercício tem um efeito positivo moderado sobre a cognição. O exercício crônico (programas conduzidos durante períodos de tempo mais longo), comparado com o agudo, mostrou maiores efeitos sobre o desempenho cognitivo.

Um estudo longitudinal foi desenvolvido por Ahnert, Bos e Schneider (2003) com o objetivo de explorar o desenvolvimento de habilidades motoras, da escola infantil até a sexta série do ensino fundamental, e a relação destas com habilidades cognitivas, como inteligência verbal e não-verbal, em termos de idade e atributos físicos específicos. Foi concluído que as habilidades motoras estudadas aumentaram ao longo dos anos e tendiam à estabilidade em função da idade. Foi, ainda, encontrada uma associação de baixa a moderada entre habilidades motoras e intelectuais.

A revisão da literatura, conforme os estudos citados anteriormente, aponta para a relevância de uma investigação sobre o impacto do esporte em variáveis psicológicas importantes, como o desempenho escolar, o *stress* infantil e a qualidade de vida, entre outros. A presente pesquisa, que se propõe a avaliar um projeto de educação pelo esporte, é uma tentativa de contemplar este objetivo.

5 A Participação de Crianças e Adolescentes em Projetos Sociais Voltados ao Esporte

Atualmente, o esporte é considerado um fenômeno social de expressividade e uma das importantes experiências construídas ao longo da história da humanidade, resultando em idéias de amplitude e de múltiplas aplicabilidades. É possível notar a complexidade do esporte pelas inúmeras interrelações mantidas com as dimensões social, política e econômica, nas sociedades modernas, e quando se busca identificar o

significado que adquire na vida de milhares de pessoas em todo o mundo (Hassenpflug, 2004).

Weinberg e Gould (2001) afirmam que um grande número de crianças está envolvido em esportes organizados. Os esportes são vistos como uma das poucas áreas, nas suas vidas, em que elas podem participar intensamente de uma atividade que tem conseqüências significativas para elas próprias, para seus amigos e para as famílias, bem como para a comunidade. A maioria das crianças participa de esportes para divertir-se, para fazer algo na qual são boas, melhorar suas habilidades, fazer exercício e ficar em forma, estar com os amigos, fazer novas amizades e, inclusive, competir.

A prática do esporte nas escolas e no PEE está comprometida com a noção de esporte-educação, ou seja, com uma prática esportiva educacional. Já o “esporte de rendimento”, segundo Korsakas (2002), pode ser identificado como aqueles praticados por crianças e jovens, geralmente em clubes, nas chamadas “categorias de base”, com ênfase na competição. O esporte educativo é definido, pelo Decreto nº. 2.574 (Brasil, 1998), como aquele praticado nos sistemas de ensino e em outras formas assistemáticas de educação, evitando a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

O PEE trata o esporte como um método pedagógico que possibilita o acesso à educação e ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Trata-se de um entendimento amplo e integrado, que vai além da visão simplista e reduzida do esporte como sinônimo de aprender a jogar, considerando-o em sua força e valor educativos. 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 social. Ele passa a ser uma fonte de motivação para que competências como leitura, escrita, cálculos matemáticos, acesso a informações, análise e crítica dos meios de comunicação sejam desenvolvidas em ações educativas integradas (Hassenpflug, 2004).

É importante que a participação das crianças em atividades esportivas tenha uma continuidade, no sentido de que habilidades importantes possam ser desenvolvidas ao longo do tempo. No entanto, programas esportivos organizados têm apresentado taxas de evasão de 35%, em média, em qualquer idade (Weinberg & Gould, 2001). Desta maneira, torna-se relevante investigar os motivos pelos quais as crianças desistem de participarem de programas esportivos durante o andamento dos mesmos.

A participação de crianças e adolescentes em situação de risco em projetos sociais é uma maneira de oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento e de inclusão social. Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1995) mostraram que uma das formas de prevenir a migração de crianças e adolescentes para as ruas envolve investimentos na sua escolarização e profissionalização. Além disso, um aspecto importante na trajetória para a rua tem sido o amparo que as crianças e adolescentes encontram em algumas instituições. Forster, Barros, Tannhauser e Tannhauser (1992) mostraram que, quando perguntadas sobre as atividades que desempenhavam durante o dia, 98% das crianças afirmaram um envolvimento com instituições de recreação ou oficinas profissionalizantes, mostrando que as mesmas apresentam uma capacidade de se envolverem e de se vincularem com pessoas e instituições.

A pesquisa desenvolvida por Loguercio (2001), sobre a participação de adolescentes em uma Escolinha de Futebol Comunitária, constatou que esta instituição é um importante dispositivo “sócio-inclusivo-educativo” e prazeroso, além de agir como um fator de proteção, uma vez que podia prevenir os adolescentes que faziam parte dessa rede de sociabilidade de se envolverem em outras redes pautadas por relações de violência. A experiência de participarem da Escolinha possibilitou um espaço de socialização e o esporte demonstrou um potencial para agir de forma a propiciar e multiplicar as redes de sociabilidade para seus participantes.

Loguercio (2001) alerta para a importância de se investir em projetos sócio-educacionais para os jovens, desde que tenham o prazer como elemento básico na sua proposta. A função de socializar e educar plenamente os jovens pode ser exercida pela prática de através de atividades esportivas, música, teatro, literatura, arte e outras manifestações populares. Para isto, deve haver uma grande mobilização neste sentido (Zimerman, 1999).

Devido à importância dos projetos sociais na vida das crianças, é igualmente relevante que tais projetos sejam avaliados adequadamente. Conforme Aguilar e Ander-Egg (1994), quando se trata do campo das tecnologias sociais, a avaliação pode servir como um mecanismo de regulação de ações e políticas sociais, permitindo uma diminuição das chances de fracasso de um programa de interesse social.

6 A Avaliação de Projetos Sociais

Avaliação, no campo das ciências sociais e diferentes modalidades de intervenção social, refere-se a uma tentativa de valoração sistemática baseada no

emprego de procedimentos que, apoiados no uso do método científico, servem para identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e pertinentes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa. O propósito da avaliação é produzir efeitos e resultados concretos, que sirvam de base para a tomada de decisões racionais e inteligentes. Uma pré-condição de qualquer estudo avaliativo é a presença de alguma atividade cujos objetivos tenham algum tipo de valor (Aguilar & Ander-Egg, 1994).

A avaliação deve servir para melhorar um programa e modificá-lo na medida em que for necessário, a partir do conhecimento de suas qualidades e fraquezas (Aguilar & Ander-Egg, 1994). Segundo Picado-Gattgens (1993), são necessárias a continuidade (acompanhamento) e a avaliação, de modo que assegurem o êxito dos projetos. A preocupação com a redução da pobreza nos países em desenvolvimento, por exemplo, por parte de organismos nacionais e internacionais, mostra a necessidade de identificar as condições para o funcionamento dos sistemas de avaliação destes projetos sociais.

Para Sartori e Nasser (2004), um aspecto importante, na sociedade atual, é a compreensão das relações entre as políticas públicas voltadas à qualidade de vida e à saúde das crianças, assim como ao desenvolvimento infantil. Portanto, a participação e o envolvimento de crianças em projetos sociais, como atividades educacionais, de lazer, recreacionais, culturais ou esportivas são um tópico de importância, no que se refere às oportunidades relacionadas às políticas públicas. Sendo assim, avaliar se esses processos realmente atendem e contemplam as necessidades das crianças, por meio de oportunidades que oferecem, torna-se essencial.

Sartori e Nasser (2004) propõem uma perspectiva teórica para o entendimento de projetos sociais voltados à prevenção e à saúde de crianças em seu impacto no desenvolvimento infantil a partir do modelo teórico proposto por Bronfenbrenner (1979/1996). Tal referencial teórico também será utilizado neste Projeto de Dissertação de Mestrado e será apresentado na seguinte subseção. Aspectos como a análise do apoio familiar, da rede de apoio social, das características da comunidade, das políticas públicas e práticas organizacionais nas políticas públicas, assim como a significância das atividades desenvolvidas e da cultura, valores e estilos de vida presentes na comunidade devem ser avaliados. Desta maneira, as intervenções poderão ocorrer nos múltiplos níveis relacionados ao sistema social e cada nível é analisado como pertencente ao macrossistema para avaliar o potencial das políticas públicas de lazer no desenvolvimento. Segundo Sartori e Nasser (2004), “esse potencial relaciona-se a uma

interação das qualidades dos ambientes e das características de seus participantes em função do momento social em que estes eventos ocorrem. Constituem, portanto, uma real ecologia (p. 382)”.

O Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial (2004) afirma que, através de avaliações, é possível proporcionar às entidades governamentais, gestores do desenvolvimento e sociedade civil, meios aperfeiçoados para aprenderem, a partir de experiências anteriores, a melhorar a prestação de serviços, planejar recursos e demonstrar resultados às partes interessadas, como parte do processo de responsabilização por tais resultados. Esse Departamento propõe algumas formas de avaliação de atividades de desenvolvimento, como a avaliação do impacto, que consiste na identificação de efeitos positivos ou negativos, intencionais ou não, nas famílias, instituições e ambiente causados por uma atividade de desenvolvimento tal como um programa ou projeto. “A avaliação do impacto ajuda a compreender melhor (...) efeitos no bem-estar das pessoas. As avaliações de impacto podem ir de levantamentos de amostragens de larga escala, em que se comparam populações do projeto e grupos de controle antes e depois, e eventualmente em várias ocasiões, durante a intervenção do programa, a uma avaliação rápida de pequena escala e a apreciações participativas, onde as estimativas do impacto são obtidas pela combinação das entrevistas com grupos, informantes essenciais, estudos de casos e dados secundários existentes (p. 23)”.

Segundo o Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial (2004), a avaliação do impacto pode ser utilizada a fim de mensurar resultados e impactos de uma atividade e distingui-los da influência de outros fatores externos; esclarecer se os custos de uma atividade se justificam; informar decisões quanto à expansão, modificação ou eliminação de projetos, programas ou políticas; melhorar a concepção e gestão de atividades futuras; comparar a eficácia de intervenções alternativas e aumentar o grau de responsabilização pelos resultados. Algumas das vantagens oferecidas pela avaliação do impacto são a possibilidade de fornecer estimativas da magnitude dos resultados e impactos para diferentes grupos demográficos, regiões ou ao longo do tempo; oferecer respostas a algumas das questões mais centrais do desenvolvimento, como “em que medida estamos a fazer diferença? Quais são os resultados no terreno? Como fazer melhor?” (p. 23); e fornecer uma análise sistemática e o rigor, que podem dar aos gestores e aos responsáveis pela adoção de políticas mais confiança no momento da tomada de decisões. Por outro lado, a avaliação do impacto implica algumas abordagens de alto custo e morosas, embora se

usem metodologias mais rápidas e econômicas, assim como uma utilidade reduzida quando os gestores precisam de informações rápidas e dificuldades em identificar medidas compensatórias adequadas.

Para uma avaliação do impacto, o ideal seria o equilíbrio entre qualificações de pesquisa quantitativas e qualitativas por parte da equipe de avaliação. Uma avaliação aleatória das concepções, envolvendo a coleta de informações sobre projetos e grupos de controle em duas ou mais ocasiões, fornece a análise estatística mais rigorosa dos impactos do projeto e da contribuição de outros fatores (Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial, 2004).

Em relação às atividades de desenvolvimento, o centro da atenção está nos resultados, o que ajuda a explicar o interesse crescente na Monitorização e Avaliação (M&A). A escolha por uma das propostas de avaliação, para uso em um determinado contexto, dependerá de uma série de considerações. Nestas, incluem-se os fins a que se destinam a M&A, os principais interessados em conhecer as conclusões da M&A, a urgência com que se precisa das informações e o custo (Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial, 2004).

A avaliação do processo é uma outra possibilidade de avaliação de projetos sociais, que permite a compreensão de tais projetos durante o momento da execução e não somente ao final dos mesmos. Uma das técnicas utilizadas com esta finalidade é a inserção ecológica, método proposto por Cecconello e Koller (2003), que requer que os pesquisadores estejam inseridos no ambiente a ser pesquisado. O fenômeno é investigado, portanto, exatamente como ele ocorre em seu ambiente natural. Tal técnica pode cumprir uma dupla função, já que possibilita a realização da avaliação em ambiente natural, com validade ecológica, e proporciona a interação social, atuando como intervenção (Cecconello & Koller, 2003). A inserção ecológica será melhor explicada na seção “Método”.

O Instituto Ayrton Senna considera que a avaliação de seus projetos sociais é um processo sistemático de reflexão, baseado na descrição e julgamento de mérito e relevância dos princípios adotados e práticas desenvolvidas (Hassenpflug, 2004). A avaliação fornece informações importantes que orientam a tomada de decisões e garante aperfeiçoamento progressivo ao trabalho, assim como maior transparência para os propósitos e resultados da organização. O IAS recomenda um acompanhamento processual durante a realização dos planos de cada projeto, de modo que possíveis problemas não comprometam os resultados finais. Desta forma, as ações podem ser

corrigidas e os acertos identificados, contribuindo para uma maior motivação dos envolvidos (Hassenpflug, 2004).

O “Manual de Avaliação de Projetos Sociais”, desenvolvido por Marino (2003) para o Instituto Ayrton Senna, demonstra a preocupação desta instituição com a avaliação dos projetos sociais financiados por ela. O IAS utiliza uma tecnologia de avaliação que estabelece objetivos realistas para nortear práticas e estimular a reflexão sobre as ações desenvolvidas, assim como corrigir possíveis equívocos quando necessário.

Marino (2003) propõe que a avaliação de projeto social deve ocorrer como um processo integrado e contínuo, integrante das atividades cotidianas da organização, além de ser incorporada como um valor pelas pessoas. O autor sugere um novo paradigma de avaliação, combatendo a idéia de que ela serve como mecanismo de controle. A avaliação é um instrumento que ajuda a organização a buscar sua missão e mensura tanto a eficácia interna quanto os resultados externos. Deve ocorrer em um ambiente em que todos podem examinar as experiências e criticá-las sem medo de conseqüências negativas. Ao mesmo tempo, financiadores de um projeto e seus beneficiários agem em uma relação cooperativa durante o processo de avaliação.

A avaliação de processo compreende “além do monitoramento contínuo das atividades, a reflexão freqüente sobre as dinâmicas interna e externa da equipe responsável, isto é, as relações entre os membros da equipe e sua interação com o público alvo” (Marino, 2003, p. 24). Já a avaliação de resultados acontece na fase intermediária ou final de um projeto e analisa os benefícios proporcionados aos participantes durante ou após a execução de determinada ação. Além disso, exige indicadores definidos, que são critérios norteadores de sucesso do projeto social.

A investigação de Loguercio (2001) pretendeu avaliar possíveis efeitos da prática do futebol em adolescentes que freqüentavam uma Escolinha de Futebol Comunitária no município de Porto Alegre – RS. Esta avaliação foi qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, estruturado por observações, auxiliadas pelo diário de campo, entrevistas grupais semi-estruturadas com adolescentes e entrevista individual com um treinador/coordenador. A análise de alguns documentos disponibilizados ao longo do estudo também foi incluída. Loguercio (2001) constatou que a Escolinha de Futebol proporcionava aos adolescentes um contexto formador de laços de amizade e de vínculos criativos e, desta forma, estabelecia uma rede de sociabilidade específica, configurada pelos atletas e pelo treinador.

Bandeira (1997) afirma que a avaliação de programas sociais pretende verificar a eficiência e a eficácia dos mesmos, de acordo com os objetivos aos quais se propõem. O surgimento de avaliações, nesta área, veio suprir a necessidade das instituições que financiam os programas, ou mesmo das empresas privadas que investem neles, de conhecer suas propostas, os resultados concretos advindos do seu investimento e saber como eles influenciam seus participantes. A Psicologia, através de técnicas e instrumentos especialmente voltados para a avaliação psicológica (como testes, escalas e entrevistas), pode contribuir para a realização de avaliações de programas sociais (Bandeira, 1997).

Atualmente, existem muitos programas sociais promovidos pelo governo ou pela iniciativa privada, com o objetivo de diminuir comportamentos de risco de jovens (Danoff, 1997). No entanto, poucas das intervenções oferecidas têm seus resultados documentados e o nível das avaliações realizadas é aquém do esperado. A avaliação destes programas sociais é essencial, na medida em que se deseja apoiá-los a partir de fundamentos suficientes. Além disso, a falta de comunicação entre os pesquisadores e os executores dos programas interfere, levando a permanecerem privados da experiência direta que os segundos possuem. Abordagens inovadoras não são avaliadas, assim como uma possível reutilização das mesmas, em outros contextos, permanece desconhecida.

Para Costa (2003), a avaliação do trabalho desenvolvido no campo social, apesar de ser muito discutida, é pouco praticada. Tal avaliação costuma ser considerada “ora como um instrumento de poder controlador dos financiadores, ora como um preciosismo tecnicista, sem real proveito para os que atuam no dia-a-dia de ações no terreno social” (p. 7). No entanto, a avaliação é um processo que fornece informações úteis, no sentido de mostrar se determinada ação social está avançando, regredindo ou encontra-se estagnada, conforme seus propósitos, assim como aponta necessidades de mudança, a relevância e o impacto das ações.

Posavac e Carey (1997) adotam uma “filosofia flexível” (*flexible philosophy*) para demonstrar que a avaliação de programas pode ser aplicada para responder a uma variedade de questões em diferentes ambientes. É salientada a importância de trabalhar com grupos que representem todos os afetados pelos programas, desde executores, coordenadores, receptores (*recipients*) e órgãos de apoio financeiro e moral. Tal modelo mostra que a aplicação da avaliação de programas contribui para tornar a sociedade mais eficiente, justa e saudável.

É sabido que o número de projetos sociais no Brasil tem crescido consideravelmente, devido ao aumento de investimentos financeiros, em grande parte privados, nesta área (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1995). As empresas privadas e instituições financiadoras de projetos sociais necessitam de um retorno, o que pode ser proporcionado pelas avaliações. Através destas avaliações, é possível verificar os objetivos dos projetos sociais, seu andamento e conseqüências, definindo sua possível continuação, promoção de mudanças ou mesmo a extinção dos mesmos (Aguilar & Ander-Egg, 1994).

Desde o final da primeira edição do Projeto Quero-Quero, algumas discussões foram levantadas a respeito de possíveis efeitos do mesmo sobre as crianças e adolescentes participantes. A equipe de Psicologia pôde constatar que havia a necessidade, por parte dos monitores e professores envolvidos, de se obter dados mais precisos e objetivos a respeito dos resultados do Projeto Quero-Quero na vida dos alunos. Algumas avaliações mais formais já haviam sido realizadas pelo Instituto Ayrton Senna. No entanto, relacionavam-se mais ao Projeto como um todo, com dados objetivos, como o número de crianças e adolescentes atendidos, por exemplo. Tais inquietações levaram a equipe da Psicologia a refletir sobre a existência de uma avaliação que permitisse a verificação do impacto e do processo do Programa de Educação pelo Esporte especificamente no desenvolvimento infantil.

7 A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano como Base para o Projeto de Avaliação do Projeto Quero-Quero

Esta dissertação, que consiste em uma avaliação de um projeto de educação pelo esporte, além de contemplar tópicos relativos ao Programa de Educação pelo Esporte, Quatro Pilares da Educação, Psicologia do Esporte e Participação e Avaliação de Projetos Sociais, tem como principal base teórica a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (AEDH) de Urie Bronfenbrenner, que afirma que o desenvolvimento humano consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto (Bronfenbrenner, 2004). Tal desenvolvimento é definido, pelo autor, como uma mudança duradoura na maneira pela qual o indivíduo percebe e lida com seu ambiente. O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, com quatro níveis: microsistema – ambiente imediato; mesossistema – interação entre os microsistemas imediatos; exossistema – ambientes onde o indivíduo não participa ativamente, mas nos quais acontecem eventos

que o afetam; e, macrosistema – é o mais amplo e engloba a cultura e a ideologia (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O modelo original de Bronfenbrenner enfatiza o papel do ambiente durante o desenvolvimento, conferindo menor atenção aos processos individuais. O autor reformulou este modelo, atribuindo ao processo uma posição central. As diferentes formas de interação das pessoas não são mais tratadas simplesmente como uma função do ambiente, mas como uma função do processo, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999). Neste novo modelo, ainda em evolução, Bronfenbrenner propõe uma recombinação dos principais componentes do modelo ecológico com novos elementos em relações mais complexas, dinâmicas e interativas, passando a ser denominado como Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O desenvolvimento, neste modelo, é definido como um fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individualmente quanto coletivamente. Esse fenômeno estende-se ao longo do curso de vida, através de sucessivas gerações e do tempo histórico, tanto o passado quanto o presente (Bronfenbrenner, 2004).

O Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1999, 2004) propõe que o desenvolvimento seja estudado a partir de quatro dimensões interrelacionadas: o contexto, a pessoa, o processo e o tempo. Estes quatro componentes constituem o Modelo Processo – Pessoa – Contexto – Tempo (PPCT). Para Lerner (2004), tal modelo é relevante, no sentido de conceitualizar o sistema de desenvolvimento integrado, assim como para delinear pesquisas que estudem o curso do desenvolvimento humano.

O contexto é estudado pela interação dos quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. No presente estudo, que pretende avaliar um projeto de educação pelo esporte, estão sendo investigados os microsistemas “Projeto Quero-Quero”, “escola” e “família” das crianças, todos em interação com os demais sistemas. Deste modo, é possível uma compreensão mais ampla e contextualizada dos participantes da pesquisa, levando em consideração também as influências do ambiente. Assim, o desenvolvimento da população estudada poderá ser entendido a partir de suas próprias características.

A pessoa é analisada a partir das suas características biopsicológicas e daquelas construídas na interação com o ambiente. Segundo Santana e Koller (2004), a pessoa é definida como um conjunto integrado das dimensões contexto, processo e tempo. No entanto, ela possui especificidades por si mesma que devem ser consideradas. Neste

sentido, é importante ressaltar os três núcleos básicos que são as demandas, as disposições e os recursos (De Antoni & Koller, 2001). Demandas são características inatas da pessoa e influenciam o desenvolvimento, porque agem sobre respostas ambientais que chegam a ela. Disposições são as características pessoais que influenciam no futuro da pessoa, promovendo ou retardando seu desenvolvimento. São chamadas de forças das pessoas e podem ser desenvolvimentalmente geradoras ou disruptivas. Já os recursos referem-se às características adquiridas ou internalizadas na experiência prévia da pessoa (Santana & Koller, 2004).

As demandas, as disposições e os recursos, constituintes dos atributos pessoais, “devem ser entendidos como um conjunto de características inerentes à pessoa, que podem assumir mais de uma dimensão sobre os processos desenvolvimentais. A dimensão e o impacto de um determinado atributo pessoal, portanto, devem ser compreendidos na relação dinâmica entre as formas que determinado atributo pessoal pode estar assumindo para a pessoa” (Copetti & Krebs, 2004, p. 84). As pessoas investigadas na avaliação do Projeto Quero-Quero serão as crianças participantes do mesmo. Para melhor entendê-las, também participarão suas famílias, professores e monitores de tal Projeto. Segundo Moraes (2004), estudos baseados na AEDH permitem que sejam valorizados os significados produzidos pelas pessoas acerca de suas experiências.

O processo consiste na interação recíproca, progressivamente mais complexa, existente entre um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1999, 2004). As interações devem ocorrer regularmente e em períodos estendidos de tempo. Tais formas de interação com o ambiente imediato são chamadas de processos proximais, que podem levar a dois tipos de efeitos: competência – aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e capacidade da pessoa para direcionar seu próprio comportamento através de situações ou domínios evolutivos – ou disfunção, que é uma manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento (Bronfenbrenner, 1999). Neste estudo, pretende-se avaliar, em termos de processo, as variáveis qualidade de vida, *stress* e desempenho escolar.

Delineamentos de pesquisa embasados no Modelo Bioecológico devem dar à dimensão tempo uma importância especial. Para mostrar que o desenvolvimento realmente ocorreu, o delineamento deve demonstrar que os elementos investigados e as relações dinâmicas entre eles influenciaram as características biopsicológicas da pessoa

em desenvolvimento em períodos estendidos de tempo (Bronfenbrenner, 2004). É necessário considerar o tempo como um sistema integrado, chamado de cronossistema, e composto por três esferas: microtempo, mesotempo e macrotempo.

O microtempo refere-se à temporalidade envolvida nas interações da pessoa e é o período de tempo transcorrido durante uma interação e reflete as continuidades e descontinuidades dos processos proximais. O mesotempo relaciona-se à periodicidade dos eventos no curso do desenvolvimento e pode ser medido em escalas de tempo mais amplas, como dias, semanas e anos. Já o macrotempo refere-se a eventos maiores que definem a história que atua no desenvolvimento (Santana & Koller, 2004). A avaliação do Projeto Quero-Quero caracteriza-se por ser um estudo longitudinal, desenvolvido ao longo de seis meses. Desta forma, serão consideradas possíveis influências do elemento tempo no desenvolvimento infantil.

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979/1996) afirma que a pessoa deve ser estudada em seu contexto e em interação com o ambiente. Bronfenbrenner (1979/1996) defendia que deveriam ser investigados todos os processos envolvidos na interface entre a criança e o *setting*. Alerta para a importância do que a criança e as outras pessoas fazem conjuntamente num *setting* particular e como essa interação afeta a criança no seu desenvolvimento.

O propósito primário da investigação ecológica é a descoberta, a identificação das propriedades e processos dos sistemas que afetam e são afetados pelo comportamento e desenvolvimento do ser humano. Não é simplesmente uma testagem de hipóteses (Bronfenbrenner, 1979/1996). Na pesquisa ecológica, o investigador busca “controlar por inclusão” o máximo possível de contrastes ecológicos teoricamente relevantes, nos limites da exequibilidade e planejamento experimental rigoroso. Desta maneira, é possível avaliar a generalidade de um fenômeno além de uma situação ecológica específica (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Em relação à concepção de desenvolvimento da abordagem ecológica, Bronfenbrenner (1979/1996) postula que este seja o aspecto menos ortodoxo da teoria. Afirma que a ênfase não está nos processos psicológicos tradicionais como percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem, mas em seu conteúdo, ou seja, o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento. Pretende-se também, nesta investigação, buscar a validade ecológica do estudo. Ao longo de sua realização, será constantemente avaliada a extensão em que o meio ambiente,

experienciado pelos participantes numa investigação científica, tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador.

A revisão de literatura realizada neste primeiro capítulo ilustrou as questões teóricas que permeiam esta pesquisa. Da mesma forma, procurou-se justificar, através dos assuntos selecionados e discutidos, a escolha das variáveis investigadas no estudo, que serão melhor descritas na subseção seguinte, e a opção por realizar a avaliação do Projeto Quero-Quero por Impacto e por Processo.

8 Objetivos

Este estudo pretendeu avaliar impacto e processo de um programa de educação pelo esporte, através do desempenho escolar, estresse e qualidade de vida de crianças participantes, assim como de suas expectativas e percepções em relação ao projeto esportivo. Também foram avaliadas as atitudes acadêmicas e sociais destas, segundo seus professores; e expectativas e percepções relacionadas ao projeto esportivo e às atitudes acadêmicas e sociais dos participantes, a partir das suas famílias.

CAPÍTULO II

MÉTODO

1 Delineamento

Foi desenvolvido um estudo longitudinal que envolveu a Avaliação de Impacto e a Avaliação de Processo de um programa de educação pelo esporte, a partir da influência no desenvolvimento dos participantes.

1.1 Avaliação de Impacto

Foram realizados um pré e um pós-teste para avaliar o impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. As avaliações – nos dois tempos – foram realizadas com as crianças participantes (G1), suas famílias, seus professores da escola e com o grupo de comparação (G2). O primeiro momento de avaliação (T1) aconteceu imediatamente após o ingresso das crianças no programa de educação pelo esporte. O segundo (T2) foi realizado após um intervalo de tempo de seis meses aproximadamente, quando o programa encerrou. A realização do pré-teste proporcionou uma linha de base para comparações entre o início e o final da participação das crianças no programa de educação pelo esporte (intervenção).

1.2 Avaliação de Processo

A Avaliação de Processo aconteceu concomitantemente à Avaliação do Impacto, a fim de complementar o estudo com dados qualitativos. Para tanto, a pesquisadora principal esteve inserida ecologicamente nos contextos da investigação (projeto de educação pelo esporte, escola e comunidade), assim como a equipe de realização da pesquisa. A escolha pela coleta dos dados através de três grupos complementares (crianças, famílias, professores) e pela inserção ecológica da equipe de pesquisa permitiu a “triangulação” (Denzin & Lincoln, 1994) e a obtenção de dados de fontes diversas, enriquecendo a posterior análise e evitando possíveis vieses. Além disso, as diversas técnicas empregadas (observações, entrevistas, escalas, testes, inserção ecológica) reduziram a probabilidade de uma má interpretação dos dados e aumentaram a validade ecológica do estudo.

2 Participantes

Foram participantes deste estudo 45 crianças de seis a onze anos ($M = 8,93$, d.p. = 1,16), que freqüentavam entre a primeira e a quarta série do Ensino Fundamental. 26 eram meninas (57,8%) e 19 eram meninos (42,2%). O Grupo 1 (G1) foi constituído por 24 crianças que participavam do programa de educação pelo esporte e o Grupo 2 (G2) foi composto por 15 crianças emparelhadas àquelas do G1 por idade, sexo, série e nível socioeconômico e que estudavam na mesma escola. As crianças de G1 e de G2 participaram do pré-teste (T1) e do pós-teste (T2) da pesquisa. Constituiu-se, também, um Grupo 3 (G3), composto por seis crianças que eram integrantes do G1 no T1 e que desistiram de participar do projeto de educação pelo esporte ao longo da intervenção. Essas não participaram do T2.

Fizeram também parte da amostra 18 famílias do G1 e professores dos membros dos grupos. As famílias participaram de uma entrevista em T1 e de uma entrevista em T2. Os professores que acompanhavam as crianças em sala de aula avaliaram-nas tanto em T1 quanto em T2. As escalas de avaliações foram entregues a eles na escola pela pesquisadora e foi combinada uma data de devolução das mesmas. Diversos professores solicitaram ajuda de outros colegas que tinham maior conhecimento dos alunos, outros discutiram em reunião o preenchimento da escala e ainda alguns deles avaliaram as crianças em conjunto com as orientadoras educacionais. Desta forma, não foi possível constatar precisamente quantos professores participaram do estudo, uma vez que algumas crianças foram avaliadas por mais de um educador. No entanto, todos eles conheciam aqueles alunos avaliados.

3 Procedimentos

Este estudo, como já descrito anteriormente, foi composto por dois tipos de avaliação. A Avaliação de Impacto foi quantitativa e qualitativa e avaliou as variáveis desempenho escolar, *stress* infantil e qualidade de vida. Além destas, foram avaliadas as expectativas e percepções sobre o projeto de educação pelo esporte, a partir de entrevistas com as crianças de G1 e suas famílias, e a maneira como os professores das crianças dos dois grupos avaliaram as atitudes acadêmicas e sociais dos alunos. A Avaliação de Processo foi qualitativa e embasou-se na teoria dos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), em registros de campo e na inserção ecológica no contexto da investigação.

3.1 Avaliação de Impacto

O primeiro contato da equipe de pesquisa foi em uma reunião dos profissionais do Projeto Quero-Quero vinculados à UFRGS (professores e estudantes) e das famílias das crianças estudantes na escola escolhida. Tal reunião teve como objetivo apresentar o Programa de Educação pelo Esporte, seus membros e obter o consentimento dos pais/responsáveis para a participação. Neste momento, foram agendadas as entrevistas iniciais com pais/responsáveis. A partir deste agendamento, definiu-se o número inicial de crianças participantes do G1.

A partir deste contato inicial com os pais/responsáveis, foram também procurados os professores da escola, a fim de combinar a participação dos mesmos através de preenchimento de instrumentos, conforme apresentado a seguir, das crianças integrantes do G1 e do G2. Foi, ainda, solicitado seu auxílio na constituição do G2, emparelhado por idade, sexo, série e nível socioeconômico com G1.

Para a realização da Avaliação de Impacto, foram utilizados instrumentos, descritos adiante, para verificar mudanças no desempenho escolar, estresse infantil e qualidade de vida das crianças participantes de G1 e G2, assim como expectativas e percepções do G1 e de suas famílias sobre o projeto de educação pelo esporte e a maneira como os professores das crianças de todos os grupos avaliaram as atitudes acadêmicas e sociais dos alunos. Com crianças de primeira e segunda séries do ensino fundamental, foram realizadas aplicações individuais dos instrumentos. Com aquelas de terceira e quarta séries, as aplicações da Escala de *Stress* Infantil, da Escala de Avaliação de Qualidade de Vida e dos subtestes de escrita e aritmética do Teste de Desempenho Escolar foram coletivas. Já o subteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar e as entrevistas foram aplicados individualmente. Quase todas as avaliações aconteceram na própria escola, embora algumas crianças do G1 tenham sido avaliadas durante as atividades do projeto esportivo. Um membro da família, geralmente a mãe, foi entrevistado individualmente no ambiente do projeto. Os professores levaram consigo as escalas e devolveram-nas em data prevista, conforme foi explicado anteriormente. A avaliação ocorreu em dois momentos, separados por um período de seis meses, que consistiram em pré-teste (T1) e pós-teste (T2).

3.2 Avaliação de Processo

Para a obtenção de dados para Avaliação de Processo, assim que os contatos com as famílias e os professores foram realizados, a equipe de pesquisa procedeu à

inserção ecológica no contexto de realização do projeto de pesquisa. Tal método foi proposto por Cecconello e Koller (2003), a fim de obter dados, pela participação da equipe no contexto das crianças (programa e escola), através de observação, entrevistas, aplicação de instrumentos e conversas informais. A inserção ecológica da pesquisadora e equipe no programa de educação pelo esporte ocorreu pelo período de um ano. Neste tempo, a pesquisadora fez parte da equipe de trabalho e realizou observações, coordenou o grupo de acompanhamento de bolsistas, participou das reuniões da equipe geral e da equipe de Psicologia. A equipe de trabalho da pesquisadora esteve igualmente inserida ecologicamente no ambiente, a partir da seleção da composição da amostra. Durante o processo de inserção ecológica, foram escritos registros de campo e, periodicamente, foram realizadas visitas à escola, assim como conversas informais com suas famílias e seus professores.

O método de inserção ecológica permitiu, também, que a equipe de pesquisa tivesse se colocado como instrumento de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. A validade ecológica da investigação torna-se possível pela verificação, através da inserção, da influência das características das pessoas participantes, do contexto no qual estão inseridas, do tempo em que estão vivendo e dos processos proximais ocorridos entre elas mesmas e entre elas e a equipe de pesquisa (Cecconello & Koller, 2003). Para tal, os achados são obtidos com rigor metodológico. Este método de inserção ecológica deve ser utilizado com responsabilidade ética dos investigadores, uma vez que passam a integrar o cotidiano das pessoas envolvidas no processo de execução da pesquisa.

3.3 Considerações Éticas

A fim de cumprir com os aspectos éticos necessários para a realização do estudo, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da investigação e esclarecidos sobre os procedimentos, de modo que puderam optar pela sua participação na pesquisa. As instituições envolvidas (Escola de Educação Física da UFRGS e escola) também permitiram a realização do estudo, através da assinatura do Termo de Concordância para a Instituição (Anexo A).

Na ocasião da entrevista inicial com a família, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação pessoal e da criança na pesquisa (Anexo B). No momento do contato inicial com os professores das crianças, eles foram igualmente solicitados a assinarem um Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido para professores, concordando com a sua participação no estudo, através da avaliação das atitudes acadêmicas e sociais dos alunos (Anexo C).

4 Instrumentos

O primeiro momento de avaliação (T1) aconteceu imediatamente após o ingresso dos participantes no Projeto Quero-Quero. Já o segundo (T2) foi realizado no mês de encerramento do Projeto Quero-Quero. Entre T1 e T2, houve um intervalo de tempo de seis meses aproximadamente. Os instrumentos aplicados aos participantes do estudo, em T1 e T2, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Instrumentos Aplicados aos Participantes

| Instrumentos | G1 | | G2 | |
|---|----|----|----|----|
| | T1 | T2 | T1 | T2 |
| Entrevista com Família | X | X | | |
| Teste de Desempenho Escolar | X | X | X | X |
| Escala de <i>Stress</i> Infantil | X | X | X | X |
| Escala de Avaliação de Qualidade de Vida | X | X | X | X |
| Entrevista com a Criança | X | X | | |
| Escala de Avaliação do Aluno pelo Professor | X | X | X | X |

4.1 Teste de Desempenho Escolar (TDE): instrumento psicométrico que avalia, de modo objetivo, as capacidades fundamentais de escrita, aritmética e leitura para o desempenho escolar. Foi elaborado por Stein (1994) para a avaliação de escolares de primeira a sexta séries e apresenta *alpha* de Cronbach total = 0,988, que revela avaliar adequadamente o desempenho escolar. Este teste é subdividido em três subtestes. O de escrita (escrita do nome próprio e de palavras isoladas) é um ditado com 35 palavras ($\alpha = 0,945$; $M = 24,92$; $DP = 8,94$). O subteste de aritmética é composto por uma parte oral (3 itens) e outra escrita (35 itens), num total de 38 cálculos matemáticos ($\alpha = 0,932$; $M = 17,01$; $DP = 7,68$). Já o de leitura corresponde a uma lista de 70 palavras (reconhecimento de palavras isoladas do contexto) que devem ser lidas pelos avaliandos ($\alpha = 0,988$; $M = 60,21$; $DP = 17,35$). Para se chegar aos escores brutos dos subtestes, é atribuído um ponto para cada item correto. Os escores brutos dos subtestes e o escore bruto total do TDE (somatório de todos os pontos, podendo alcançar o valor máximo de 143 pontos) são convertidos através de uma tabela na classificação “superior, médio ou inferior” para cada série escolar, podendo ser utilizado na comparação do desempenho de um indivíduo para outro.

4.2 Escala de *Stress* Infantil (ESI): escala de 35 itens relacionados a reações de *stress*. Estas apresentam-se divididas em quatro fatores: reações físicas (fator 1 – $\alpha = 0,79$; $M = 8$; $DP = 6,1$), reações psicológicas (fator 2 – $\alpha = 0,76$; $M = 13,2$; $DP = 6,7$), reações psicológicas com componente depressivo (fator 3 – $\alpha = 0,78$; $M = 6,8$; $DP = 6$) e reações psicofisiológicas (fator 4 – $\alpha = 0,72$; $M = 6$; $DP = 4,6$). Foi elaborada por Lipp e Lucarelli (1998) e apresenta *alpha* de Cronbach total = 0,9. O estudo de Lipp e Lucarelli (1998) mostrou que são estes quatro fatores, ligados ao *stress* que cada item é capaz de medir, assim como a correlação encontrada entre as diferentes reações que fazem supor que exista, entre elas, um construto subjacente, que é o *stress*. Tal instrumento mostrou-se consistente em estudos anteriores, demonstrando que avalia o *stress* infantil objetivamente (Lipp & Lucarelli, 1998). São apresentadas, ao avaliando, sentenças e pede-se que responda o quanto tal situação, dada na sentença, acontece em sua vida. As possibilidades de resposta são: “nunca” (0 ponto), “um pouco” (1 ponto), “às vezes” (2 pontos), “quase sempre” (3 pontos) e “sempre” (4 pontos). É uma escala Likert de cinco pontos e a apuração das respostas é feita através da contagem de pontos atribuídos a cada item. Sinais significativos de *stress* existem se sete ou mais itens forem respondidos como “sempre” ou se a nota igual ou maior que 27 pontos for obtida em quaisquer dos fatores (reações físicas, reações psicológicas ou reações psicológicas com componente depressivo). Se a nota igual ou maior que 24 pontos for atingida no fator reações psicofisiológicas ou se a nota total da escala for maior do que 105 pontos, também estarão presentes sinais significativos de *stress*.

4.3 Escala de Avaliação de Qualidade de Vida (AUQEI – Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé): escala composta por 26 itens relacionados a como a criança se sente em diversas situações de sua vida cotidiana, a fim de avaliar a percepção da qualidade de vida de crianças. As possibilidades de resposta são: “muito infeliz” (0 ponto), “infeliz” (1 ponto), “feliz” (2 pontos) e “muito feliz” (3 pontos). Foi elaborada por Manificat e Dazord (1997) e traduzida e validada no Brasil por Assumpção, Kuczynski, Sprovieri e Aranha (2000), para utilização com crianças de quatro a 12 anos de idade. A escala é composta por quatro fatores: autonomia, lazer, funções e família. O escore bruto máximo é de 78 pontos, sendo que a qualidade de vida de avaliandos com pontuação inferior a 48 pontos é considerada como prejudicada. Apresenta *alpha* de Cronbach = 0,71; ($M = 52,1$ e $DP = 6,27$).

4.4 Entrevistas com as Crianças

As crianças integrantes de G1 foram entrevistadas, em T1, com o objetivo de obter dados biosociodemográficos e expectativas em relação ao programa de educação pelo esporte (Anexo D). Em T2, novamente foram entrevistadas para verificar sua percepção quanto à participação no mesmo, assim como possíveis mudanças em suas vidas a partir de tal experiência (Anexo E). As duas entrevistas foram elaboradas pela equipe de Psicologia do Projeto Quero-Quero.

4.5 Entrevistas com as Famílias

As famílias do G1 participaram do estudo respondendo, em T1, uma entrevista semi-estruturada que permitiu a obtenção e complementação dos dados biosociodemográficos, da configuração familiar, da percepção de características da criança, bem como de suas atividades sociais e acadêmicas (por exemplo, notas na escola, realização de tarefas escolares e domésticas, comportamento social – timidez, agressividade, relações de amizade – e expectativas quanto ao programa de educação pelo esporte) (Anexo F). Pretendeu-se, com a entrevista, obter ainda algumas informações sobre práticas e estilos parentais, que auxiliaram no entendimento da criança em suas atividades no programa, pela equipe inserida ecologicamente. Para fins de utilização neste estudo, foram analisadas somente três partes desta entrevista (percepções sobre a criança, práticas parentais e expectativas e conhecimentos sobre o projeto de educação pelo esporte). As demais partes não foram relevantes nesta pesquisa, mas compuseram a entrevista, uma vez que este instrumento é de utilização da equipe de Psicologia do Projeto Quero-Quero e vinha sendo aplicado em todos os inícios de ano do projeto esportivo.

Em T2, as famílias participaram de uma segunda entrevista semi-estruturada sobre a percepção das famílias sobre possíveis efeitos do programa de educação pelo esporte na vida de seus filhos (em relação a atitudes acadêmicas e sociais da criança), a partir de suas expectativas iniciais (Anexo G). As duas entrevistas foram elaboradas pela equipe de Psicologia do Projeto Quero-Quero.

4.6 Avaliação por Professores

Além da participação direta das crianças na avaliação de impacto do programa de educação pelo esporte, através da obtenção dos dados obtidos com os instrumentos

mencionados anteriormente, foram convidados a participar também os professores de G1 e G2, para obtenção de informações sobre as atitudes acadêmicas e sociais da criança, em T1 e T2, no contexto da escola. Para tal, foi utilizada a Escala de Avaliação do Aluno (Bandeira & Hutz, 1994), que investiga o desempenho escolar (Anexo H), através de aspectos como desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, concentração nas tarefas, relacionamento com colegas e professores e desempenho em tarefas específicas, como escrita, leitura e matemática, entre outras. Este instrumento apresentou *alpha* de Cronbach= 0,93 em estudos anteriores de Giacomoni (1998) e Dell'Aglio (2000). Esta escala é composta por 33 itens, do tipo Likert, com cinco pontos, que vão de concordo plenamente a discordo plenamente, com uma amplitude de 33 a 165.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo da pesquisa foi avaliar um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento das crianças participantes. Para alcançar este objetivo, foram realizadas duas avaliações: de impacto e de processo, descritas a seguir.

1 Avaliação de Impacto

Foi analisada diferença entre os grupos (G1, G2, e G3) em dois momentos (T1 e T2) e dos grupos em si mesmos nas variáveis desempenho escolar, estresse infantil, qualidade de vida e avaliação de atitudes pelo professor. T1 ocorreu antes do início das atividades do projeto de educação pelo esporte e T2 após o término do projeto. Todas as crianças de G1 e de G2 foram avaliadas em ambos os momentos, enquanto as crianças de G3 foram avaliadas apenas em T1. As variáveis medidas através de escalas e testes foram analisadas quantitativamente, enquanto as entrevistas realizadas com as crianças de G1, em T1 e em T2, foram analisadas em seu conteúdo de forma qualitativa, tendo como base Bardin (1977). Categorias foram propostas a partir de tal análise *a posteriori*.

Num primeiro momento, foram realizadas análises intragrupo (*within groups*), utilizando o Teste de Wilcoxon para amostras pareadas (*two related samples*), que compararam os participantes de cada grupo entre si nos dois momentos da coleta de dados (T1 e T2). Em um segundo momento, foram realizadas análises entre os grupos (*between groups*), utilizando o Teste U de Mann-Whitney para amostras independentes (*two independent samples*), que compararam G1 com G2, em T1 e em T2, nas variáveis desempenho escolar, estresse infantil, qualidade de vida e avaliação do professor. As crianças de G3, grupo que constituiu-se daquelas que evadiram do programa de educação pelo esporte e, portanto, participaram da avaliação somente em T1, foram comparadas aos resultados obtidos por G1, em T1. O impacto do projeto de educação pelo esporte foi considerado como positivo quando os escores do grupo de crianças participantes (G1) foram significativamente superiores aos de G2 e G3. Da mesma forma, foram considerados positivo quando houve diferença significativa em G1 entre T1 e T2. G2 nesta análise serviu como parâmetro para verificar a significância entre os

grupos nos dois momentos. A seguir, estão descritos os resultados das análises para cada variável avaliada no estudo.

1.1 Desempenho Escolar

O Teste de Desempenho Escolar (TDE; Stein, 1994) avaliou através dos subtestes de escrita, aritmética e leitura o desempenho escolar dos participantes. A amostra total deste estudo ($N= 45$) apresentou média igual a 85,82 ($DP=38,79$) em T1 e média igual a 88,3 ($DP=37,56$) em T2 nas respostas a 140 itens do TDE. Os valores das medianas, das médias aritméticas e dos desvios padrão dos grupos, em T1 e T2, estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2. Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Desempenho Escolar)

| | G1 | | G2 | | G3 |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 |
| Mediana | 99 | 103 | 100 | 107 | 101 |
| Média | 85,64 | 88,32 | 79,62 | 85,92 | 85 |
| Desvio Padrão | 36,44 | 37,21 | 41,66 | 41,64 | 47,18 |
| <i>n</i> | 22 | 22 | 13 | 13 | 6 |

A Tabela 3 apresenta os resultados comparativos, através do Teste de Wilcoxon, para G1 e G2 em desempenho escolar. Os escores de G1 e G2 obtêm postos mais altos em T2, se comparados aos apresentados em T1, no TDE (ver Tabela 3).

Um teste U de Mann-Whitney revelou que os postos de G1 e G2 (*between groups*) não apresentam diferença significativa entre T1 e T2 (ver Tabela 4). Estes resultados indicam que, embora as crianças de G1 tenham alcançado postos mais altos em seu desempenho escolar em algumas subescalas não diferem das crianças de G2 nos dois tempos. Portanto, provavelmente a influência do projeto de educação pelo esporte pode ser considerada limitada, pois os grupos não diferiram ao longo do tempo. Ademais, é esperado que uma criança melhore seu desempenho na escola com o passar do ano letivo e pelo próprio desenvolvimento. A comparação de G1 em T1 com G3, através do teste U de Mann-Whitney, demonstrou que não houve diferença significativa entre estes grupos em relação ao desempenho escolar ($p>0,05$).

Tabela 3. Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, em Desempenho Escolar

| Grupos | Postos | Média dos postos | Soma dos postos | U | p |
|----------------|-----------------------|------------------|-----------------|--------|--------|
| G1 (n = 22) | Negativo ^a | 9,92 | 59,50 | -2,177 | 0,03* |
| | Positivo ^b | 12,09 | 193,50 | | |
| G2 (n = 13) | Negativo ^a | 6,00 | 6,00 | -2,405 | 0,016* |
| | Positivo ^b | 6,00 | 60,00 | | |
| | Positivo ^b | 2,00 | 2,00 | | |

Notas: ^a T1<T2; ^b T1>T2 ; * significância

Tabela 4. Comparação entre os G1 (n =24) e G2 (n =15), em T1 e em T2, em Desempenho Escolar

| Tempo | Subteste | Grupos | Média dos postos | Soma dos postos | z | p |
|-------|------------|--------|------------------|-----------------|--------|------|
| T1 | Escrita | G1 | 21,65 | 519,5 | -1,143 | ,258 |
| | | G2 | 17,37 | 260,5 | | |
| | Aritmética | G1 | 19,73 | 473,5 | -,189 | ,853 |
| | | G2 | 20,43 | 306,5 | | |
| | Leitura | G1 | 19,35 | 464,5 | -,449 | ,658 |
| | | G2 | 21,03 | 315,5 | | |
| | Total | G1 | 20,33 | 488,0 | -,231 | ,831 |
| | | G2 | 19,47 | 292,0 | | |
| T2 | Escrita | G1 | 19,70 | 453,0 | -,502 | ,632 |
| | | G2 | 17,86 | 250,0 | | |
| | Aritmética | G1 | 20,68 | 289,5 | -,739 | ,467 |
| | | G2 | 17,68 | 250,0 | | |
| | Leitura | G1 | 17,77 | 391,0 | -,171 | ,880 |
| | | G2 | 18,38 | 239,0 | | |
| | Total | G1 | 17,66 | 388,5 | -,256 | ,801 |
| | | G2 | 18,58 | 241,5 | | |

1.2 Estresse Infantil

A amostra total deste estudo ($N= 45$) apresentou média igual a 55,13 ($DP = 24,03$) e $\alpha = 0,92$ em T1 e $M = 43,66$ ($DP = 18,78$) e $\alpha = 0,88$ em T2 nas respostas a 35 itens no Teste de Avaliação do Estresse Infantil (ESI; Lipp & Lucarelli, 1998). O α geral de T1 e T2 foi de 0,9. De acordo com o manual do instrumento, a obtenção de 105 ou mais pontos revela que o avaliando apresenta estresse alto. Neste estudo, foi constatado que apenas duas crianças superaram o ponto de corte, uma de G3 e uma de G2 apresentaram altos escores no teste estresse em T1 (escores bruto = 132; e 112, respectivamente). Em T2, no entanto, a criança de G2 apresentou escore igual a 85 pontos, valor que não é considerado como estresse. Os valores das medianas, das médias aritméticas e dos desvios padrão dos grupos, em T1 e T2, estão expostos na Tabela 5.

Tabela 5. Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Estresse Infantil)

| | G1 | | G2 | | G3 |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 |
| Mediana | 53 | 39 | 48 | 43 | 62,5 |
| Média | 53,75 | 41,57 | 51,53 | 43,93 | 69,67 |
| Desvio Padrão | 20,37 | 14,23 | 23,9 | 17,77 | 35,67 |
| <i>n</i> | 24 | 24 | 15 | 15 | 6 |

A Tabela 6 apresenta as médias e as somas dos postos alcançados pelas crianças de G1 e G2, na variável estresse infantil, em T1 e T2 (Teste de Wilcoxon). As crianças de G1 apresentaram diminuição significativa do nível de estresse infantil de T1 para T2. Para G2, a diferença do nível de estresse infantil, de T1 para T2, não foi significativa. Na avaliação da diferença entre os grupos, o Teste de Mann-Whitney revelou que não houve diferença significativa entre os dois grupos em T1 e em T2 (ver Tabela 7). Estes resultados sugerem que o projeto de educação pelo esporte pode ter efeito positivo nas crianças participantes em relação ao nível de estresse infantil. A comparação de G1 em T1 com G3, pelo teste U de Mann-Whitney, demonstrou que não houve diferença significativa entre os grupos em relação ao nível de estresse infantil. A Figura 1 mostra as medianas dos escores obtidos em estresse infantil de G1 e G2, em T1 e T2.

Tabela 6. Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, em Estresse Infantil

| Grupos | Postos | Média dos postos | Soma dos postos | U | p |
|----------------|-----------------------|------------------|-----------------|--------|-------|
| G1 (n = 24) | Negativo ^a | 13,56 | 217,0 | -2,403 | 0,01* |
| | Positivo ^b | 8,43 | 59,0 | | |
| G2 (n = 15) | Negativo ^a | 7,90 | 79,00 | -1,665 | 0,09 |
| | Positivo ^b | 6,50 | 26,00 | | |

Notas: ^a T1<T2; ^b T1>T2 ; * significância

Tabela 7. Comparação entre os G1 (n =24) e G2 (n =15), em T1 e em T2, em Estresse Infantil

| Tempo | Grupos | Média dos postos | Soma dos postos | z | p |
|-------|--------|------------------|-----------------|--------|-------|
| T1 | G1 | 20,6 | 494,5 | -0,419 | 0,675 |
| | G2 | 19,03 | 285,5 | | |
| T2 | G1 | 19,38 | 465,0 | -0,443 | 0,679 |
| | G2 | 21,0 | 315,0 | | |

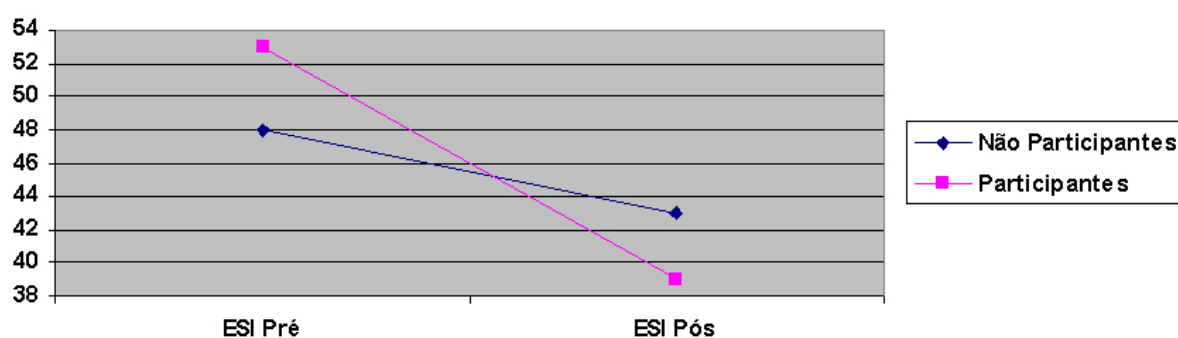


Figura 1. Medianas do nível de estresse infantil de G1 e G2 em T1 e T2

1.3 Qualidade de Vida

Na amostra total deste estudo (N= 45), o instrumento apresentou média igual a 54,37 (DP=8,76) e $\alpha = 0,72$ em T1; e média igual a 50,39 (DP = 8,24) e $\alpha = 0,83$ em T2, nas respostas a 26 itens da Escala de Avaliação de Qualidade de Vida (Assumpção, Kuczynski, Sprovieri, & Aranha, 2000). De acordo com o manual do instrumento, os avaliandos que obtiverem um escore inferior a 48 pontos são considerados como prejudicados em relação a sua qualidade de vida. Portanto, a média geral deste estudo demonstra que nenhuma das crianças apresentava prejuízo em sua qualidade de vida.. O

α geral de T1 e T2 foi de 0,76. Os valores das medianas, das médias aritméticas e dos desvios padrão dos grupos, em T1 e T2, estão expostos na Tabela 8.

Tabela 8. Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Qualidade de Vida)

| | G1 | | G2 | | G3 |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 |
| Mediana | 52,5 | 52 | 57 | 48,45 | 56,68 |
| Média | 52,35 | 50,45 | 56,38 | 49,7 | 57,39 |
| Desvio Padrão | 8,85 | 9,39 | 9,43 | 6,83 | 5,08 |
| <i>n</i> | 24 | 24 | 15 | 15 | 6 |

Não houve mudança na percepção do nível de qualidade de vida para G1 de T1 para T2, segundo o teste de Wilcoxon (ver Tabela 9). Para G2, houve diferença entre T1 e T2 na percepção da qualidade de vida. Em T1 os postos alcançados por uma percepção negativa eram mais altos que em T2. Quando G1 e G2 foram comparados, pelo teste estatístico U de Mann-Whitney, não foi constatada diferença significativa entre os grupos, em relação ao nível de qualidade de vida, em T1 ou em T2 (ver Tabela 10). A comparação de G1 em T1, com G3, pelo teste estatístico U de Mann-Whitney, demonstrou que não houve diferença significativa entre os grupos em relação ao nível de qualidade de vida ($p > 0,05$).

Tabela 9. Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, em Qualidade de Vida

| Grupos | Postos | Média dos postos | Soma dos postos | U | p |
|----------------|-----------------------|------------------|-----------------|--------|-------|
| G1 (n = 24) | Negativo ^a | 11,93 | 179,0 | -1,705 | 0,08 |
| | Positivo ^b | 10,57 | 74,0 | | |
| G2 (n = 15) | Negativo ^a | 8,42 | 101,0 | -2,331 | 0,02* |
| | Positivo ^b | 6,33 | 19,0 | | |

Notas: ^a T1 < T2; ^b T1 > T2 ; * significância

Tabela 10. Comparação entre os G1 (n = 24) e G2 (n = 15), em T1 e em T2, em Qualidade de Vida

| Tempo | Grupos | Média dos postos | Soma dos postos | z | p |
|-------|--------|------------------|-----------------|---|---|
|-------|--------|------------------|-----------------|---|---|

| | | | | |
|----|----|-------|-------|-------------|
| T1 | G1 | 18,4 | 441,5 | -1,215 0,22 |
| | G2 | 22,57 | 338,5 | |
| T2 | G1 | 17,2 | 258,0 | -0,56 0,95 |
| | G2 | 21,75 | 522,0 | |

A Figura 2 apresenta as medianas de G1 e G2 dos escores da percepção do nível de qualidade de vida, em T1 e em T2. A participação no projeto de educação pelo esporte, embora possa não ter causado impacto positivo no nível de qualidade de vida de seus participantes (G1), pode ter influenciado no motivo pelo qual eles não tiveram um decréscimo significativo nesta variável ao longo do tempo. É importante considerar que o pós-teste foi aplicado ao final do ano letivo escolar, o que poderia ser um momento de ansiedade entre os alunos, que estavam em avaliações finais (provas, testes e trabalhos) e ainda não sabiam se obteriam ou não a aprovação para o ano seguinte. Este fato pode ter influenciado na diminuição do nível de qualidade de vida percebido pelas crianças.

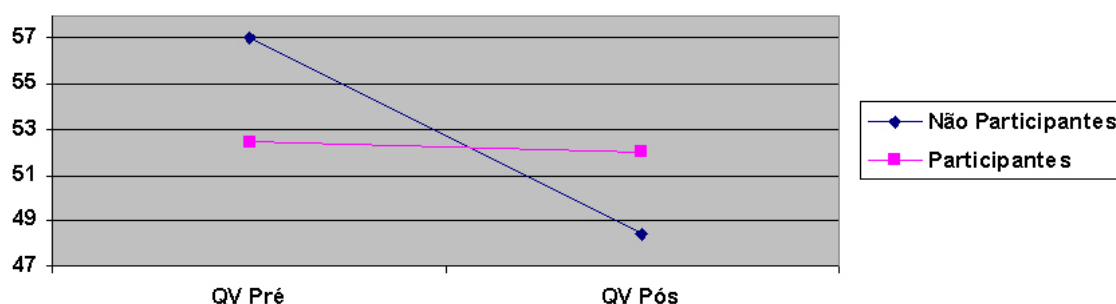


Figura 2. Médias do nível de qualidade de vida em T1 e em T2 e em G1 e em G2

1.4 Avaliação do Professor

A Escala de Avaliação do Aluno (Bandeira & Hutz, 1994) foi preenchida pelos professores da escola nas quais estudavam as crianças de G1, G2 e G3. Os professores preencheram as avaliações de 35 crianças do total de 45 que participaram deste estudo. Nesta amostra de 35 crianças, o instrumento apresentou média igual a 77,03 ($DP = 27,81$) e $\alpha = 0,96$ em T1; e média igual a 80,78 ($DP = 33,26$) e $\alpha = 0,97$ em T2, nas respostas a 33 itens da Escala. O α geral de T1 e T2 foi de 0,965. Os valores das

medianas, das médias aritméticas e dos desvios padrão dos grupos, em T1 e T2, estão expostos na Tabela 11.

Tabela 11. Medianas, Médias Aritméticas e Desvios Padrão dos Grupos em T1 e em T2 (Atitudes Acadêmicas e Sociais dos Participantes Avaliadas pelos Professores(as))

| | G1 | | G2 | | G3 |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 |
| Mediana | 85 | 80 | 81,75 | 66 | 40 |
| Média | 86,63 | 86,19 | 80,04 | 76,33 | 53,3 |
| Desvio Padrão | 26,63 | 27,04 | 9,43 | 6,83 | 25,05 |
| <i>n</i> | 17 | 17 | 12 | 12 | 6 |

Na análise comparativa da avaliação dos professores de G1 e de G2, de T1 para T2, não foi constatada diferença significativa no modo como os professores avaliaram estes alunos (ver Tabela 12), segundo análise realizado pelo teste estatístico de Wilcoxon. Quando G1 e G2 foram comparados entre si, pelo teste estatístico U de Mann-Whitney (ver Tabela 13), foi constatado que não houve diferença significativa entre eles em relação à avaliação das atitudes acadêmicas e sociais dos participantes, realizada por seus professores, nos dois tempos. Estes resultados indicam que os professores avaliaram da mesma forma as crianças de ambos os grupos e não perceberam mudanças em relação às atitudes acadêmicas dos alunos ao longo do tempo. A comparação, através do teste U de Mann-Whitney do G1 em T1, com o G3, demonstrou que o G1 foi significativamente melhor avaliado do que G3 ($Z = 2,492$; $p < 0,05$). Os professores avaliaram melhor as crianças que iniciavam sua participação no projeto esportivo comparadas àquelas que vieram a evadir do projeto.

Tabela 12. Comparação dos Grupos, em T1 e em T2, nas Atitudes Acadêmicas e Sociais dos Participantes Avaliadas pelos Professores(as)

| Grupos | Postos | Média dos postos | Soma dos postos | <i>U</i> | <i>p</i> |
|--------|--------|------------------|-----------------|----------|----------|
|--------|--------|------------------|-----------------|----------|----------|

| | | | | | |
|----------|-----------------------|------|-------|--------|------|
| G1 | Negativo ^a | 8,70 | 87,00 | -0,497 | 0,61 |
| (n = 22) | Positivo ^b | 9,43 | 66,0 | | |
| G2 | Negativo ^a | 6,44 | 51,5 | -0,981 | 0,32 |
| (n = 13) | Positivo ^b | 6,63 | 26,5 | | |

Notas: ^a T1<T2; ^b T1>T2

Tabela 13. Comparação entre os G1 (n =24) e G2 (n =15), em T1 e em T2, nas Atitudes Acadêmicas e Sociais dos Participantes Avaliadas pelos Professores(as)

| Tempo | Grupos | Média dos postos | Soma dos postos | z | p |
|-------|--------|------------------|-----------------|--------|------|
| T1 | G1 | 17,07 | 358,5 | -0,056 | 0,95 |
| | G2 | 16,88 | 202,5 | | |
| T2 | G1 | 18,05 | 343,0 | -0,364 | 0,71 |
| | G2 | 16,8 | 252,0 | | |

1.5 Entrevistas com Crianças de G1 e seus Familiares em T1 e em T2

Além das análises quantitativas dos instrumentos aplicados aos três grupos, no pré-teste e no pós-teste, foram realizadas entrevistas com os participantes do projeto de educação pelo esporte (G1) e suas famílias, em T1 e T2. Os dados foram analisados através de uma análise do conteúdo qualitativa com base em Bardin (1977), de acordo com os objetivos de cada uma delas. Unidades de análise *a posteriori* foram propostas e estão apresentadas a seguir. As categorias foram inicialmente criadas a partir das respostas dadas pelas crianças e seus familiares às perguntas das entrevistas pelos três membros da equipe de realização da pesquisa individualmente. Após, foram discutidas entre todos, com a participação da autora desta dissertação. Em caso de discordância, as justificativas para cada categoria foram discutidas até o consenso. Nos casos em que a discordância persistiu, foi solicitada a intervenção da orientadora da pesquisa.

1.5.1 Entrevistas com as Crianças Participantes do Projeto de Educação pelo Esporte

As crianças participantes do projeto de educação pelo esporte (G1) responderam duas entrevistas ao longo do estudo. A primeira ocorreu em T1 e investigou expectativas e conhecimentos acerca do projeto de educação pelo esporte. A segunda entrevista aconteceu ao final do projeto de educação pelo esporte (T2) e investigou as percepções acerca da participação nesta atividade e os resultados serão descritos adiante. Em relação à primeira entrevista, participaram desta 21 crianças. As categorias levantadas a partir da análise de conteúdo, assim como a frequência e as porcentagens sobre o número de crianças e sobre o número de respostas dadas são apresentadas na Tabela 14. Elas são exclusivas e foram divididas em expectativas em relação ao projeto de educação pelo esporte, ausência de expectativas e conhecimentos específicos sobre o projeto de educação pelo esporte.

Tabela 14. Frequência e Percentuais das Expectativas e Conhecimentos sobre o Projeto de Educação pelo Esporte sobre o Total de Crianças e o Total de Respostas

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de crianças | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|---|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Expectativas em relação ao projeto de educação pelo esporte | 12 | 57,1 | 14,8 |
| Ausência de expectativas | 3 | 14,3 | 3,7 |
| Conhecimentos específicos sobre o projeto | | | |
| Atividades esportivas e físicas | 17 | 81 | 21 |
| Atividades lúdicas | 10 | 47,6 | 12,3 |
| Desenvolvimento de habilidades cognitivas | 9 | 42,8 | 11,1 |
| Acompanhamento de equipe multidisciplinar | 7 | 33,3 | 8,6 |
| Projeto de educação pelo esporte como um fator de proteção ao desenvolvimento | 5 | 23,8 | 9,8 |
| Estrutura do projeto de educação pelo esporte | 4 | 19 | 4,9 |
| Convivência social | 4 | 19 | 4,9 |
| Regras | 4 | 19 | 4,9 |
| Continuidade no projeto de educação pelo esporte | 3 | 14,3 | 3,7 |
| Vinculação ao Instituto Ayrton Senna | 2 | 9,5 | 2,5 |
| Total | 81 | | 100 |

As respostas de G1 indicam que o conhecimento sobre o projeto esportivo, por parte das crianças, estava relacionado principalmente às atividades esportivas e físicas (81%) e lúdicas (47,6%) que seriam desenvolvidas. Quase quarenta e três por cento (42,8%) dos participantes também sabia que seriam desenvolvidas atividades cognitivas através do projeto e um terço deles (33,3%) mencionou o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

Mais de vinte e três por cento (23,8%) das crianças que responderam á entrevista tinham conhecimentos relativos ao projeto de educação pelo esporte como um fator de

proteção ao seu desenvolvimento. Esta categoria abrangeu respostas do tipo: “*é uma atividade que ajuda as pessoas*”, “*é uma atividade para as crianças da vila se beneficiarem*”, “*serve pra tirar as crianças da rua*” e conhecimentos relacionados a benefícios futuros proporcionados pelo projeto esportivo, como “*quando a gente crescer, a gente aprende a fazer as coisas*”.

A segunda entrevista respondida pelas crianças de G1 aconteceu ao final do projeto de educação pelo esporte (T2) e investigou as percepções das mesmas a respeito de sua participação no projeto, através de aspectos positivos e negativos das atividades, mudanças percebidas pelas crianças após sua participação no projeto e sugestões. Participaram desta entrevista 22 crianças. As categorias levantadas a partir da análise de conteúdo, assim como a frequência e porcentagens sobre o número de crianças e sobre o número de respostas dadas são apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15. Frequências e Percentuais da Avaliação do Projeto de Educação pelo Esporte sobre o Total de Crianças e o Total de Respostas da Entrevista

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de crianças | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|---|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Aspectos positivos do projeto de educação pelo esporte | | | |
| Projeto de educação pelo esporte é positivo de um modo geral (ex.: <i>tudo é bom, é legal</i>) | 22 | 100 | 14,1 |
| Atividades esportivas | 22 | 100 | 14,1 |
| Acompanhamento de equipe multidisciplinar | 11 | 50 | 7,1 |
| Novas aprendizagens e atividades na rotina da criança | 9 | 40,9 | 5,8 |
| Atividades lúdicas, brincadeiras | 8 | 36,4 | 5,1 |
| Convivência social | 3 | 13,6 | 1,9 |

Tabela 15. Frequências e Percentuais sobre o Total de Crianças e o Total de Respostas da Entrevista de Avaliação do Projeto de Educação pelo Esporte (continuação)

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de crianças | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|---|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Aspectos negativos do projeto de educação pelo esporte | | | |
| Algumas atividades esportivas (ex.: vôlei, judô, escalada) | 8 | 36,4 | 5,1 |
| Atividades chatas, monótonas | 6 | 27,2 | 3,8 |
| Brigas | 4 | 18,2 | 2,6 |
| Intervenções inefetivas dos professores | 2 | 9,1 | 1,3 |
| Modificações percebidas pela criança após sua participação no projeto de educação pelo esporte | | | |
| Habilidades cognitivas | 6 | 27,3 | 3,8 |
| Características pessoais e/ou no comportamento | 4 | 18,2 | 2,6 |
| Relacionamentos sociais | 4 | 18,2 | 2,6 |
| Compromissos e responsabilidades | 3 | 13,6 | 1,9 |
| Desempenho físico e/ou mudanças corporais | 2 | 9,1 | 1,3 |
| Nada mudou | 6 | 27,3 | 3,8 |
| Sugestões | | | |
| Mudanças em relação à convivência social | 4 | 18,2 | 2,6 |
| Mudanças nas atividades esportivas | 4 | 18,2 | 2,6 |
| Mais natação | 3 | 13,6 | 1,9 |
| Mais liberdade | 2 | 9,1 | 1,3 |
| Crianças que gostariam de continuar participando do projeto de educação pelo esporte | 22 | 100 | 14,1 |
| Total | 156 | | 100 |

Todas as crianças avaliaram como positivo o projeto de educação pelo esporte. As respostas dadas por elas eram do tipo “*é muito legal*”, “*tudo é bom*”. Confirmando esta avaliação, a questão relacionada à continuidade no projeto de educação pelo esporte demonstrou que 100% delas gostaria de continuar participando das atividades no ano seguinte. Em relação aos aspectos positivos do projeto, todas as crianças entrevistadas citaram as atividades esportivas e físicas, que já haviam sido citadas por 81% delas na primeira entrevista. Além destas, metade dos participantes mencionaram positivamente o acompanhamento de equipe multidisciplinar e 40,9% deles citaram as novas aprendizagens e atividades em sua rotina, como ilustram as falas “*foi legal, aprendi coisas novas, a lançar a bola...*” e “*os professores são criativos, dão coisas diferentes todos os dias, não são chatos*”. As atividades lúdicas ocorridas no projeto de educação pelo esporte foram lembradas por aproximadamente um terço dos entrevistados (36,4%), em respostas como “*a gente brincava bastante*” e “*gostei da brincadeira de pega-pega e da brincadeira livre*”.

Sobre os aspectos negativos do projeto de educação pelo esporte, alguns aspectos de determinadas atividades esportivas foram citados por 36,4% das crianças na entrevista. O esporte mais mencionado nesta categoria foi judô, seguido de vôlei. Além destes, foram mencionadas algumas atividades chatas e monótonas, por 27,2% dos participantes, e as brigas (18,2%), através de respostas como “*as brigas com os guris*” e “*a professora deixou que batessem na minha prima*”.

As mudanças percebidas pelas crianças após sua participação no projeto de educação pelo esporte estavam relacionadas principalmente ao desenvolvimento de habilidades cognitivas (27,3%), em falas do tipo “*acho que agora tô ficando mais inteligente*” e “*aprendi muitas coisas*”. Esta categoria já havia sido citada como uma expectativa de 42,8% dos participantes na primeira entrevista. Mudanças nas características pessoais e/ou no comportamento foram mencionadas por 18,2% deles, correspondendo ao mesmo percentual de entrevistados que mencionaram terem adquirido novos relacionamentos sociais ao longo do projeto, como para a criança que respondeu “*eu ficava muito sozinha, não brincava muito e agora eu tenho bastante amigos*”. Ao mesmo tempo, 27,3% das crianças não perceberam mudanças após sua participação no projeto. Em relação às sugestões de alterações para o projeto de educação pelo esporte, 18,2% delas pediram mudanças na convivência social entre os participantes, como “*menos brigas*” e “*mais harmonia*” e 18,2% sugeriram mudanças

em algumas atividades esportivas, como maior frequência de aulas de natação e de ginástica.

1.5.2 Entrevistas com as Famílias dos Participantes do Projeto de Educação pelo Esporte

Foram realizadas duas entrevistas com as famílias dos participantes do projeto de educação pelo esporte. A primeira, que aconteceu em T1, teve como objetivo investigar as percepções do responsável entrevistado sobre a criança, suas atitudes em relação aos filhos em algumas situações do cotidiano e as expectativas e conhecimentos da família sobre o projeto de educação pelo esporte. Como estes objetivos foram contemplados em momentos diferentes da entrevista, as categorias relacionadas a cada um deles estão apresentadas separadamente. Participaram desta entrevista 17 famílias de G1 representadas por um responsável ou cuidador da criança.

As categorias relacionadas às percepções do familiar sobre a criança estão expostas na Tabela 16. A frequência e as porcentagens estão apresentadas tanto sobre o número de famílias entrevistadas quanto sobre o total de respostas dadas pelos entrevistados.

Tabela 16. Frequência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Percepção sobre sua Criança

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de famílias | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|--|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Aspectos positivos dos filhos | | | |
| Características afetivas | 14 | 82,4 | 11,2 |
| Socialização | 11 | 64,7 | 8,8 |
| “Virtudes” | 9 | 52,9 | 7,2 |
| Características positivas em todos os aspectos (ex.: “ <i>tudo de bom</i> ”) | 8 | 47,1 | 6,4 |
| Características cognitivas | 7 | 41,2 | 5,6 |

Tabela 16. Frequência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Percepção sobre sua Criança (continuação)

| Categoria | Frequência (n) | % sobre o N de famílias | % sobre o N de respostas |
|---|-------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Aspectos negativos dos filhos | | | |
| Socialização | 11 | 64,7 | 8,8 |
| Características afetivas | 5 | 29,4 | 4 |
| Relacionamentos sociais dos filhos | | | |
| Com a família | | | |
| Tem boa relação com familiares | 14 | 82,4 | 11,2 |
| Brigas e discussões com familiares | 3 | 17,6 | 2,4 |
| Relacionamentos fora de casa | | | |
| Tem amigos | 15 | 88,2 | 12 |
| Relaciona-se bem com pessoas que não são da família | 8 | 47,1 | 6,4 |
| Com quem a criança brinca? | | | |
| Com outras crianças (amigos, colegas, primos, irmãos) | 17 | 100 | 13,6 |
| Com pais | 2 | 11,8 | 1,6 |
| Total | 125 | | 100 |

Através das categorias levantadas, é possível constatar que todas as famílias entrevistadas citaram aspectos positivos de seus filhos, relacionados a características afetivas, cognitivas, de socialização e virtudes. Esta última categoria contemplou adjetivos como bondosa, humilde, batalhadora e caprichosa. As mais citadas foram as afetivas (82,4%), seguidas de características relacionadas à socialização, como ter muitos amigos (64,7%). Alguns exemplos de respostas dadas pela família são: “*ela é uma criança muito carinhosa e afetiva*”, “*é inteligente, viva e amiga*” e “*é educada, inteligente, uma boa aluna*”.

Sobre os aspectos negativos, estes destacaram principalmente características relacionadas à socialização das crianças (64,7%), como brigas e egoísmo. Além destas,

foram consideradas negativas algumas características afetivas (29,4%), como timidez e teimosia.

Em geral, as crianças de G1, segundo seus responsáveis, apresentavam relacionamentos sociais satisfatórios tanto com familiares quanto com outras pessoas. Para 82,4% dos cuidadores, os filhos tinham um bom relacionamento com os familiares e para 88,2% as crianças possuíam amigos. Foi mencionado por todas as famílias (100%) que os filhos tinham atividades de brincadeiras, tanto dentro quanto fora de casa, com irmãos, amigos, colegas e primos.

As categorias relacionadas às atitudes que o responsável tem diante da criança em algumas situações do cotidiano estão expostas na Tabela 17. As frequências e porcentagens estão apresentadas tanto sobre o número de famílias entrevistadas quanto sobre o total de respostas dadas pelos entrevistados.

Tabela 17. Frequência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Atitudes Diante da Criança

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de famílias | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|--|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Atitudes dos pais quando os filhos são contrariados | | | |
| Uso de punições e castigos não-físicos | 9 | 52,9 | 15 |
| Uso de conversa, diálogo | 7 | 41,2 | 11,7 |
| Tem uma atitude passiva diante da criança | 4 | 23,5 | 6,7 |
| Uso de punições e castigos físicos | 2 | 11,8 | 3,3 |

Tabela 17. Frequência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Atitudes Diante da Criança (continuação)

| Categoria | Frequência (n) | % sobre o N de famílias | % sobre o N de respostas |
|--|-------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Atitudes dos pais quando os filhos não se comportam bem | | | |
| Uso de punições e castigos não-físicos | 12 | 70,6 | 20 |
| Uso de conversa, diálogo | 5 | 29,4 | 8,3 |
| Uso de punições e castigos físicos | 4 | 23,5 | 6,7 |
| Tem uma atitude passiva diante da criança | 2 | 11,8 | 3,3 |
| Atitudes dos pais quando os filhos vão mal na escola | | | |
| Nunca aconteceu | 7 | 41,2 | 11,7 |
| Uso de conversa, diálogo, combinações | 5 | 29,4 | 8,3 |
| Uso de punições e castigos não-físicos | 3 | 17,6 | 5 |
| Total | 60 | | 100 |

As categorias relacionadas às atitudes dos pais diante das crianças estão subdivididas em atitudes tomadas pelos cuidadores quando os filhos são contrariados, quando eles não se comportam bem e quando vão mal na escola. A maior parte dos pais revela que costuma fazer uso, nestas três situações, de punições e castigos não-físicos e de conversa e diálogo, como pode ser observado na Tabela 8. Estas categorias são ilustradas através de falas como “*eu procuro conversar e saber o que houve*”, “*eu grito e ameaço tirar alguma coisa que ela gosta, como ir na ESEF (Escola de Educação Física da UFRGS)*” e “*dou um castigo*”.

A menor parte das famílias mencionou o uso de punições e castigos físicos quando os filhos são contrariados (11,8%) ou não se comportam bem (23,5%). Um pequeno número de cuidadores citou que possui uma atitude passiva diante da criança contrariada (23,5%) e daquela que não se comporta bem (11,8%).

As categorias relacionadas às expectativas e os conhecimentos da família em relação ao projeto de educação pelo esporte estão expostas na Tabela 18. As frequências e porcentagens estão apresentadas tanto sobre o número de famílias entrevistadas quanto sobre o total de respostas dadas pelos entrevistados.

Tabela 18. Frequência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Expectativas e Conhecimentos sobre o Projeto de Educação pelo Esporte

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de famílias | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|---|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| A criança já participou de algum projeto de educação pelo esporte? | | | |
| Nunca participou de um projeto esportivo | 13 | 76,5 | 13,5 |
| Já fez atividades esportivas extracurriculares | 3 | 17,6 | 3,1 |
| Expectativas da família relacionadas à participação da criança no projeto de educação pelo esporte | | | |
| Desenvolvimento de habilidades de crescimento e amadurecimento pessoal | 11 | 64,7 | 11,5 |
| Projeto como um fator de proteção ao desenvolvimento | 10 | 58,8 | 10,4 |
| Ter um futuro melhor | 8 | 47,1 | 8,3 |
| Atividades esportivas e físicas | 7 | 41,2 | 7,3 |
| Descoberta de talentos e habilidades esportivas | 7 | 41,2 | 7,3 |
| Novas aprendizagens | 6 | 35,3 | 6,3 |
| Acompanhamento de equipe multidisciplinar | 5 | 29,4 | 5,2 |
| Desenvolvimento de habilidades sociais | 3 | 17,6 | 3,1 |

Tabela 18. Frequência e Percentuais sobre o Total de Famílias e o Total de Respostas da Entrevista Inicial com a Família: Expectativas e Conhecimentos sobre o Projeto de Educação pelo Esporte (continuação)

| Categoria | Frequência (<i>n</i>) | % sobre o <i>N</i> de famílias | % sobre o <i>N</i> de respostas |
|---|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Pouca expectativa ou conhecimento | 11 | 64,7 | 11,5 |
| A família gosta do projeto de educação pelo esporte? | | | |
| Sim | 12 | 70,6 | 12,5 |
| Não responderam ou não tem opinião sobre o projeto | 5 | 29,4 | 5,2 |
| Total | 96 | | 100 |

É possível perceber que a maioria das crianças que ingressou no projeto de educação pelo esporte nunca havia tido uma experiência semelhante a esta e poucas delas tinham uma experiência esportiva extracurricular anterior. As expectativas e conhecimentos das famílias em relação ao projeto de educação pelo esporte eram positivas e relacionavam-se mais ao desenvolvimento de habilidades de crescimento e amadurecimento pessoal das crianças (64,7%), ao projeto de educação pelo esporte como um fator de proteção ao desenvolvimento dos participantes (58,8) e à possibilidade de ter um futuro melhor (47,1%). A categoria “projeto de educação pelo esporte como um fator de proteção ao desenvolvimento” também havia surgido na entrevista realizada com as crianças, porém foi mais citada pelas famílias, em respostas do tipo “*que muitas crianças saiam da rua*”, “*estar com outras crianças num ambiente saudável*”, “*que ela tenha oportunidades*”. Os cuidadores esperavam que o projeto trouxesse benefícios futuros aos filhos, assim como crescimento e amadurecimento pessoal.

Após estas expectativas, surgiram aquelas relacionadas às atividades físicas e esportivas, mencionadas por 41,2% das famílias. Estes dados diferem daqueles trazidos pelas crianças nas entrevistas respondidas. Comparado ao número de familiares, em termos de porcentagem, o dobro delas possuía expectativas relacionadas às atividades físicas e às esportivas (81%). As famílias demonstravam esperar principalmente crescimento pessoal de seus filhos através do projeto de educação pelo esporte, mais do que o desenvolvimento em atividades esportivas e lúdicas.

No entanto, 41,2% das famílias esperava que fossem descobertos novos talentos esportivos e desenvolvimento de habilidades esportivas pela participação no projeto de educação pelo esporte. Esta expectativa não foi constatada na entrevista realizada com as crianças. Mais de trinta e cinco por cento dos familiares mencionou expectativas sobre novas aprendizagens por parte de seus filhos. Quase sessenta e cinco por cento deles tinha pouca expectativa ou conhecimento sobre o projeto de educação pelo esporte.

Setenta por cento (70,6%) das famílias, no início do projeto de educação pelo esporte, estava gostando das atividades. Já 29,4% delas não responderam ou não tinham opinião sobre as atividades.

A segunda entrevista realizada com as famílias dos participantes do projeto de educação pelo esporte ocorreu ao final do projeto de educação pelo esporte (T2) e pretendeu investigar percepções dos familiares sobre possíveis efeitos do programa de educação pelo esporte na vida de seus filhos (em relação a atitudes acadêmicas e sociais da criança), a partir de suas expectativas iniciais. O momento de realização desta entrevista, ao final das atividades do ano letivo escolar e do próprio projeto de educação pelo esporte, dificultou o contato com os familiares. Foram agendadas entrevistas para os responsáveis pelas crianças, porém poucos puderam ser efetivamente contatados. Além disso, alguns cuidadores com os quais foi possível tal agendamento não compareceram à entrevista. Desta forma, apenas quatro familiares responderam à entrevista de avaliação do projeto de educação pelo esporte.

Os entrevistados, em sua totalidade, demonstraram-se satisfeitos com o projeto de educação pelo esporte. Todos destacaram especialmente as atividades esportivas e físicas que foram realizadas ao longo do ano. Dois deles mencionaram mudanças em relação à forma física e à melhora da saúde física de seus filhos. Outros dois perceberam um aumento no cansaço dos filhos decorrente das atividades desenvolvidas.

Algumas respostas apareceram uma vez apenas, mas serão citadas, pois tratam de assuntos importantes sobre a participação das crianças no projeto de educação pelo esporte. Foram levantados, como pontos positivos, a questão de o projeto servir como uma ocupação do tempo livre da criança, promover o convívio social e proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Foram percebidos como negativos a pouca segurança no local de realização das atividades do projeto de educação pelo esporte, a ausência de uniforme para natação, o lanche repetitivo e atividades pedagógicas não

efetivas. Surgiu também uma sugestão de que houvesse mais reuniões com pais e/ou responsáveis das crianças ao longo da realização do projeto de educação pelo esporte.

2 Avaliação de Processo

O impacto do projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil também foi avaliado qualitativamente, através da avaliação de processo. Esta foi fundamentada teoricamente nos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), uma vez que todas as atividades do projeto esportivo devem ser planejadas e executadas com o intuito de contemplar esta proposta. O processo foi, então, analisado com o objetivo de avaliar estas atividades.

Os quatro pilares são os princípios gerais que embasaram o Projeto Quero-Quero e são os mesmos propostos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS; Hassenpflug, 2004) e pela UNESCO (Delors, 1998). O pilar “Aprender a conhecer” relaciona-se ao desenvolvimento de competências cognitivas, enquanto que o “Aprender a fazer” tem o objetivo de desenvolver competências produtivas. O pilar “Aprender a conviver” visa ao desenvolvimento de competências relacionais e o “Aprender a ser” está relacionado ao desenvolvimento de competências pessoais e integra os três pilares anteriores, o que significa a possibilidade de ser tudo o que se é capaz, despertando as potencialidades do indivíduo nas dimensões cognitiva, produtiva, social e pessoal de forma global.

A análise de processo permite avaliar se a compreensão das atividades do Projeto Quero-Quero baseou-se nos pilares e, como afirmou Hassenpflug (2004), possibilitou que a educação pelo esporte surgisse “em toda sua inteireza, em toda a sua multidimensionalidade, como uma via privilegiada para a formação integral do ser humano, ou seja, como prática que propicia o desenvolvimento pessoal, cognitivo, social e produtivo...” (p. 51). Os pilares devem constituir, segundo proposição teórica expressa por Hassenpflug (2004), o fio condutor que orienta e dá unidade a todas as ações implementadas nas atividades que compõem o Programa Educação pelo Esporte, permeando o seu cotidiano, a programação, seus princípios e seu método.

A avaliação de processo também foi baseada na inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2003) da pesquisadora e da equipe de pesquisa no Projeto Quero-Quero, ao longo do ano de realização do estudo. A inserção ecológica consistiu em haver a presença simultânea de cinco aspectos: (1) as pessoas envolvidas estavam engajadas em uma atividade; (2) a interação das pessoas aconteceu em uma base relativamente regular; (3) as atividades foram progressivamente mais complexas; (4) houve reciprocidade nas relações interpessoais; e, (5) os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato estimularam a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação

das pessoas em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999). A inserção ecológica da equipe de pesquisa no ambiente do projeto foi constante, significativa e estável. A equipe precisou tornar-se parte do ambiente para adquirir a condição de inserida ecologicamente no contexto da pesquisa. Foram, a partir desta inserção, realizados registros de campo e realizadas observações, conversas informais e entrevistas. Além disso, como existia um grupo virtual para troca de mensagens via *web*, do qual participavam todos os membros da equipe multidisciplinar, este material também foi utilizado para contribuir com esta avaliação. A pesquisadora principal foi membro da equipe do projeto esportivo e, além de participar das atividades e reuniões, coordenou o grupo de acompanhamento dos monitores que trabalhavam diretamente, em seu cotidiano, com as crianças. A avaliação do processo também compreendeu uma descrição sintética do projeto de educação pelo esporte. Desta forma, ao mesmo tempo em que as atividades forem apresentadas, foi feita uma análise sobre o andamento das mesmas.

A seguir, será descrita a análise do Projeto Quero-Quero, a partir dos acontecimentos ocorridos nos meses iniciais de funcionamento das atividades. Após, os assuntos discorridos serão apresentados através de subtítulos.

Em janeiro de 2004, ano de realização desta pesquisa, a equipe do Projeto Quero-Quero participou de uma capacitação, a fim de planejar as atividades que seriam realizadas naquele período. A própria equipe planejou e executou esta capacitação, especialmente as áreas de Artes Visuais e Música. Todas as atividades deveriam estar baseadas na teoria dos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004). As áreas integrantes do projeto de educação pelo esporte eram: Artes Visuais, Educação, Educação Física, Enfermagem, Música, Nutrição e Psicologia, representadas por um professor responsável e monitores, que eram alunos de graduação dos cursos mencionados.

Após a capacitação, surgiu a notícia da inexistência de recursos financeiros do Instituto Ayrton Senna para que o Projeto Quero-Quero pudesse prosseguir e, conseqüentemente, a incerteza sobre sua continuidade e o desânimo em todos os membros da equipe. Grande parte dos alunos de graduação, naquele momento, desligou-se do projeto esportivo e optou por se comprometer com outras atividades extracurriculares oferecidas por seus cursos. Cessaram as reuniões e a equipe deixou de se encontrar.

Em maio de 2004, foi definido, pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), que o Projeto Quero-Quero voltaria a ser financiado e que as atividades com as crianças poderiam ser retomadas. Neste momento, o IAS promoveu uma capacitação com o grupo de professores e monitores. Em seguida, a equipe voltou a estabelecer contato com uma escola estadual, que já havia sido selecionada para participar do projeto esportivo naquele ano. Os professores da universidade que eram responsáveis pelas diversas áreas, cujos alunos de graduação já haviam deixado o projeto, tiveram que fazer novas seleções de bolsistas.

As atividades do Projeto Quero-Quero reiniciaram no mês de junho, com uma equipe diferente daquela que havia sido capacitada em janeiro. Este fato pareceu ter prejudicado a integração de alunos e professores, assim como foi necessário retomar os objetivos do projeto de educação pelo esporte por todos os membros da equipe.

2.1 Planejamento e Execução das Atividades

Foram propostas atividades, pela manhã e pela tarde, quatro vezes por semana, para crianças que estavam estudando entre a primeira e a quarta séries do Ensino Fundamental. As crianças freqüentavam as atividades no turno oposto ao escolar. Em ambos os turnos foram planejadas duas turmas, divididas conforme a faixa etária. Uma das turmas foi composta por crianças com idade entre seis e oito anos, enquanto que à outra pertenceram crianças de nove a onze anos. Cada turma era acompanhada por uma dupla de monitores de áreas diferentes, que se revezavam conforme o turno e o dia da semana, ou seja, os mesmos monitores não acompanharam as mesmas turmas o tempo todo. Além das atividades esportivas de judô, escalada, atletismo, vôlei, natação, dança, ginástica, entre outras, que ocuparam a maior parte da carga horária, também foram planejadas atividades específicas coordenadas pelas áreas de Artes Visuais, Educação, Enfermagem, Música, Nutrição e Psicologia.

No planejamento para o ano de 2004 (Projeto Quero-Quero, 2004a), foram propostas atividades baseadas nos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), através do trabalho interdisciplinar. Naquele ano, foram celebrados os dez anos do IAS e homenageada a pessoa de Ayrton Senna. Portanto, foram propostos pela equipe do Projeto Quero-Quero quatro projetos interdisciplinares comemorativos ao “Ano Ayrton Senna do Brasil”. Além destes, cada área participante do projeto de educação pelo esporte planejou ações conforme os

objetivos gerais, comuns a todas elas, e os objetivos específicos de cada uma. O primeiro projeto interdisciplinar foi denominado “Identidade”, e teve o objetivo de apresentar Ayrton Senna e seus ideais, as diversas atividades esportivas do projeto de educação pelo esporte às crianças e trabalhar a integração delas e de cada grupo com os monitores da equipe (Projeto Quero-Quero, 2004b). Além disso, os monitores e professores também puderam se conhecer, facilitando o entrosamento da equipe. Pôde-se constatar que este projeto envolveu a participação de todas as áreas e contemplou os objetivos propostos. Foi trabalhado especialmente o pilar “Aprender a conviver”, já que foi o momento de as crianças e monitores conhecerem-se uns aos outros. Uma vez que as crianças se sentiram integradas ao grupo, houve um melhor aproveitamento das atividades nas quais participaram. No entanto, algumas regras de funcionamento do Projeto Quero-Quero não foram claramente explicitadas e poderiam ter sido melhor desenvolvidas neste momento de início de atividades. Não havia clareza para a equipe e para as crianças sobre quais eram os limites e as regras de convivência para que pudessem continuar participando do projeto esportivo, assim como o que poderiam ou não fazer.

O “Bandeirada” foi o segundo projeto interdisciplinar e teve o objetivo de pesquisar as diferentes bandeiras da Fórmula 1, a fim de trabalhar seus diversos significados, como por exemplo, as bandeiras preta e branca e noções de contrastes, como perder e vencer, determinação e indeterminação, cooperação e competição, otimismo e pessimismo. Os países participantes dos Jogos Olímpicos de 2004 e suas bandeiras também foram estudados neste projeto (Projeto Quero-Quero, 2004b), por solicitação das crianças, uma vez que estavam ocorrendo contemporaneamente. Junto às crianças, foi possível desenvolver idéias relacionadas aos pilares “Aprender a ser” e “Aprender a conhecer”, pois foram trabalhados valores como cooperar e competir, perder e ganhar e outros decorrentes das regras dos esportes. Foi, ainda, estimulado o interesse das crianças sobre esportes e sobre os diversos países e culturas e, a partir desses, foram estimulados outros aspectos que geraram conhecimento sobre estes tópicos.

O terceiro projeto interdisciplinar “Livro” objetivou integrar as atividades desenvolvidas nos dois primeiros projetos, através da criação de um livro pelas crianças. Foi realizada, então, uma pesquisa escrita e a produção de um material cujo conteúdo e apresentação seriam decididos por elas (Projeto Quero-Quero, 2004b). O pilar a ser desenvolvido neste projeto seria o “Aprender a fazer”, pois seriam desenvolvidas

competências produtivas das crianças. Este foi o último projeto trabalhado junto às crianças e, infelizmente, não pôde ser concluído por falta de tempo, uma vez que as atividades do projeto de educação pelo esporte foram encerradas. Desta forma, os objetivos foram parcialmente atingidos.

O último projeto interdisciplinar foi “Uma Homenagem a Ayrton Senna: 10 anos do IAS”, com o objetivo de celebrar o “Ano Ayrton Senna do Brasil”. Todas as áreas estiveram engajadas, culminando com uma festa realizada na Escola de Educação Física da UFRGS, da qual participaram as famílias das crianças e a comunidade escolar. É importante salientar que este projeto ocorreu após um momento de reflexão e crítica da equipe sobre o andamento das atividades, que será melhor descrito adiante, e foi relevante, pois conseguiu reunir as áreas, que estavam mais motivadas para planejarem a festa.

Além destes quatro projetos interdisciplinares, que estavam previstos no planejamento do ano de 2004 (Projeto Quero-Quero, 2004a), outras atividades interdisciplinares ocorreram em diferentes momentos do ano. Datas comemorativas como o Dia da Criança e o Natal tiveram comemorações semanais, que envolveram atividades como gincanas, brincadeiras e teatro (Projeto Quero-Quero, 2004b). Todas as áreas estiveram engajadas nestas confraternizações, independente de quais atividades realizaram com as crianças.

Por último, foi realizado, ainda, o projeto interdisciplinar “Sabão”, que não estava previsto inicialmente. Como este projeto surgiu através de uma mobilização importante do grupo de monitores, em conjunto com alguns professores, ele será descrito de maneira mais aprofundada adiante.

Todos os projetos propostos para serem interdisciplinares atingiram seus objetivos e sua realização foi avaliada como positiva pela equipe do Projeto Quero-Quero (Projeto Quero-Quero, 2004b). Ainda que nem todos estes projetos tenham contemplado os quatro pilares da educação ao mesmo tempo, ao menos um dos pilares foi trabalhado em cada um deles. Para novas edições do projeto, talvez seja interessante delimitar o início e o final de cada projeto ao longo do ano, de modo que todos sejam contemplados no espaço de tempo disponível. No entanto, é importante que haja uma flexibilidade na execução do que foi planejado, uma vez que poderão surgir imprevistos, dificuldades ou mesmo novas idéias ao longo do ano.

A avaliação realizada junto às crianças, através de entrevistas descritas na avaliação do impacto, nesta dissertação, também mostrou que o esporte pode ser

considerado um dispositivo importante que facilitou o desenvolvimento das crianças participantes. É importante recordar que, para Greedorfer (2002), o esporte e as atividades esportivas agem como um meio primário para ensinar às crianças regras, conceitos e expectativas sociais fundamentais e os jogos podem influenciar o desenvolvimento moral, cognitivo e social e auxiliar na aquisição de valores sociais. A presença de projetos interdisciplinares contribuíram para a avaliação positiva por parte dos participantes, assim como as atividades de prática de esportes e de exercícios físicos, mostrando que foi promovida a educação através do esporte.

As atividades desenvolvidas nos projetos interdisciplinares buscaram a inclusão de todas as crianças e eram passíveis de ser realizadas por quaisquer delas. Foram poucos os casos citados em reuniões de crianças que não se adaptaram a alguma atividade proposta. Outro aspecto relevante que poderia influenciar positivamente na qualidade do projeto interdisciplinar e poderia ter ocorrido mais freqüentemente, seria uma discussão entre a equipe de monitores e professores sobre como os quatro pilares da educação foram aplicados em cada um dos projetos interdisciplinares. Tal prática contribuiria para uma avaliação das atividades durante a sua realização e não somente após o seu término.

Aspectos mais detalhados, correspondentes a cada projeto interdisciplinar individualmente, não foram melhor discutidos por uma falta de conhecimento mais aprofundado da parte da pesquisadora principal, que, apesar de estar inserida no Projeto Quero-Quero, não acompanhou na integralidade a forma como estas atividades foram desenvolvidas e executadas junto às crianças. Além disso, nos encontros da equipe, havia pouco tempo para a reflexão sobre como cada projeto interdisciplinar estava influenciando ou não os participantes. Não houve a oportunidade de discussão sobre questões mais específicas, assim como conclusões sobre a forma como os projetos interdisciplinares foram executados e desenvolvidos.

A seguir, serão descritos os objetivos e o funcionamento das reuniões de equipe, nas quais participaram todos os envolvidos no trabalho junto às crianças. O planejamento dos projetos interdisciplinares, assim como as discussões que os avaliaram, foram realizados nestas reuniões.

2.2 Reuniões de Equipe

As reuniões com participação de todos os membros da equipe foram planejadas para acontecerem numa frequência quinzenal. Tinham o objetivo de serem reuniões administrativas e, além disso, proporcionarem troca de experiências e reflexão sobre a prática, assim como planejar as atividades em conjunto com todas as áreas. As reuniões aconteceram sempre às 12h, para que os monitores dos turnos manhã e tarde pudessem comparecer e por ser um horário disponível a todos os membros da equipe. No entanto, este espaço de tempo tornou-se pequeno diante dos diversos assuntos que precisavam ser discutidos a cada encontro. Como todos os membros da equipe estavam envolvidos com outras atividades além do Projeto Quero-Quero (disciplinas de seus cursos, estágios, etc.), não foi possível ampliar este horário ou encontrar qualquer outro horário para a reunião.

Após o período inicial das atividades com as crianças e de adaptação à própria estrutura do Projeto Quero-Quero, a equipe foi tornando-se capaz de questionar alguns aspectos relacionados ao funcionamento das atividades. Um exemplo de um dos temas discutidos nas reuniões de equipe foi a ausência de regras definidas, que pudessem propiciar um melhor andamento do projeto de educação pelo esporte. As crianças e a própria equipe estavam desorganizadas neste sentido, o que permitia que tomassem suas próprias decisões sobre estarem ou não presentes nas atividades, havendo inclusive problemas nos horários de chegada e de saída e frequência nas atividades, por exemplo. Não havia coerência, entre os monitores, sobre o que poderiam cobrar e exigir das crianças. Foram apontadas, especialmente, a frequência e a pontualidade de todos os envolvidos com o projeto esportivo como pontos que deveriam estar melhor explicitados e definidos. Houve discussões em algumas reuniões, mas, no entanto, não foi definido de que maneira isto seria realmente feito. Foram levantadas algumas possibilidades de mudança, como por exemplo, a existência de folha ponto para os monitores. As crianças já tinham a lista de chamada, controlada pelos monitores. Ainda assim, apesar da existência deste material, não eram realizados levantamentos sobre a frequência. Mesmo diante desta discussão, a frequência continuou não sendo efetivamente cobrada. Em poucos momentos, a equipe conseguiu alcançar um consenso sobre este assunto. Uma sugestão possível seria o estabelecimento de algum ou alguns membros do grupo que tivessem como função legitimar como normas algumas alternativas levantadas nas reuniões, explicitá-las para a equipe e para as crianças e, da

mesma forma, fazer com que fossem cumpridas. Os Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004) poderiam ter sido utilizados para trabalhar estas regras com todos os envolvidos no Projeto Quero-Quero. Através do pilar “Aprender a conviver”, por exemplo, poderiam ser estabelecidas regras de convivência essenciais para o prosseguimento no projeto de educação pelo esporte. Pelo pilar “Aprender a conhecer”, poderiam ser trabalhados os objetivos e a necessidade da existência das regras na sociedade. Da mesma forma, após um período de adaptação, seria necessário avaliar, tanto com as crianças quanto com a equipe, se as normas foram e continuam sendo cumpridas.

Outro tema que foi bastante discutido nas reuniões, por estar interferindo nas atividades com as crianças, foi a ausência de uma pessoa responsável por cada turma de crianças (duas pela manhã e duas pela tarde). A equipe não sabia a quem se dirigir quando surgia a necessidade de discutir algum acontecimento relacionado a determinada turma ou para pedir ajuda, etc. Da mesma forma, este fato prejudicava as crianças, que não possuíam uma referência e identidade de turma, dificultando o pertencimento ao seu grupo. Surgiu a necessidade de definir uma pessoa de referência para cada turma, que a acompanhasse no turno da manhã ou da tarde, nos quatro dias da semana. Foi, então, estabelecido que alguns monitores da equipe assumiriam esta função. Tal decisão facilitou, com sua aplicação, a criação de vínculo entre as crianças e o monitor responsável designado, neste papel antes inexistente, e contribuiu para a identidade e para o sentimento de pertencimento a cada turma e para a organização e a execução das atividades. A equipe também ficou mais organizada e sabia a quem se dirigir no momento de discutir questões relativas às turmas.

As reuniões de equipe seguiram acontecendo ao longo do ano e contribuíram para facilitar o andamento do Projeto Quero-Quero. Além disso, por serem encontros multidisciplinares, serviram também como um espaço de compartilhamento de conhecimentos variados, aprendizagem e aceitação de diferenças e especificidades de cada área. Em algumas vezes, mesmo com este esforço, foi difícil para alguns membros da equipe discutirem e aceitarem propostas vindas de áreas diferentes da sua. No entanto, a possibilidade de ter este espaço enriqueceu o trabalho e o desenvolvimento de atividades multidisciplinares e, em alguns momentos, interdisciplinares junto às crianças. Da mesma forma, os monitores tiveram mais uma possibilidade de terem um espaço (semelhante a este através dos grupos de acompanhamento, cujo funcionamento e objetivos estão descritos a seguir).

2.3 Grupos de Acompanhamento dos Monitores

No planejamento do Projeto Quero-Quero, foi proposto um grupo de acompanhamento com todos os monitores do projeto de educação pelo esporte de frequência quinzenal. Esta atividade foi coordenada pela pesquisadora principal deste estudo, integrante da equipe de Psicologia do projeto esportivo. O objetivo deste trabalho de acompanhamento foi possibilitar um espaço de trocas entre os monitores, compartilhamento de experiências e discussão do trabalho realizado com as crianças. Todos os monitores deveriam participar dos encontros e o número de participantes, em cada um deles, variava em torno de 15 pessoas. Não havia pautas prévias às reuniões. Antes de elas iniciarem, a coordenadora costumava listar assuntos de interesse para serem discutidos pelo grupo.

Ao longo do ano, diversos assuntos foram trazidos e compartilhados pelos monitores nos encontros. Quando havia reuniões de equipe, os problemas e temas discutidos no grupo de acompanhamento eram levados ao conhecimento dos professores e coordenadores do Projeto Quero-Quero. Como as reuniões de equipe passaram a ter um tempo reduzido para diversos assuntos, tornou-se mais difícil refletir sobre as questões discutidas nos grupos de monitores. Por alguns momentos, isto gerou frustração, uma vez que, para que decisões fossem tomadas, precisariam ter a aprovação e o compromisso também do grupo de professores. No entanto, muitos assuntos discutidos pelo grupo, como algumas tentativas de estabelecer regras, ainda que isto não tenha sido oficializado, foram efetivamente levados para o cotidiano do trabalho junto às crianças e algumas mudanças tornaram-se possíveis. O Projeto do Sabão, melhor descrito em subseção posterior, também ilustrou a mobilização dos monitores que iniciou em um dos encontros do grupo de acompanhamento.

Um dos pontos positivos proporcionados pelo grupo de acompanhamento foi a integração de todos os monitores, indispensável para a realização de atividades inter e multidisciplinares. O grupo ficou mais coeso ao longo dos encontros e todos conheciam-se entre si. Este bom entrosamento também auxiliou no trabalho com as crianças, que igualmente tornaram-se mais integradas. Uma sugestão que partiu dos próprios monitores foi a obrigatoriedade de participação, nestes encontros, de todos aqueles que estavam em contato com as crianças, ou seja, todos os que ministravam alguma aula a elas. Nem todos os professores das atividades eram monitores do Projeto Quero-Quero, pois havia outros alunos graduandos em Educação Física que

ministravam aulas esportivas, mas que não pertenciam à equipe deste projeto especificamente.

O mesmo problema relativo à frequência e à pontualidade, já discutido anteriormente, também surgiu no grupo de acompanhamento dos monitores. Ao longo dos encontros, apesar de haver a cobrança para a participação de todos os monitores, alguns não podiam comparecer ou não ficavam durante todo o tempo do grupo. Assim como aconteceu com as crianças e com as reuniões de equipe, não houve consenso ou alguma atitude para resolver este problema.

Alguns monitores que não compareciam aos grupos, assim como alguns professores que realizavam atividades com as crianças e não pertenciam à equipe do Projeto Quero-Quero, não estavam esclarecidos sobre os objetivos em comum do projeto de educação pelo esporte e sobre a exigência de que fossem contemplados os quatro pilares da educação. Conseqüentemente, as atividades com as crianças não necessariamente eram baseadas nestes princípios. Este fato parece ter prejudicado a aplicação dos quatro pilares na prática junto às crianças. Uma vez que o Projeto Quero-Quero objetiva que isto ocorra, deveria ser repensada a questão sobre como incluir, no dia-a-dia com as crianças, pessoas que não foram esclarecidas nem participaram de capacitações da equipe. Seria necessário treiná-las e capacitá-las antes de seu ingresso no projeto esportivo, assim como exigir que participassem das reuniões de equipe e dos grupos de acompanhamento para que pudessem prosseguir seu trabalho.

Além disto, o grupo de acompanhamento de monitores poderia ser melhor aproveitado para que discussões teóricas acontecessem, ou seja, que servisse também como um espaço de estudo para os alunos graduandos. De uma forma geral, a existência do grupo permitiu que houvesse trocas entre os monitores, assim como o compartilhamento de experiências e discussão do trabalho.

A subseção posterior trata sobre o “Projeto Sabão”, um dos grandes projetos interdisciplinares realizados em 2004, cuja idéia original e planejamento ocorreram em uma das reuniões do grupo de acompanhamento. Este projeto foi originado de uma reivindicação dos monitores.

2.4 “Projeto Sabão”

No segundo semestre de 2004, outro ponto positivo que merece ser destacado foi a mobilização do grupo de monitores, surgida quando perceberam que as crianças estavam passando mais tempo em atividades com os outros professores que não eram do projeto de educação pelo esporte do que com eles próprios. A justificativa dada pela coordenação do Projeto Quero-Quero para este fato foi por uma má organização dos monitores na realização de atividades integradas. Surgiu, então, a idéia de elaborar o planejamento de um projeto de atividades realmente interdisciplinares, com participação de todas as áreas. As monitoras da Nutrição trouxeram ao grupo a idéia de trabalhar cuidados com o corpo e higiene pessoal, assim como reaproveitamento de produtos utilizados na cozinha, através da criação de sabão. Todos os monitores interessaram-se pela idéia e discutiram possibilidades de intervenção de suas áreas neste projeto, de modo que se tornasse uma atividade interdisciplinar. Os professores e coordenadores do Projeto Quero-Quero aprovaram a idéia e, também, contribuíram com sugestões. A Nutrição organizou receitas de fabricação de sabão seguras para crianças. A Música contribuiu com uma canção que foi trabalhada junto a elas. A Psicologia organizou uma gincana, promovendo a colaboração e cooperação entre as crianças e envolvendo os assuntos trabalhados na criação do sabão. A relação do sabão com o esporte surgiu através de uma atividade, na qual foi montado, com lona, um tobogã de sabão. Esta atividade propiciou a criação de algumas regras de utilização do tobogã, que foram discutidas com as crianças, com o objetivo de promover uma melhor utilização do brinquedo, de forma que todos pudessem usufruí-lo.

Ainda que as contribuições tenham partido de áreas diferentes, todos os monitores realizaram todas as atividades em conjunto, independente de sua área de origem. Eles estavam familiarizados com a programação e os objetivos do Projeto Sabão e puderam perceber de que forma os quatro pilares da educação (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004) foram trabalhados nesta atividade.

O pilar “Aprender a conhecer” foi contemplado pela construção de conhecimentos relacionados à higiene, cuidados pessoais, fabricação de produtos para consumo e venda, criação de sabão e sabonetes, aproveitamento de materiais, cores e essências, entre outros. O pilar “Aprender a fazer” foi trabalhado pela confecção e produção do sabão, levantamento e arrecadação dos materiais necessários e possibilidade de venda do produto. Através de atividades em grupo, nas quais foi

necessária a cooperação entre todos e o trabalho em equipe, assim como o respeito entre os colegas, percebeu-se que foram cumpridos os objetivos relacionados ao pilar “Aprender a conviver”. Por último, o pilar “Aprender a ser” pôde ser contemplado através das atividades nas quais as crianças sentiram-se autônomas e capazes de conhecer e construir algo, o que está relacionado também com sua auto-estima. Segundo relato dos monitores, as crianças sentiram-se valorizadas ao fazerem seu próprio sabão e sabonete e em poder utilizá-los no seu cotidiano. Além disso, todas foram orientadas a serem multiplicadoras e trabalharem também a construção desses produtos em suas famílias e comunidade.

A avaliação do “Projeto Sabão” foi extremamente positiva por toda a equipe do Projeto Quero-Quero. Algumas idéias surgiram para que os próximos projetos interdisciplinares pudessem estar baseados nesta experiência. Devido à proximidade do final das atividades junto às crianças, este foi o último projeto plenamente desenvolvido no ano de 2004.

A seguir, será discutida a inserção ecológica no Projeto Quero-Quero e como ela contribuiu para o conhecimento de alguns dos ambientes nos quais estavam vivendo as crianças que participaram do estudo, assim como dos processos experienciados pelas mesmas. A inserção ocorreu ao longo de todo o tempo em que a investigação se desenvolveu.

2.5 A Inserção Ecológica

Durante o ano de realização da pesquisa, como já comentado anteriormente, a pesquisadora principal esteve inserida no Projeto Quero-Quero, integrando a equipe de Psicologia. Além disso, houve a inserção na escola onde estudavam todos os participantes do estudo, através de visitas freqüentes, conversas com os alunos, professores e equipe diretiva. Desta forma, foi possível tomar conhecimento de dois dos microsistemas das crianças participantes: Projeto Quero-Quero e escola. Ainda, como existiu o contato com os familiares, através de duas entrevistas, igualmente foi analisado o microsistema família.

Este procedimento permitiu que o contexto dos participantes da pesquisa fosse conhecido e considerado no momento da elaboração deste estudo. Houve uma compreensão mais ampla e contextualizada das crianças, apreciando também as

influências do ambiente. O desenvolvimento da população estudada foi entendido a partir de suas próprias características.

No início da Avaliação de Processo, foram citados cinco aspectos que deveriam estar presentes na inserção ecológica ocorrida. Em relação às pessoas envolvidas estarem engajadas em uma atividade, isto ocorreu, uma vez que as crianças participantes do estudo estavam envolvidas e participando do projeto de educação pelo esporte. Auxiliaram na análise as crianças do grupo de comparação e aquelas que desistiram de participar do projeto esportivo, que foram consideradas separadamente. Da mesma forma, a interação dos participantes aconteceu em uma base relativamente regular. Houve reciprocidade nas relações interpessoais tanto entre as crianças, quanto entre elas e os monitores do Projeto Quero-Quero, assim como entre a equipe que constituiu o projeto.

Sobre as atividades que aconteceram ao longo do tempo, pode-se afirmar que elas foram progressivamente mais complexas. Fazia parte da proposta do Projeto Quero-Quero que o grau de exigência em relação às atividades aumentasse, na medida em que as crianças demonstrassem capacidade para isso. Para que este processo tenha ocorrido, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato estimularam a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação das pessoas em desenvolvimento.

Por último, será comentada a questão da evasão do Projeto Quero-Quero, fato que merece destaque por ser muito expressivo. Especialmente, a equipe de Psicologia do projeto esportivo interessou-se por investigar os motivos pelos quais a evasão aconteceu.

2.6 Evasão das Crianças no Projeto Quero-Quero

Em torno de dois meses após o início das atividades junto às crianças, a equipe constatou que muitas delas haviam evadido do Projeto Quero-Quero desde seu início. No mês de agosto de 2004, foi realizado um levantamento sobre o número de crianças que estavam freqüentando as aulas e foram abertas novas vagas para que crianças que estavam em uma lista de espera ingressassem no Projeto Quero-Quero.

A equipe da Psicologia demonstrou interesse em investigar por quais motivos estava ocorrendo tal evasão e, sob coordenação da Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio, foi conduzido um estudo no qual alguns alunos de Psicologia dirigiram-se à escola estadual e entrevistaram os alunos evadidos. Foram realizadas entrevistas

individuais com 27 crianças desistentes, das quais 11 eram meninos e 16 eram meninas. Através da análise de um total de 49 respostas dadas pelas 27 crianças, foi possível constatar que as principais razões apontadas para o afastamento do projeto de educação pelo esporte foram problemas na organização do projeto, tais como brigas, falta de segurança e insatisfação com algumas dificuldades (36%) e questões familiares diversas, como disponibilidade para deslocar os filhos até o Projeto Quero-Quero e insatisfação dos pais com as atividades (20%) Além destas foram citadas questões relacionadas ao horário do projeto (carga horária excessiva, acordar cedo, etc.) (18%), diminuição do rendimento escolar (12%), problemas médicos em geral (6%), entre outros (Betts, Tubino, Rohde, Machado, & Dell'Aglio, 2005).

É importante salientar que as crianças que participaram do estudo sobre a evasão, conduzido por Dell'Aglio e equipe, não são as mesmas participantes desta pesquisa. Nesta dissertação, as participantes foram somente crianças que permaneceram no projeto de educação pelo esporte, ou seja, não foram participantes as que evadiram. No entanto, um dado importante a ser considerado foi o fato de ter havido uma perda de participantes, nesta pesquisa, do pré-teste para o pós-teste, devido à evasão do Projeto Quero-Quero. Infelizmente, não foi possível avaliar todas as crianças desistentes, a fim de constatar se havia alguma diferença destas crianças para aquelas que prosseguiram nas atividades até o final do ano. Apenas seis casos como este foram avaliados. Ainda assim, os motivos encontrados por Dell'Aglio e equipe pelos quais muitas crianças evadiram devem ser considerados na avaliação do projeto de educação pelo esporte e nos próximos planejamentos de tal projeto.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, surgem diversas questões para serem abordadas, oriundas de muitas inquietações e reflexões ao longo da realização deste estudo. De um modo geral, elas podem ser divididas em assuntos relacionados ao Projeto Quero-Quero e à própria estrutura desta pesquisa, como seus aspectos metodológicos. Desta forma, serão inicialmente abordadas as questões relativas à pesquisa e, posteriormente, os temas que dizem respeito ao Projeto Quero-Quero.

Sobre a Pesquisa

Um dos maiores desafios encontrados na realização da pesquisa foi a necessidade de integrar os resultados quantitativos e qualitativos. No entanto, o delineamento misto de pesquisa, apesar de trazer maiores dificuldades no momento da análise dos dados, proporciona um conhecimento mais amplo sobre o fenômeno estudado, no caso, o impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. A triangulação é um conceito existente em um estudo que combina métodos quantitativo e qualitativo na investigação de um mesmo fenômeno. Este conceito está baseado no pressuposto de que qualquer viés inerente às fontes de informação, ao investigador e ao método seria neutralizado, quando fossem utilizadas outras fontes ou métodos (Creswell, 1994).

Pela análise quantitativa, foi possível investigar objetivamente como as variáveis desempenho escolar, estresse infantil, qualidade de vida e avaliação do aluno pelo professor foram afetadas ou influenciadas pela intervenção. De forma complementar, a análise qualitativa conseguiu abarcar aspectos que não foram abordados pela análise quantitativa, de um modo mais aprofundado, como as expectativas e percepções sobre o projeto de educação pelo esporte, tanto com as crianças quanto com suas famílias, e a análise do processo da intervenção. Uma dificuldade encontrada neste modelo de pesquisa foi a grande quantidade de dados necessários para a análise. Da mesma forma, a coleta dos dados, também por se tratar de um estudo com pré e pós-teste, foi extremamente trabalhosa e demandou muito tempo por parte da equipe de realização da pesquisa.

Outra questão referente ao método da pesquisa foi a existência de pré-teste e pós-teste neste estudo. Desta maneira, foi proporcionada, pela realização do pré-teste, uma linha de base para comparações entre o início e o final da participação das crianças no programa de educação pelo esporte (intervenção).

Muitos aspectos interessantes de serem investigados não puderam ser incluídos neste estudo. Para que o mesmo se tornasse viável, foi necessário selecionar alguns pontos passíveis de investigação. Apesar de ser uma avaliação do Projeto Quero-Quero como um todo, houve o viés de ser uma avaliação da área da Psicologia. Desta forma, as variáveis selecionadas para investigação foram de interesse dessa área, especialmente, aspectos relacionados ao desenvolvimento psicológico infantil. Houve a preocupação em centrar-se nos objetivos e contemplá-los.

Todo este trabalho não seria possível sem a contribuição da equipe de realização da pesquisa, composta por três estudantes de graduação do curso de Psicologia da UFRGS. Outros estudantes graduandos, vinculados à equipe da Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglia, também colaboraram com esta pesquisa, assim como os monitores da Psicologia do Projeto Quero-Quero. Estes participaram especialmente nos dois momentos de coleta de dados. A possibilidade de trabalhar em equipe permitiu um espaço de discussão, de compartilhamento de opiniões e de percepções sobre a intervenção e os dados coletados. Na escrita dos resultados, também foi muito importante poder ter contado com estes momentos de trocas.

Certamente, o fato de esta pesquisadora principal ser integrante da equipe do Projeto Quero-Quero foi fundamental para a existência e realização desta dissertação. A possibilidade de estar inserida ecologicamente no local da intervenção, assim como a equipe de realização da pesquisa, enriqueceu todo o estudo, desde a coleta dos dados, sua posterior análise e discussão dos resultados. Foi possível obter um maior conhecimento sobre o fenômeno pesquisado, uma vez que a pesquisadora acompanhou todo o processo de planejamento e alguma parte da execução das atividades na segunda edição do Projeto Quero-Quero. Ao mesmo tempo, isto também facilitou o acesso à escola estadual parceira do projeto esportivo e às famílias das crianças, além, é claro, de ter um contato direto com os participantes do Projeto e com a equipe de professores e alunos de graduação. A Avaliação de Processo, que também compôs este estudo, tornou-se possível pela inserção ecológica, pois o cotidiano do Projeto Quero-Quero foi acompanhado. Foi uma experiência gratificante poder ser pesquisadora e participante da

intervenção ao mesmo tempo, fato que não prejudicou, de forma alguma, a realização do estudo.

Sobre o Projeto Quero-Quero

Um dos objetivos gerais do Projeto Quero-Quero é ser um espaço de intervenção que possibilita a realização de pesquisas e estudos pelos professores e monitores, uma vez que acontece em um ambiente acadêmico, tendo um vínculo com a universidade. Desta forma, foi possível utilizá-lo como um espaço de investigação para a realização desta dissertação. Houve apoio da equipe de coordenação do Projeto Quero-Quero, assim como da escola estadual parceira do Projeto, que também já tinha conhecimento desta possibilidade de realização de estudos com seus alunos e professores, facilitando o andamento da pesquisa.

O Projeto Quero-Quero, segundo a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, foi o primeiro projeto de extensão planejado para ocorrer de forma interdisciplinar e composto por tantos cursos diferentes. A proposta de trabalhar interdisciplinarmente não foi facilmente aplicada desde o início. Esta pesquisa acompanhou a segunda edição deste projeto esportivo, enquanto ainda estava em constituição. Sendo assim, ainda estava sendo discutida de que maneira poderia ser uma experiência realmente interdisciplinar.

Ao longo do estudo, o que pôde ser constatado foi que, na maior parte do tempo, a equipe de monitores e professores agiu de modo multidisciplinar, ou seja, cada área trazia algumas contribuições e as levava à prática isoladamente, sem uma interação com as demais. No entanto, houve momentos em que foram planejados e executados projetos interdisciplinares, descritos na Avaliação de Processo. Este fato foi considerado como muito positivo e professores e monitores sentiram-se satisfeitos ao avaliá-los. O esforço de agir interdisciplinarmente foi compensador, quando os envolvidos percebiam seus efeitos, apesar das dificuldades encontradas para isto. Os quatro pilares da educação (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004) poderiam ser utilizados a cada planejamento de um projeto interdisciplinar, como ocorreu no “Projeto Sabão”. Poderia haver uma discussão sobre como cada pilar seria trabalhado através do projeto interdisciplinar e como as áreas de conhecimento poderiam se inserir de modo que fosse realizado um trabalho integrado. Pensando nos objetivos de cada pilar e não nos objetivos específicos de cada área, seria mais fácil chegar-se à interdisciplinaridade. É importante que a idéia dos

projetos interdisciplinares não se perca nas próximas edições do Projeto Quero-Quero e que as experiências já passadas sejam consideradas como integrantes de um processo de aprendizado de toda a equipe.

Para que a equipe do Projeto Quero-Quero prossiga seu processo de aprendizado, seria interessante que não houvesse tanta rotatividade de seus membros. Isto é difícil de evitar entre os bolsistas, que são alunos de graduação e que costumam mudar de atividade, não continuando nos mesmos projetos após o término de um semestre letivo. No ano de 2005, apenas uma bolsista integrante da equipe de 2004 prosseguiu no projeto esportivo. As exigências de seus cursos e as diversas possibilidades de participação em atividades extracurriculares, pesquisas, estágios, entre outros, contribuem para a alta rotatividade. No entanto, seria importante que os professores coordenadores de cada área se comprometessem em permanecer por um tempo mínimo no Projeto Quero-Quero, que contemplasse mais de uma edição. Caso não fosse possível prosseguir, seria interessante que pudessem preparar seus sucessores para assumir tal importante função. Uma menor rotatividade contribuiria para que a equipe se mantivesse integrada e capacitada para cumprir com os objetivos do Projeto Quero-Quero.

Ter uma equipe coesa, integrada e capacitada para trabalhar de forma interdisciplinar, embasando-se nos Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), é essencial para um bom andamento do Projeto Quero-Quero. Para tanto, a equipe precisa ser trabalhada em muitos sentidos. Os quatro pilares poderiam ser aplicados com este fim, já que todos deveriam “aprender a conviver, a fazer, a produzir e a ser” nos diversos papéis que desempenhavam. Seria necessário, também, ter um espaço maior de estudos e de reflexão sobre a prática. Um trecho de uma das mensagens eletrônicas escritas pela bolsista M., que muitas vezes serviu de porta-voz do grupo de monitores, dirigida aos professores e monitores, expressa esta necessidade: *“Quando paramos para pensar nas nossas metas e de que forma as áreas podem se articular para atingi-las? Tivemos poucos momentos para refletir como colocar nossa teoria e propostas em prática! (...) Acho que toda discussão é necessária e o fato de as pessoas se implicarem nela apenas indica o quanto estamos preocupados com a qualidade e a razão do nosso projeto”*. Este registro indica também que, naquele momento, estavam sendo poucos os momentos de discussão sobre a prática realizada.

Além do tempo escasso para a troca de informações entre os membros da equipe de professores e monitores, não houve momentos de estudos teóricos interdisciplinares durante os encontros do ano de 2004. No ano anterior a este (2003), na primeira edição do Projeto Quero-Quero, foram planejados e executados diversos módulos de estudos interdisciplinares que contribuíram para a capacitação de monitores e professores. Esta experiência não se repetiu em 2004, pois não foram planejados encontros de estudo, exceto pelas capacitações que ocorreram. Além daquelas duas já citadas na Avaliação de Processo, ainda houve um encontro, promovido pelo IAS, no qual todos os projetos esportivos dos estados da região sul do Brasil expuseram suas experiências de trabalho, além de dois dias de avaliação do Projeto Quero-Quero, organizados também pelo IAS.

Em 2004, as reuniões de equipe e os grupos de acompanhamento de monitores aconteceram com uma frequência quinzenal e com duração de 1h30min aproximadamente para cada encontro. Independente do tempo disponível para esses momentos, o importante é que possam ser bem aproveitados e conduzidos pelos coordenadores. Além disso, o espaço virtual, que se constitui em um grupo eletrônico para troca de mensagens (*e-mails*), deveria ser melhor aproveitado por todos e permitiria um contato mais rápido entre seus membros.

A realização de pré e pós-teste na Avaliação de Impacto deste estudo possibilitou a mensuração das variáveis Desempenho Escolar, Estresse Infantil, Qualidade de Vida e Avaliação do Professor quantitativamente, assim como observar como elas foram afetadas pela intervenção. Em relação ao Desempenho Escolar, que avaliou habilidades de escrita, aritmética e leitura, o grupo de crianças participantes do Projeto Quero-Quero (G1) não apresentou diferença significativa em relação ao grupo de comparação (G2). Apesar de estas habilidades não terem sido influenciadas pelo projeto de educação pelo esporte, não é possível afirmar que o G1 não desenvolveu quaisquer habilidades que pudessem ter facilitado seu desempenho na escola. Foram trabalhados, durante a intervenção, aspectos importantes para um melhor desempenho acadêmico, como socialização, cooperação, respeito, valores, regras, orientação pedagógica, registros orais e escritos, entre outros. Deve-se considerar que o instrumento utilizado – Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), é limitado neste sentido, pois se propõe a avaliar somente escrita, aritmética e leitura.

Na avaliação do Estresse Infantil, foi constatada uma diferença significativa entre os dois grupos pesquisados. No pré-teste (T1), o nível de estresse era mais alto entre os integrantes de G1 do que entre os de G2. Já no pós-teste (T2), ele se manteve

menor do que o de G2. Apesar de G1 e de G2 terem obtido escores de estresse menores em T2 do que em T1, esta diminuição foi significativa somente para G1, o que demonstra que a intervenção causou um impacto positivo nos participantes do Projeto Quero-Quero em relação ao nível de estresse infantil. Possivelmente, este fato tenha sido percebido no cotidiano das atividades do Projeto com as crianças de G1, no ambiente escolar e mesmo pelos familiares, embora não existam mais dados para avaliar esta percepção.

A variável Qualidade de Vida apresentou algumas diferenças entre G1 e G2 e entre T1 e T2. Os dois grupos perceberam sua qualidade de vida como menor em T2 comparado a T1. Em G1 esta diminuição tendeu a ser significativa, enquanto que, em T2, o decréscimo foi significativo. Como já discutido anteriormente, a participação no projeto de educação pelo esporte, embora não tenha causado impacto positivo no nível de qualidade de vida de seus participantes (G1), pode ter influenciado no motivo pelo qual eles não tiveram um decréscimo significativo nesta variável ao longo do tempo. Deve-se levar em consideração que o pós-teste foi realizado no fim do ano letivo escolar, momento que pode ter gerado ansiedade entre os alunos, que estavam em avaliações finais (provas, testes e trabalhos) e ainda não sabiam se obteriam ou não a aprovação para o ano seguinte. Este fato pode ter influenciado na diminuição do nível de qualidade de vida percebido pelas crianças.

Além disso, o instrumento selecionado para avaliar esta variável – a Escala de Avaliação de Qualidade de Vida (Assumpção, Kuczynski, Sprovieri, & Aranha, 2000) – não se mostrou adequado, pois o entendimento de algumas sentenças, pelas crianças, foi difícil, necessitando de explicação por parte dos aplicadores. Várias sentenças eram muito semelhantes entre si. Também deve ser considerado que esta Escala foi desenvolvida em um contexto hospitalar, para crianças e adolescentes em situação de doença crônica. Portanto, para estudos posteriores, seria interessante selecionar outro instrumento de mensuração da Qualidade de Vida. Em relação ao *alpha* de Cronbach total da escala neste estudo, que foi de 0,76, pode-se dizer que foi superior àquele apresentado no estudo original do instrumento, que foi de 0,71. No entanto, este valor foi o mais baixo dentre os *alphas* de Cronbach dos demais instrumentos que foram aplicados na pesquisa.

Em relação à Avaliação do Professor, não foi encontrada qualquer diferença significativa ou tendência a ser significativa tanto entre G1 e G2 quanto entre T1 e T2. Os professores avaliaram da mesma forma ambos os grupos e não perceberam

mudanças em relação às atitudes acadêmicas e sociais dos alunos ao longo do tempo. A participação no projeto de educação pelo esporte não parece ter influenciado no modo como os professores avaliaram as crianças. No entanto, houve uma diferença significativa no modo como os professores avaliaram G1 e G3 em T1, uma vez que as crianças de G1 foram significativamente melhor avaliadas do que aquelas que desistiram de participar do projeto esportivo (G3).

Foi percebido que os professores da escola não demonstraram um grande envolvimento com esta tarefa de avaliar seus alunos. Alguns deles não tinham muito conhecimento sobre o Projeto Quero-Quero e esperavam que as crianças fossem receber tratamento para “voltarem” à escola com seus problemas solucionados. Outros somente entregaram as escalas preenchidas após solicitação da direção da escola. Enfim, foi possível perceber que faltaram mais esclarecimentos sobre o projeto de educação pelo esporte e sobre este estudo para que os professores estivessem mais engajados em participar. A correria do cotidiano escolar, que impediu que explicações mais detalhadas fossem dadas pessoalmente a cada educador, assim como o fato de eles não acompanharem o Projeto Quero-Quero diretamente, podem ter atrapalhado sua participação na pesquisa.

Sobre as entrevistas que foram realizadas com as crianças participantes do Projeto Quero-Quero, estas permitiram uma discussão qualitativa sobre o que era esperado do projeto esportivo, assim como as percepções sobre esse, do ponto de vista das crianças. Estes resultados qualitativos contribuíram da mesma forma do que aqueles quantitativos, discutidos anteriormente.

Foi constatado que a maior expectativa das crianças esteve relacionada às atividades esportivas. Também foram relevantes as expectativas sobre atividades lúdicas (brincadeiras em geral), atividades relacionadas à cognição e aprendizagem de novos conteúdos, bem como acompanhamento de equipe multidisciplinar. Cerca de um quarto dos entrevistados esperava que o projeto esportivo servisse como um fator de proteção ao seu desenvolvimento.

A totalidade dos participantes percebeu o Projeto Quero-Quero como positivo de um modo geral, assim como todas gostariam de prosseguir nas atividades no ano seguinte. Todos os entrevistados consideraram como ponto positivo as atividades esportivas e físicas que foram desenvolvidas. Também apareceram como positivos a equipe multidisciplinar, as novas aprendizagens e atividades em sua rotina e as atividades lúdicas. Cerca de um terço das crianças mencionou como negativo algumas

das atividades esportivas e físicas e atividades chatas e monótonas em geral. As brigas também apareceram, embora em menor número.

Em relação a mudanças percebidas após a participação no projeto esportivo, quase um terço das crianças não citou qualquer mudança. Este mesmo número de entrevistados citou mudanças em relação ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Em menor número, apareceram mudanças nas características pessoais e comportamentais e também na convivência social, como um menor número de brigas. Cerca de um quinto das crianças sugeriu mudanças em algumas atividades esportivas.

As famílias das crianças que participaram das entrevistas contribuíram no sentido de que foi possível conhecer de forma mais completa este microsistema ecológico da vida das crianças de G1. Puderam ser conhecidos o modo como os familiares percebem as crianças e as atitudes que têm perante seus filhos. Foi constatado que todas as famílias entrevistadas citaram aspectos positivos das crianças, em relação a características afetivas, cognitivas, de socialização e virtudes. Como aspectos negativos, foram citadas brigas, egoísmo e características afetivas, como timidez e teimosia. De uma maneira geral, os familiares perceberam que seus filhos estavam tendo relacionamentos sociais satisfatórios, tinham amigos e atividades de brincadeiras em seu cotidiano.

Em relação às atitudes que os pais têm diante dos filhos, quando estes são contrariados, não se comportam bem ou vão mal na escola, pode-se dizer que a maior parte dos entrevistados afirmou fazer uso de punições e castigos não-físicos, além de conversas e diálogos. Uma menor parte afirmou utilizar punições e castigos físicos ou ter uma atitude passiva diante da criança.

Os familiares esperavam que o Projeto Quero-Quero desenvolvesse nas crianças habilidades de crescimento e amadurecimento pessoal, assim como servisse como um fator de proteção ao desenvolvimento das mesmas, além de acreditar que ele pudesse proporcionar um futuro melhor aos participantes. Somente após estas expectativas, surgiram aquelas relacionadas às atividades físicas e esportivas, citadas por pouco menos da metade dos entrevistados. Um terço deles esperava que fossem desenvolvidas habilidades cognitivas. Mais da metade das famílias tinha pouca expectativa ou conhecimento sobre o projeto esportivo. No início do projeto, a maioria dos familiares apoiava e gostava das atividades. As poucas famílias que responderam à segunda entrevista, sobre suas percepções a respeito do Projeto Quero-Quero, demonstraram-se satisfeitas com o mesmo, especialmente em relação às atividades esportivas e físicas.

Em geral, as famílias apoiaram a participação de seus filhos no projeto esportivo. Ênfase menor foi dada à prática esportiva, comparado à avaliação feita pelas crianças. Infelizmente, ficou prejudicada a avaliação que as famílias fariam do Projeto Quero-Quero, uma vez que apenas quatro delas compareceram à entrevista final. Os dados trazidos pelas crianças e pelas famílias foram ao encontro da avaliação realizada pela equipe do Projeto Quero-Quero. Inclusive, no ano seguinte ao de realização do estudo, algumas mudanças neste sentido já aconteceram na estrutura e funcionamento do projeto esportivo.

Os dados fornecidos pela análise quantitativa, assim como as análises qualitativas das entrevistas realizadas, permitiram a realização da Avaliação de Impacto do Projeto Quero-Quero na vida das crianças participantes. Ao mesmo tempo, complementaram os dados qualitativos que foram discutidos na Avaliação de Processo. Ambas as avaliações contribuíram para que possíveis impactos do projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil fossem levantados e enriqueceram os resultados encontrados.

Em 2005, houve a oportunidade de esta pesquisadora retornar ao Projeto Quero-Quero, a fim de apresentar os resultados preliminares deste estudo, em uma das reuniões de equipe. Este fato, além de ter possibilitado que fosse dado um retorno à equipe sobre o projeto esportivo, também permitiu que a pesquisadora tomasse conhecimento sobre o andamento das atividades naquele ano. Foi gratificante perceber que algumas mudanças já estavam acontecendo no cotidiano com as crianças. Em relação à quantidade de carga horária das atividades, considerada excessiva por algumas famílias e participantes, houve uma diminuição de quatro para três dias na semana. As crianças poderiam escolher um dos dias, conforme suas necessidades, para não frequentar o Projeto Quero-Quero.

Além disso, pôde-se perceber que as atividades com as crianças ainda estavam sendo executadas de modo multidisciplinar, com horários distintos para cada área de atuação, embora não tenha sido possível tomar conhecimento sobre a existência de projetos interdisciplinares que pudessem estar ocorrendo. As reuniões de equipe passaram a ocorrer aos sábados pela manhã e com uma frequência mensal, aumentando a disponibilidade de toda a equipe a participar dos encontros. No entanto, foi excluído do Projeto Quero-Quero o grupo de acompanhamento de monitores, que era um importante espaço de trocas entre os alunos de graduação.

O Projeto Quero-Quero, no ano de 2004, além de ter contemplado seu objetivo maior, de educação pelo esporte, pôde ser considerado como um fator de proteção ao desenvolvimento das crianças participantes. Fatores de proteção, em um processo de interação com fatores de risco, podem reduzir a probabilidade de efeitos negativos na vida dos seres humanos. O fator de proteção abranda efeitos causados por uma exposição ao risco a age como um catalisador ao modificar uma resposta a um fator de risco (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Neste sentido, o projeto de educação pelo esporte proporcionou aos participantes um espaço protetivo, através de seu caráter primordialmente esportivo, mas também educador, lúdico e socializador.

Além destes aspectos citados, foram desenvolvidas, junto às crianças, competências cognitivas, relacionais, produtivas e pessoais, de acordo com os objetivos dos quatro pilares da educação (Delors, 1998; Hassenpflug, 2004), proporcionando ao Projeto Quero-Quero um aspecto preventivo. Para Moraes e Koller (2004), a prevenção deve partir de uma perspectiva focada na construção de competências e não na correção de fraquezas ou fragilidades. O fato de o Projeto Quero-Quero ser uma intervenção educativa vem a contemplar tal perspectiva. Ações educativas servem como ferramentas que transformam potenciais em competências para a vida, assim como podem preparar pessoas “para viverem plenamente as suas possibilidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social, em direção ao desenvolvimento humano pleno” (Hassenpflug, 2004, p. 43).

As vivências no Projeto Quero-Quero ao longo da realização deste estudo demonstraram que esta intervenção educativa pode servir para as crianças como um ambiente promotor de saúde e das mais diversas habilidades. O esporte, principalmente a educação pelo esporte, pode agir transformando potenciais em competências para a vida daqueles que têm a oportunidade de passarem pela experiência.

Referências

- Aguilar, M. J. & Ander-Egg, E. (1994). *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Ahnert, J., Bos, K., & Schneider, W. (2003). Motor development and cognitive development during the preschool and school years: Findings from the Munich Longitudinal Study LOGIC [Resumo]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(4), 185-199. Retirado em 05/01/2005 do IndexPsi Periódicos em: www.bvs-psi.org.br.
- American Psychological Association. (2005). Becoming a sport psychology. Retirado em 30/01/2005 no World Wide Web: www.psyc.unt.edu/apadiv47.
- Assumpção, F. B., Kuczynski, E., Sprovieri, M. H., & Aranha, E. M. G. (2000). Escala de avaliação de qualidade de vida (AUQEI – Autoquestionnaire qualité de vie enfant imagé): Validade e confiabilidade de uma escala para qualidade de vida em crianças de 4 a 12 anos. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 58(1), 119-127.
- Bandeira, D. R. (1997). Avaliação de programas sociais para a população de risco [Resumo]. Em *VII Encontro Nacional sobre Testes Psicológicos e I Congresso Ibero-Americano de Avaliação Psicológica: Anais* (pp. 113-115). Porto Alegre: PUCRS.
- Bandeira, D. R. & Hutz, C. S. (1994). A contribuição dos testes DFH, Bender e Raven na predição do rendimento escolar na primeira série. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 59-72.
- Bandeira, D. R., Koller, S. H., Hutz, C. S., & Forster, L. (1995). Desenvolvimento psicossocial e profissionalização: Uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9 (1), 185-207.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Betts, M. K., Tubino, C. L., Rohde, F. M., Machado, P. X., & Dell'Aglio, D. D. (2005). Avaliação dos motivos de desistência na participação de crianças em um Programa de Educação pelo Esporte [Resumo]. Em: *VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Anais*. Curitiba.
- Brasil (1998). Presidência da República. Decreto-lei nº 2.574.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1979).

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational model. Em B. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Conceptualization and assesment of environment across the lifespan* (pp. 3-30). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2004). The bioecological theory of human developmental. Em: U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human developmental* (pp. 3-15). Thousand Oaks: Sage publications.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Copetti, F. & Krebs, R. J. (2004) As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. Em: S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 67-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, A. C. G. (2003). Prefácio. Em E. Marino (Ed.), *Manual de avaliação de projetos sociais* (pp. 7-8). São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.
- Craft, L. L. (2005). Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms [Resumo]. *Psychology of sport and exercise*, 6(2), 151-171. Retirado em 21/11/2005 no World Wide Web: www.sciencedirect.com.
- Creswell, J. W. (1994). Combined qualitative and quantitative approaches. Em J. W. Creswell (Ed.), *Research design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Sage Publications: London.
- Danoff, A. L. (1997). The effects of multiple preventive intervention strategies on alcohol and other drug knowledge and behavior, social competence, and self-esteem of at-risk youth [Resumo]. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 58 (1-B): 0412. Retirado em 31/01/2005 do IndexPsi Periódicos no World Wide Web: www.bvs-psi.org.br.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21, 14-29.

- Dell’Aglío, D. D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado Não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Delors, J. (Ed.). (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/Unesco.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Departamento de Avaliação das Operações do Banco Mundial. “*Monitorização & Avaliação: Algumas ferramentas, métodos e abordagens*”, Retirado em 27/09/2004 no World Wide Web: www.worldbank.org.
- Edwards, D. J., Edwards, S. D., & Basson, C. J. (2004). Psychological well-being and physical self-esteem in sport and exercise [Resumo]. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(1), 25-32. Retirado em 06/01/2005 do IndexPsi Periódicos no World Wide Web: www.bvs-psi.org.br.
- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M. & Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: a meta-analysis [Resumo]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 249-277. Retirado em 06/01/2005 no World Wide Web: www.getcited.org/pub.
- Forster, L., Barros, H., Tannhauser, S. & Tannhauser, M. (1992). Meninos de rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. *Revista ABP-APAL*, 14, 115-120.
- Freire, T. & Soares, I. (2000) O impacto psico-social do envolvimento em actividades de lazer no processo de desenvolvimento adolescente. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 23-40.
- Giacobbi, P. R., Hausenblas, H. A., & Frye, N. (2005). A naturalistic assessment of the relationship between personality, daily life events, leisure-time exercise, and mood [Resumo]. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(1), 67-81. Retirado em 21/11/2005 no World Wide Web: www.sciencedirect.com.
- Giacomoni, C. H. (1998). *Desempenho acadêmico, controle percebido e eventos de vida como preditores de bem-estar subjetivo em crianças*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

- González, J. D. (1996). Deporte, violencia y educacion [Resumo]. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (5), 103-109. Retirado em 30/01/2006 no World Wide Web: www.rpd-online.com.
- Greedorfer, S. L. (2002). Socialization processes and sport behavior [Resumo]. Em: T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 377-401). Champaign, US: Human Kinetics. Retirado em 06/01/2005 do IndexPsi Periódicos no World Wide Web: www.bvs-psi.org.br.
- Hassenpflug, W. N. (2004). *Educação pelo esporte: Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte*. São Paulo: Saraiva Instituto Ayrton Senna.
- Instituto Ayrton Senna. (2003). *Passando a bola*. Material do 2º encontro de formação das novas universidades parceiras. Porto Alegre: UFRGS-ESEF.
- Korsakas, P. (2002). O esporte infantil: As possibilidades de uma prática educativa. Em: D. Rose Jr. e cols. (Eds.) *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed.
- Lerner, R. M. (2004). Foreword. Em U. Bronfenbrenner (Ed.) *Making human beings human: Bioecological perspectives on human developmental* (pp. ix-xxvi). Thousand Oaks: Sage.
- Lipp, M. E. N. & Lucarelli, M. D. M. (1998). *Escala de Stress Infantil – ESI: Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Loguercio, L. C. (2001). *A prática do futebol por adolescentes de classes populares: Um dispositivo “sócio-inclusivo-educativo” e prazeroso – Estudo de caso em uma escolinha de futebol comunitária de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Manificat, S. & Dazord, A. (1997). Évaluation de la qualité de vie de l'enfant: Validation d'un questionnaire, premiers résultats. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc*, 45, 106-114.
- Marino, E. (2003). *Manual de avaliação de projetos sociais*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Retirado em 10/02/2005 no World Wide Web: www.arjournals.annualreviews.org.

- Morais, N. A. (2004). *Promoção de saúde para crianças em situação de risco*. Projeto de Dissertação de Mestrado Inédito. Programa de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- Morais, N. A. & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: Ênfase em saúde. Em S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mourão, M. S. (2004). Esporte para todos na escola? De que forma? *Pátio*, 31, 54-57.
- Picado-Gattgens, X. (1993). Diseños evaluativos para proyectos de desarrollo com énfasis en lo social / Evaluation design for development projects with emphasis in the social branch [Resumo]. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 25 (10), 7-17. Retirado em 06/01/2005, do SciELO (Scientific Electronic Library Online) no World Wide Web: www.scielo.br/prc.
- Posavac, E. J. & Carey, R. G. (1997). *Program evaluation: Methods and case studies* [Resumo de livro]. Retirado em 31/01/2005 do IndexPsi Periódicos no World Wide Web: www.bvs-psi.org.br.
- Projeto Quero-Quero. (2003). *Plano de estrutura e funcionamento do Projeto Quero-Quero*. Porto Alegre: UFRGS-ESEF.
- Projeto Quero-Quero. (2004a). *Plano de trabalho: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Projeto Quero-Quero*. Porto Alegre: UFRGS-ESEF.
- Projeto Quero-Quero. (2004b). *Relatório final: Ano de 2004*. Porto Alegre: UFRGS-ESEF.
- Rubio, K. (Ed.). (2000). *Psicologia do esporte: Interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santana, J. P. & Koller, S. H. (2004) Introdução à abordagem ecológica do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua. Em S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 109-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sartori, R. F. & Nasser, J. P. (2004). Ecologias, psicologia ecológica e políticas públicas de lazer. Em S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 381-400). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Simões, A. C. (2002). A psicossociologia do vínculo esporte – adultos – crianças e adolescentes: Análise das influências. Em D. Rose Jr. (Ed.), *Esporte e atividade*

física na infância e na adolescência: Uma abordagem multidisciplinar (pp. 51-66). Porto Alegre: Artmed.

Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2001). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed.

Zimerman, D. E. (1999). *Fundamentos psicanalíticos: Teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed.

Zimmerman, M. A. & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, VIII(4), 1-18.

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo avaliar o impacto de um projeto de educação pelo esporte junto a crianças. Tal estudo prevê a participação de crianças de ambos os sexos, com idade entre sete e doze anos, e que freqüentem entre a primeira e a quarta série do Ensino Fundamental. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nessa instituição. Também será encaminhado um Termo de Consentimento aos pais, para que os mesmos apresentem sua concordância em relação à participação de seu filho no estudo. A coleta de dados deverá envolver a realização de entrevistas e aplicação de testes. Os instrumentos serão aplicados individualmente e coletivamente às crianças cujos pais tiverem apresentado sua concordância, durante o horário escolar, evitando-se prejuízo às suas atividades escolares.

Os pais e as crianças participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os pais e responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade dos pesquisadores no Instituto de Psicologia e após será destruído. Dados individuais dos participantes coletados no processo de pesquisa não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de desenvolvimento das crianças, como possíveis efeitos, no seu desenvolvimento, a partir de sua participação no projeto de educação pelo esporte.

Agradecemos a colaboração dessa Instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a psicóloga Paula Xavier Machado, sob supervisão da Prof^a Silvia Helena Koller, do Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, UFRGS. Caso queiram contatar com a equipe, isto poderá ser feito pelo telefone 51-33165150.

Data

Psicóloga responsável Paula Xavier Machado – CRP 07/12310

Concordamos que as crianças, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Data ____/____/____

Responsável pela Instituição

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES E FAMÍLIAS

O Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Projeto Quero-Quero e a Escola Otávio de Souza, está realizando uma pesquisa. Esta pesquisa tem por objetivo avaliar o impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. Também queremos saber as expectativas das famílias das crianças em relação ao Projeto.

Solicitamos a autorização para que seu filho(a) e sua família participem deste estudo, respondendo a entrevistas e a instrumentos de avaliação que serão aplicados por uma psicóloga ou estudante de Psicologia. As respostas deste estudo servirão para avaliar e planejar programas de educação pelo esporte. O material de pesquisa será devidamente armazenado no Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Estamos à disposição, no Projeto Quero-Quero, para eventuais esclarecimentos. Muito obrigada!

Telefone para contato: (51) 3316 5150

Se você autorizar a participação de seu filho(a) e sua família nesta pesquisa, por favor, devolva este documento assinado.

Nome: _____

Assinatura: _____

Autorizo meu filho, _____, a participar da pesquisa.

Psicólogas responsáveis:

Débora Dalbosco Dell'Aglio

Paula Xavier Machado

Silvia Helena Koller

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

O Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Projeto Quero-Quero e a Escola Otávio de Souza, está realizando uma pesquisa. Esta pesquisa tem por objetivo avaliar o impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. Além disso, queremos saber como os professores das crianças participantes do Projeto avaliam o desempenho escolar das mesmas.

Solicitamos o seu consentimento para participar deste estudo, respondendo a uma Escala de Avaliação sobre seus alunos que participam do Projeto Quero-Quero. As respostas deste estudo servirão para avaliar e planejar programas de educação pelo esporte. O material de pesquisa será devidamente armazenado no Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seus dados serão mantidos em sigilo.

Estamos à disposição, no Projeto Quero-Quero, para eventuais esclarecimentos. Muito obrigada!

Telefone para contato: (51) 3316 5150

Se você autorizar a sua participação nesta pesquisa, por favor, devolva este documento assinado.

Nome: _____

Assinatura: _____

Psicólogas responsáveis:

Débora Dalbosco Dell'Aglio

Paula Xavier Machado

Silvia Helena Koller

Anexo D

ENTREVISTA INICIAL COM PARTICIPANTES DO PROJETO QUERO-QUERO

Nome: _____

- O que tu sabes sobre o Projeto Quero-Quero?

- Como tu achas que vai ser o Projeto?

Anexo E

ENTREVISTA FINAL COM PARTICIPANTES DO PROJETO QUERO-QUERO

Nome do entrevistado: _____

Data: _____ Entrevistador: _____

1 – Como foi, para ti, participar do Projeto Quero-Quero?

2- Quais foram as coisas boas do Projeto Quero-Quero (pontos positivos)?

3 – Quais foram as coisas ruins (pontos negativos)?

4 – O que tu achas que podia ter sido diferente no Projeto Quero-Quero?

5 – A tua participação no Projeto Quero-Quero mudou alguma coisa em ti? O quê?

6 – Tu gostarias de continuar participando do Projeto Quero-Quero no ano que vem?

Por quê?

7 – Sugestões:

Anexo F

Entrevista Inicial com a Família

- Manter um diálogo informal com os entrevistados procurando obter as seguintes informações

Nome da Escola: _____ Data da Entrevista: _____
Nome do Entrevistado: _____ Entrevistador: _____

I. Sobre a Criança

Identificação: _____ Sexo: () masculino () feminino
Idade: _____ Aniversário: __/__/__ Série/ciclo: _____
Quem é o cuidador principal/responsável: _____

II. DADOS SOBRE A FAMÍLIA

| NOME | PARENTESCO | MORA JUNTO | IDADE | ESCOLARIDADE | PROFISSÃO/TRABALHO |
|------|------------|------------|-------|--------------|--------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Constituição da Família: (estrutura familiar, doenças, ausências, com quem tem contato, etc.)

O que a criança faz durante os dias da semana? Atividades preferidas

O que a criança faz nos finais de semana? Com quem? Onde?

Como a criança vai para escola?

A criança traz temas da escola? Como faz estas tarefas? Em que horário? Pede ajuda?

Como está indo a criança na escola (repetência, abandono, expulsão)?

Quando se machuca ou fica doente quem cuida dessa criança?

Como é a sua criança? Como você a descreveria? (Explore bem esta pergunta)

- Aspectos positivos: O que ela tem de bom?
- Aspectos negativos: O que ela tem de ruim?
- Como ela se relaciona com os outros? Tem amigos?
- Quando ela se comporta bem, vai bem na escola, é afetuoso, o que vc fz?
- Quando ela é contrariada, não se comporta bem, vai mal na escola, o que vc faz?

A criança está passando ou já passou por algum tipo de acompanhamento (psicológico, médico, medicamentoso)? De que tipo? Quando? Atualmente faz uso de alguma medicação?

Relate alguma coisa boa que tenha ocorrido com a família. Alguma coisa ruim (negativa)

III SOBRE O PROJETO QUERO-QUERO

A criança já participou de algum outro projeto como esse?

O que você espera do projeto? O que a sua família pensa da participação de sua criança no projeto? Em que medida você apoiará para participar do projeto?

O que você sabe sobre o projeto? O que você acha que vai acontecer aqui no projeto? Para que serve? Alguém lhe falou sobre o projeto?

Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado? Tem alguma dúvida?

Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos do projeto, caso ele não esteja bem informado

Comentários Adicionais do Entrevistador

Anexo G

ENTREVISTA FINAL COM A FAMÍLIA

Nome do entrevistado: _____

Nome do(s) filho(s): _____

Data: _____ Entrevistador: _____

1 – O que tu achaste do Projeto Quero-Quero?

2- Quais foram as coisas boas do Projeto Quero-Quero (pontos positivos)?

3 – Quais foram as coisas ruins (pontos negativos)?

4 – O que podia ter sido diferente no Projeto Quero-Quero?

5 – Tu notaste alguma mudança no teu filho após a participação dele no Projeto Quero-Quero?

6 – Tu gostarias que o teu filho continuasse no Projeto Quero-Quero no ano que vem?
Por quê?

7 – Sugestões:

Anexo H

AVALIAÇÃO DO ALUNO

Esta ficha faz parte de uma pesquisa com crianças de escolas que está sendo realizada por pesquisadores da UFRGS. Você, como professora dessa criança nesse momento, certamente tem condições de dar a sua opinião a respeito de alguns aspectos do seu desenvolvimento. Portanto, gostaríamos que lesse atentamente as afirmações abaixo e indicasse o quanto você concorda ou discorda, circulando o número que lhe parece mais adequado. Todas as respostas são confidenciais.

Nome da

criança: _____

Turma: _____ Data: _____

1. A nível global o seu desempenho é baixo

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

2. Apresenta agitação em sala de aula

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

3. Envolve-se em muitas desavenças com os colegas

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

4. Seu nível de concentração é baixo

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

5. Lê com fluência

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

6. Tem dificuldade em entender o material que lê

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

7. Sua caligrafia é boa

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

8. Comete poucos erros de ortografia

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

9. Escreve de forma gramaticalmente correta

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

10. Seu rendimento em matemática é baixo

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

11. É uma criança tímida, retraída

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

12. Tem dificuldade de raciocinar

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

13. Conversa muito em sala de aula, atrapalhando a turma

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

14. Apresenta dificuldade em reter novos conhecimentos

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

15. Tem tendência a dispersar-se das tarefas

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

16. Presta atenção na aula

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

17. Tem muita habilidade manual

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

18. Relaciona-se com os colegas em geral

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

19. É muito criativa e original

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

20. Às vezes dá respostas que demonstram muita inteligência

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

21. Deveria ser encaminhada para avaliação psicológica

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

22. Demonstra interesse em conteúdos novos apresentados

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

23. Geralmente sabe responder perguntas feitas em aula

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

24. Deveria receber algum tipo de atendimento pedagógico

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

25. Realiza as tarefas solicitadas pela professora

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

26. Dá para se dizer que é uma criança lenta

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

27. Apresenta dificuldade de se expressar verbalmente

Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

28. No conjunto, apresenta muito mais dificuldade de aprender que a maioria dos alunos

Concordo Plenamente | _1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Discordo Totalmente

29. Tem muitos amigos

Concordo Plenamente | _1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Discordo Totalmente

30. Tem uma boa aparência física

Concordo Plenamente | _1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Discordo Totalmente

31. Usualmente, ajuda outras crianças

Concordo Plenamente | _1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Discordo Totalmente

32. Brinca de forma cooperativa com o grupo de outras crianças

Concordo Plenamente | _1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Discordo Totalmente

33. Apresenta uma postura desafiadora

Concordo Plenamente | _1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Discordo Totalmente

Esta criança tem algum tipo de atendimento especial na escola ou fora dela (tratamento psicológico, pedagógico, fonoaudiológico, etc.)?

() Sim () Não Se sim, de que tipo? _____