



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

RILLER SILVA REVERDITO

**PEDAGOGIA DO ESPORTE E MODELO BIOECOLÓGICO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: indicadores para avaliação de impacto
em programa socioesportivo**

**CAMPINAS
2016**

RILLER SILVA REVERDITO

**PEDAGOGIA DO ESPORTE E MODELO BIOECOLÓGICO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: indicadores para avaliação de impacto
em programa socioesportivo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
TESE DEFENDIDA PELO ALUNO
RILLER SILVA REVERDITO, E ORIENTADA PELO
PROF. DR. ROBERTO RODRIGUES PAES.

CAMPINAS
2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 487547/2013-6; FAPESP, 2014/20854-7

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

R323p Reverdito, Riller Silva, 1982-
Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano : indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo / Riller Silva Reverdito. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Roberto Rodrigues Paes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Esportes - Pedagogia. 2. Jovens. 3. Desenvolvimento humano. 4. Avaliação. 5. Modelo bioecológico. I. Paes, Roberto Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Sport pedagogy and bioecological human development model : indicators for impact assessment in extracurricular social program of sports

Palavras-chave em inglês:

Sports - Pedagogy

Youth

Human development

Assessment

Bioecological model

Área de concentração: Biodinâmica do Movimento e Esporte

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca examinadora:

Roberto Rodrigues Paes [Orientador]

Alcides José Scaglia

Carlos Eduardo de Barros Gonçalves

Humberto Jorge Gonçalves Moreira de Carvalho

Suraya Cristina Darido

Data de defesa: 30-03-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

FOLHA DE APROVAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes – FEF/Unicamp
Orientador

Prof. Dr. Alcides José Scaglia – FCA/Unicamp

Prof. Dr. Carlos Eduardo de Barros Gonçalves – FCDEF/UC

Prof. Dr. Humberto Jorge Gonçalves Moreira de Carvalho – FEF/Unicamp

Profa. Dra. Suraya Cristina Darido – IB/Unesp

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DEDICATÓRIA

*Aos meus amados pais, River e Lucia,
que sempre serão os meus heróis.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e pelo privilégio dessa maravilhosa caminhada.

À Universidade Estadual de Campinas e à Faculdade de Educação Física, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de formação proporcionada, em especial aos professores e funcionários.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério do Esporte e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio e fomento para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Faculdade Adventista de Hortolândia (UNASP/FAH) e ao Instituto Adventista São Paulo (IASP) pela oportunidade de formação humana, profissional e espiritual. Agradeço em especial ao Prof. Admilson Almeida, ao Prof. Ricardo Bertelli, ao Prof. Humberto Costa, à Profa. Everly França, à Profa. Maria Cristina Barbosa, ao Prof. Alacy Barbosa e à Profa. Thalita Silva, pelas oportunidades proporcionadas e confiança em nosso trabalho. Estendo meus agradecimentos a todos os professores, funcionários e alunos dessas instituições.

À Universidade Metodista de Piracicaba, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, em especial, aos seguintes professores e professoras: Prof. Dr. Guanys Vilela, Profa. Dra. Rozangela Verlengia, Profa. Dra. Rute Tulocka, Prof. Dr. Nelson Marcellino, pela formação e companheirismo. Também aos amigos: Fabio, Gustavo, Camilia, Ricardo, Luciano, Marina, Rosana, pelos momentos de alegria e apoio.

Aos coordenadores, professores e monitores do Programa Segundo Tempo (PST) que participaram dessa pesquisa, em especial ao Prof. Francisco Freitas (RN), ao Prof. Daniel Junior (RJ), à Profa. Carina Carvalho (RJ), à Profa. Patrícia Wagner (RS), à Profa. Lisiane Diehl (RS), à Profa. Jeyce Daiele (MG), à Profa. Paula Vieira (BA), ao Prof. Gilmar Freitas (BA). Também estendo meus sinceros agradecimentos a todos os alunos e familiares, às comunidades e instituições que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos Kleber Tuxen, Adriana Baccin, Viviane Silveira, Roberto Carlos, Fernando Garcez, João Bressan, por seguirmos compartilhando nossas utopias de mundo nessa laboriosa jornada. Meus agradecimentos pelos momentos de risos, alegrias, lágrimas, sonhos, apoio.... Seguimos juntos!

À Magda, Simone, Rafael Vasconcelos, Ledimar, Déca, Evelyn, Cássia, Erli, Fernando e Ádila, Lauro e Lu, Raphael Neto e Juliana, Edir, Cristian (Zé), Vanessa Naves, Lara, Elizangela, Odair, Ueliton, Marcio (PO), Victor, Eder, Amilton Martins, Paolo Messa, Rita Órsi, que próximos ou distantes, sempre estiveram nos apoiando e incentivando nessa jornada.

Aos professores Paulo Ferreira de Araújo, Alcides Scaglia, Hermes Ferreira Balbino e à professora Helena Brandão Viana, pelas oportunidades, incentivo e amizade. Agradeço também a todos os professores que fizeram parte da minha formação humana e acadêmica.

À equipe de professores e alunos que nos acompanharam ao longo dessa jornada: Igor, Paulo, Jéssica, Ketlhen, Alessandra, Roberto Carlos, Fernando Garcez, Magda, Thiago Leonardi, Leilane, Humberto Carvalho, Marcão, Michela, Silvia, Luciana, Luigi, Drieli e Luciano.

Aos queridos amigos do Grupo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (GEPESP), Gisele, Thiago Leonardi, Paula, BH (Marlus), André, Mariana, Daniel, Henrique, Heitor, Larissa Galatti.

A todo(a)s aluno(a)s da Educação Básica, Graduação, Pós-graduação e orientandos, pelo privilégio da companhia e pela oportunidade de aprender a aprender.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Carlos Gonçalves, Profa. Dra. Suraya Cristina Darido, Prof. Dr. Humberto Carvalho, Prof. Dr. Alcides José Scaglia, Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti, Prof. Dr. Heitor Rodrigues e Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro, pela disposição em participar desse momento de formação acadêmico-profissional e maravilhosa pela oportunidade para aprender.

À querida professora Solange Martins por estar comigo no início dessa jornada. Aproveito para agradecer imensamente aos professores e professoras que estiveram comigo ao longo da Educação Básica na Escola Estadual (E.E.) 06 de Agosto, na E.E. Dep. Dormevil Farias e na E.E. 14 de Fevereiro e no Instituto Adventista Brasil Central (IABC).

À minha amada Leilane Lima, que esteve comigo ao longo dessa jornada. Por ter suportado a ausência, a distância, e ter sido forte quando me faltaram forças. Obrigado pela dedicação, compreensão, alegria e amor.

À minha amada família, meus pais River e Lucia, irmã Rilane e seu esposo Derly, sobrinhos Amanda e Davi, meus afiliados Frederico, Brenda e Sara, e as minhas avós, Maria (*in memoriam*) e Gregória, pelo amor incondicional.

Ao prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, pelas conversas, orientações, companheirismo e confiança nessa jornada e por ter me proporcionado, mais que formação acadêmica, formação para a vida e, por isso, terá sempre o meu respeito e admiração.

*Confia ao Senhor as tuas obras e os
teus planos são estabelecidos (Pv. 16-3)*

EPÍGRAFE

Jogar é a mais elevada forma de pesquisa
Albert Einstein

RESUMO:

O esporte, um dos fenômenos socioculturais mais importantes na contemporaneidade, está cada vez mais presente na vida das pessoas e alcança múltiplas dimensões das atividades humanas. No âmbito das políticas públicas, o Brasil possui um dos mais amplos programas de participação de jovens no esporte, além de estar realizando em uma mesma década alguns dos maiores eventos esportivos do mundo. A partir desse panorama e sob uma perspectiva ecológica, o principal objetivo desta pesquisa foi investigar os indicadores dos efeitos da experiência de jovens no esporte em um contexto de programa socioesportivo. O desenho teórico e metodológico fundamenta-se sobre os pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), e busca observar a experiência da participação de jovens no esporte no contexto do Programa Segundo Tempo (PST). Os dados foram coletados em cinco municípios brasileiros que desenvolvem o PST. Os municípios foram selecionados a partir do critério de maior tempo de convênio com o Ministério do Esporte. Os sujeitos da pesquisa são professor(a)s (n = 16) e alunos (n = 832), que frequentam o PST, e ex-aluno(a)s (n = 11). O critério para escolha do(a)s professor(a)s foi o tempo no PST. O(a)s professor(a)s também indicaram ex-aluno(a)s. Professores(a)s e ex-aluno(a)s foram entrevistado(a)s com temas relacionados à experiência positiva no esporte e os efeitos de competência percebida. Para observar a experiência do(a)s alunos no esporte e o processo de desenvolvimento, foram utilizados três instrumentos psicométricos: a Escala de Autoeficácia Geral, o Questionário da Experiência de Jovens no Esporte (YES-S) e o Perfil dos Ativos de Desenvolvimento. Foram analisados dados documentais do PST (duração, situação e número de convênios por região) e do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM). A análise de regressão multinível foi utilizada para explorar a associação entre variáveis de percepção, contexto e tempo de participação no PST. As experiências positivas no esporte foram percebidas em relação à atividade e às relações interpessoais com os pares e professor(a)s. Os efeitos de competência percebida e demonstrada foram para as relações interpessoais e autorregulação do comportamento. Houve influência positiva e significativa da autoeficácia percebida sobre a experiência positiva do(a)s jovens no esporte, que foi reforçada pelo tempo de participação no programa. O alcance e a qualidade do apoio aparecem como preditores para o tempo de participação no PST. Os municípios com maior IDHM conseguem ter mais acesso e manter o PST por mais tempo, o que é contraditório em relação aos objetivos do programa. O tempo de participação no programa e o IDHM foram variáveis essenciais para explicar a experiência de desenvolvimento proporcionada pelo esporte. Ficou evidenciado que a participação no esporte só tem efeito se ela tiver continuidade, ou seja, se ela durar no tempo. Nesse sentido, claramente, só é possível se, politicamente, existir a decisão de disponibilizar recursos financeiros, técnicos e humanos, considerando características locais e fatores macroestruturais. Por fim, na ótica da Pedagogia do Esporte, a organização dos processos orientados para a participação deverá promover uma prática esportiva de qualidade, para que os efeitos da experiência possam alcançar outros domínios da vida e possam ser ampliadas as possibilidades do(a)s jovens para conviver com o esporte.

Palavras-chave: Esportes – Pedagogia. Jovens. Desenvolvimento Humano. Avaliação. Modelo Bioecológico.

ABSTRACT:

Sports are a major socio-cultural phenomenon in modern societies, impacting multiple aspects of people's lives. Regarding public policy, Brazil has one of the broadest youth sports program and is also hosting some of the largest sports events in the world (e.g., 2016 Olympic Games, 2014 FIFA World Cup). From an ecological perspective, the main objective of this study was to examine the impact on youngsters of participating in sports programs through experience's indicators. The study design followed the bioecological perspective, focused on youngsters participating in the Second Half Program (*Programa Segundo Tempo*, PST), which has a significant sports-participation action promoted by the Brazilian government. Data were collected from five cities that implemented the PST program, selected based on the longest implementation time. The population studied was composed of teachers (n = 16), former participants (n = 11) and current participants (n = 832) of the PST program. Teachers were selected based on the longest program participation, while former students were appointed by the selected teachers. Both groups were interviewed about their positive experiences and the effects of perceived competence within the PST program. The students' experiences and their impacts on the development process were observed using the General Self-esteem Scale, the Youth Experience Survey (YES-S) and the Developmental Assets Profile. The study analyzed data from the PST (program durations, status, and number of programs per region) and Human Development Index, using multilevel regression models to perceived the relations between perception, context and PST participation time. We identified positive experiences in sport related to the program's activities and the inter-personal relations with peers and teachers. We also observed an influence of competence on inter-personal relations and behavioral self-regulation. There was a sizeable and positive influence of self-efficacy on the youngsters' positive experiences in sports, reinforced by the length of participation in the PST. The reach and quality of support are predictive factors for the length of participation in the PST. Cities with higher Human Development Index were able to sustain the program for longer, which contradicts the PST's purposes. Length of participation in the PST and the Human Development Index were important variables to explain development experiences provided by sports. It is evident that the positive effects of participation in sports are dependent on the continuity of the program. Hence, the positive effects of sports participation are dependent on the continuous financial, technical and human support, considering local idiosyncrasies and macro-structural factors. Finally, from a Sports Pedagogy perspective, youth sports programs should promote positive experiences, transferring their effects to other aspects of life and increasing the possibilities of youngsters participating in sports.

Keywords: Sports – Pedagogy. Youth. Human Development. Assessment. Bioecological model.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Apresentação e Introdução		Página
Figura 1	Estrutura relacional e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.	38
Figura 2	Números de Municípios com convênios com Ministério do Esporte por região, menos o Distrito Federal (2003 – 2013)	43
Figura 3	Estrutura do contexto, dimensões e análise.	52
Capítulo 1		Página
Figura 1	Pedagogia do Esporte na Ecologia do Desenvolvimento Humano.	85
Capítulo 5		Página
Gráfico 1	Número de convênios em relação ao IDHM e o tempo de duração dos convênios em meses por município.	182
Gráfico 2	Número de municípios com convênio classificado de acordo com a população estimada.	182

LISTA DE TABELAS

Apresentação e Introdução		Página
Tabela 1	Total de alunos entrevistados por município.	50
Tabela 2	Análise descritiva da amostra total.	51
Capítulo 03		Página
Tabela 1	Estatística descritiva para a amostra total e agrupada por Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) e tempo de participação no programa.	136
Tabela 2	Análise de regressão multinível com jovens agrupados por IDHM (nível 2) para a relação entre iniciativa (autoeficácia) e as dimensões da experiência positiva no esporte, separadamente, e controlando idade, sexo e anos de participação no PST.	138
Tabela 3	Análise de regressão multinível com jovens agrupados por IDHM (nível 2) para a relação entre esforço (autoeficácia) e as dimensões da experiência positiva no esporte, separadamente, e controlando idade, sexo e anos de participação no PST.	139
Tabela 4	Análise de regressão multinível com jovens agrupados por IDHM (nível 2) para a relação entre persistência (autoeficácia) e as dimensões da experiência positiva no esporte, separadamente, e controlando idade, sexo e anos de participação no PST.	140
Capítulo 04		Página
Tabela 1	Estatística descritiva para amostra total e agrupada por Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM).	157
Tabela 2	Associação entre anos de participação no PST com IDHM (baixo/alto), e controlando para idade e gênero.	157
Tabela 3	Análise de regressão multinível para a influência do IDHM, idade, gênero e tempo de participação no PST em variáveis dos Ativos do Desenvolvimento.	159
Capítulo 05		Página
Tabela 1	Número total de convênios entre o Ministério do Esporte e prefeituras municipais por região, menos o Distrito Federal (2003 – 2013).	177
Tabela 2	Classificação da população estimada e o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios com convênio.	179
Tabela 3	Regiões, nível de IDHM de municípios com convênios.	180
Tabela 4	Nível do IDHM e o tempo de convênios	181

LISTA DE QUADROS

Apresentação e Introdução		Página
Quadro 1	Estrutura da tese.	19
Quadro 2	Esquema analítico da tese.	33
Quadro 3	Total de convênios ativos e beneficiados (crianças, adolescentes e jovens).	41
Quadro 4	Caracterização dos municípios em relação ao convênio e dados sociodemográficos.	44
Quadro 5	Professores, idade e tempo estimado atuando no PST.	49
Quadro 6	Ex-alunos, idade e tempo estimado frequentando o PST.	49
Capítulo 1		Página
Quadro 1	Grupos de pesquisa em criança, adolescentes e jovens em que o termo-chave esporte aparece no título, nas linhas de pesquisa ou nos objetivos das linhas.	80
Quadro 2	Grupos de pesquisa em que o termo Pedagogia do Esporte aparece no título do grupo e linha de pesquisa.	81
Capítulo 2		Página
Quadro 1	Professores, idade, tempo atuando no PST (estimado), duração da entrevista e formação.	101
Quadro 2	Ex-alunos, idade, tempo participando do PST (estimado), duração da entrevista e formação.	102
Quadro 3	Experiência positiva no esporte relacionados a atividade na percepção dos ex- alunos/as e professores/as.	108
Quadro 4	Experiência positiva no esporte relacionado à pessoa (<i>self</i>) na percepção dos ex-alunos/as e professores/as.	109
Quadro 5	Experiência positiva no esporte relacionado às pessoas na percepção dos ex-alunos/as e professores.	110
Quadro 6	Experiências negativas no esporte na percepção dos ex-alunos/as e professores/as do PST.	113
Quadro 7	Percepção dos efeitos de competência gerados no esporte na dimensão das relações interpessoais.	117
Quadro 8	Percepção dos efeitos de competência gerados no esporte na dimensão da autorregulação do comportamento e emoção.	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
MBDH	Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PST	Programa Segundo Tempo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA TESE	18
INTRODUÇÃO	20
JUSTIFICATIVA	28
Objetivo geral	32
Objetivos específicos	32
DELIMITAÇÕES DA PESQUISA	34
O Programa Segundo Tempo (PST): caracterização, objetivos e impactos esperados	39
O contexto da pesquisa: critérios e características sociodemográficas	43
Procedimentos e instrumentos da pesquisa	44
Sujeitos participantes da pesquisa: perfil e análise descritiva	47
Aspectos éticos da pesquisa	50
Definição de termos	53
Referências	56
CAPÍTULO 1 – A PEDAGOGIA DO ESPORTE E O ESTUDO DOS JOVENS: O ESPORTE NA ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	67
Resumo	67
Introdução	68
A experiência dos jovens no esporte: circunstância do jogo ecologizado	69
A dinâmica do esporte na ecologia do desenvolvimento humano	72
Abordagens para o estudo e intervenção no esporte para o Desenvolvimento Humano	73
A participação dos jovens no esporte no Brasil: limites da pesquisa e intervenção	76
Pedagogia do Esporte: ambiente para o ensino, vivência e aprendizagem do esporte	82
Conclusão	86
Referências	87
CAPÍTULO 2 – A EXPERIÊNCIA DE JOVENS NO ESPORTE EM PROGRAMA SOCIOESPORTIVO: PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS PARA A VIDA	95
Resumo	95
Introdução	96
Materiais e métodos	99
Cenário e participantes do estudo	100
Procedimentos e instrumentos da pesquisa	102
Análise dos dados	103

Resultados e discussão	104
Conclusão.....	119
Referências.....	120
CAPÍTULO 3 – A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS NO ESPORTE E AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA EM PROGRAMA SOCIOESPORTIVO	129
Resumo	129
Introdução	130
Materiais e métodos	133
Sujeitos e procedimentos.....	133
Instrumentos e variáveis.....	134
Análise estatística.....	135
Resultados	135
Discussão	141
Conclusão.....	145
Referências.....	145
CAPÍTULO 4 – OS ATIVOS DO DESENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO NO ESPORTE: ADOLESCENTES BRASILEIROS PARTICIPANTES EM PROGRAMA EXTRACURRICULAR	151
Resumo	151
Introdução	152
Materiais e métodos	155
Sujeitos e procedimentos.....	155
Instrumentos e variáveis.....	156
Análise estatística.....	156
Resultados	157
Discussão	160
Conclusão.....	163
Referências.....	164
CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: INDICADORES DE RESULTADO NO MACROSSISTEMA	170
Resumo	170
Introdução	171
Materiais e métodos	175
O Programa Segundo Tempo (PST)	175
Critérios, indicadores e análise dos dados.....	176

Resultados	176
Discussão	183
Conclusão.....	185
Referências.....	186
CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	198
Apêndice 1: Roteiro para entrevista com professores.....	199
Apêndice 2: Roteiro para entrevista com ex-aluno(a)s.....	200
Apêndice 3: Dados sociobiográficos	201
Apêndice 4: Escala de autoeficácia	203
Apêndice 5: Questionário da experiência de jovens no esporte (YES-Y).....	204
Apêndice 6: Perfil dos ativos de desenvolvimento	205
ANEXOS	207
Anexo 1: Termo de autorização para o estudo – Ministério do Esporte.....	208
Anexo 2: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	209

APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA TESE

A presente tese foi desenvolvida em sua forma, como um modelo estrutural com propriedades relacionais, privilegiando o encadeamento exploratório de suas partes, sendo orientada por um eixo conceitual e metodológico que tece as fronteiras contextuais do objeto, permitindo observar as relações, fazer ampliações e reduções, sem perder o seu conjunto (sua complexidade). A estrutura da tese está composta por 5 capítulos (Quadro 1), que, por sua vez, possuem elementos introdutórios, referencial conceitual, metodológico, resultados e conclusões. Cada capítulo atende a um objetivo específico da tese: o primeiro capítulo consiste em um ensaio de caráter crítico-reflexivo que tem como objetivo discutir o esporte na ecologia do desenvolvimento humano sob a ótica da Pedagogia do Esporte, com a finalidade de promover ambientes significativos para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. No segundo capítulo, o objetivo é compreender a experiência de jovens em um programa extracurricular de participação no esporte e a percepção dos efeitos de competências gerados para a vida. Em seguida, o terceiro capítulo visa observar a força da interação entre a experiência positiva de adolescentes no esporte e a autoeficácia percebida, controlando tempo de participação e IDHM. O quarto capítulo objetiva verificar a relação entre os ativos do desenvolvimento e participação de jovens em um programa extracurricular de esporte. Por fim, no quinto capítulo, o objetivo é analisar o alcance do PST em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte.

Quadro 1. Estrutura da tese

Introdução.

Introdução. Justificativa. Objetivo Geral. Objetivos Específicos. Delimitações da Pesquisa.

Capítulo 1. Artigo de Revisão – Ensaio

A Pedagogia do Esporte e o estudo dos jovens: o esporte na ecologia do desenvolvimento humano

Capítulo 2. Artigo Original

A experiência de jovens no esporte em programa socioesportivo: percepção de competências e habilidades desenvolvidas para a vida

Capítulo 3. Artigo Original

A experiência dos jovens no esporte e autoeficácia percebida em programa socioesportivo

Capítulo 4. Artigo Original

Os ativos de desenvolvimento e a participação no esporte: adolescentes brasileiros participantes em programa extracurricular

Capítulo 5. Artigo Original

O Programa Segundo Tempo em municípios brasileiros: indicadores de resultado no macrossistema

Conclusão

INTRODUÇÃO

O esporte, um dos fenômenos socioculturais mais importantes da contemporaneidade, está cada vez mais presente na vida das pessoas, alcançando diferentes cenários, significados e finalidades no conjunto das atividades humanas (PAES, 2002). Além disso, ele tem sido considerado como importante fonte de excitação agradável, de identificação coletiva e de sentido para a vida (ELIAS; DUNNING, 2014; CAGIGAL, 1996a, 1996b; PAES, 2006; GONÇALVES, 2013; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014), e está presente diariamente, direta ou indiretamente, na vida de pessoas em todo o mundo. As dimensões do esporte foram significativamente ampliadas, a partir da segunda metade do século XX (ELIAS; DUNNING, 2014; CAGIGAL, 1996b; MARQUES, 2015), em decorrência de um processo de grandes transformações sociais (Economia, Política, Social e Tecnologia). Um dos indicativos da ampliação do fenômeno esportivo é o seu reconhecimento como direito fundamental e essencial para todas as idades (UNESCO, 1978; PNUD, 2003).

O fenômeno esporte deixou de ser vinculado, por um lado, à ideia de um conjunto de atividades praticadas por uma elite que dispunha de tempo livre, e à ideia de uma atividade desenvolvida apenas por sujeitos com competências e habilidades para atender as demandas do esporte de alto rendimento. Devido a um movimento internacional que critica e anuncia o esporte como um direito, com vistas a garantir o acesso e a participação, passou a ser incorporado na sociedade o conceito de ‘esporte-para-todos’ (UNESCO, 2013; TUBINO; SILVA, 2006), que maximiza os aspectos positivos do esporte para qualquer pessoa, independente da sua idade, habilidade, status socioeconômico, gênero, raça ou etnia.

Nessa conjuntura de transformações sociais que alcançaram o século XX, houve também um significativo avanço da ciência do desenvolvimento humano (LERNER, 2002, 2005, 2015; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009), que assumiu um caráter sistêmico e interdisciplinar (BONFENBRENNER, 1996, 2011; BERTALANFFY, 2008; LERNER, 2015). Inicialmente concentrada em compreender o desenvolvimento da criança, a ciência do desenvolvimento humano passou a estudar os processos de mudança e estabilidade ao longo de todo o curso da vida humana. O estudo científico do desenvolvimento humano, influenciado pelas ciências sociais e naturais, recorreu a diferentes disciplinas (Psiquiatria, Sociologia, Educação, Medicina,

Educação Física, entre outras) para compreender tanto a dinâmica das condições como o processo de produção de continuidades e mudanças ao longo do tempo das características biopsicológicas dos seres humanos (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Nessa perspectiva, os estudos em desenvolvimento humano ampliaram o seu alcance, buscando subsídios que pudessem promover o desenvolvimento saudável ao longo do curso da vida (LERNER, 2015).

A ancoragem das ciências do desenvolvimento humano ao fenômeno esportivo ocorreu tanto com o surgimento da teoria do desenvolvimento positivo do(a)s jovens (LERNER et al., 2015; BENSON et al., 2007; LARSON et al., 2011); como a medida que a experiência no esporte passou a ser percebida como uma importante ferramenta e contexto para o desenvolvimento humano, especialmente de crianças, adolescentes e jovens (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; GONÇALVES, 2013; LERNER, 2015; HOLT, 2008; HOLT et al., 2011; VIERIMAA et al., 2012; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; CÔTÉ; HANCOCK, 2014).

Os estudos em desenvolvimento positivo do(a)s jovens, sob a égide das abordagens ecológico-sistêmicas (LERNER, 2005; BERTALANFFY, 2008; BRONFENBRENNER, 2011) que rompem com o paradigma da perspectiva da ausência de comportamentos indesejáveis, passou a investigar o(a)s jovens reconhecendo mudanças (cognitiva, sociais, emocionais, psicológicos, biológicos e institucionais), plasticidade e potencial para sustentar processos de mudanças positivas, envolve processos relacionais entre a pessoa e os diversos níveis da ecologia do desenvolvimento humano. Reconhecido pelo seu caráter interdisciplinar (HOLT, 2008), estudos nessa linha buscam desenvolver um “conhecimento efetivamente válido” e propor “bases científicas para o planejamento de políticas e de programas públicos eficazes” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44) para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. O esporte passou a ocupar uma posição de destaque, uma vez que alcança diferentes domínios do desenvolvimento humano.

O alcance do esporte nos diferentes domínios do desenvolvimento tem sido documentado associado à saúde (PFEIFFER et al., 2006; MANDIC et al., 2012), às relações interpessoais de crianças, adolescentes, jovens e adultos (BENGOCHEA; STREAN, 2007; HOLT et al., 2008; HOLT et al., 2011), ao sentido para a vida (REES; SABIA, 2010; RIGONI, 2014), motivação para o esporte (KREBS, et al., 2011), à autoeficácia e autoestima (SLUTZKY; SIMPKINS, 2009; COALTER, 2013), os valores e moralidade (MACINTOSH; SPENCE, 2012;

GONÇALVES, 2013; LEE; MARTINEK, 2013), ao controle emocional (HOLT et al., 2011), dentre outros temas que certamente poderiam ser associados. Em um amplo estudo de revisão sistemática (meta-análise) do impacto do esporte para o desenvolvimento positivo, Rigoni (2014) encontrou 20 (vinte) termos associados aos benefícios (pessoais e sociais) do esporte em diferentes domínios do desenvolvimento humano.

O alcance da experiência no esporte não atinge apenas os domínios da pessoa, mas têm sido documentadas em relação ao ambiente (contexto), na família, escola e comunidade (KAY; BRADBURY, 2009; SULLIVAN; LARSON, 2010; REES; SABIA, 2010; HOLT et al., 2011; RILEY; ANDERSON-BUTCHER, 2012; LINDSEY; GRATTAN, 2011; SPAAIJ, 2013). Essas relações têm dado ao esporte um papel significativo na diminuição da exposição às situações de risco social; na expectativa positiva de futuro e habilidades para a vida (GOULD; CARSON, 2008; JONES; LAVALLEE, 2009; REES; SABIA, 2010; FORNERIS; CAMIRÉ; TRUDEL, 2012; HOLT et al.; 2013); no desenvolvimento econômico, social e ambiental de regiões e estados; no intercâmbio cultural; e na resolução de conflitos (VERMEULEN; VERWEEL, 2009; THEEBOOM; HAUDENHUYSE; DE KNOP; 2010; LYRAS; PEACHEY, 2011). Nesse caso, as relações positivas são estabelecidas entre o esporte e as dimensões sociopolíticas, afetando desde as decisões que envolvem uma comunidade até aquelas em que normatizam e legislam as políticas públicas para participação esportiva.

Engendrados como uma força que age positivamente nos domínios do desenvolvimento, os benefícios destacados anteriormente são resultados de ações e programas de participação no esporte, destinados a crianças, adolescentes e jovens, em diferentes partes do mundo (KAY, 2009; LYRAS; PEACHEY, 2011; GIORGIO, 2011; LINDSEY; GRATTAN, 2012; BURNETT, 2013; OLUSHOLA et al., 2013; HOLT et al., 2013; ANDERSON-BUTCHER et al., 2013). No entanto, apesar dos argumentos em torno dos benefícios do esporte, alguns pesquisadores têm observado essa relação com certa prudência e crítica (SPAAIJ, 2012; KAY; BRADBURY, 2009; COALTER; TAYLOR, 2010; COALTER, 2013; LEVERMORE, 2008; DARNELL; HAYHURST, 2011; LYRAS; PEACHEY, 2011; HARTMANN; KWAUK, 2011; HAUDENHUYSE; THEEBOOM; NOLS, 2012), sobretudo da universalização do conceito de esporte-para-desenvolvimento ou de desenvolvimento positivo e a consistência dos modelos de avaliação, baseada na crença generalizada do poder de transformação do esporte.

Em uma perspectiva crítica e sociopedagógica, Hartmann e Kwauk (2011), Darnell e Hayhurst (2011), Bracht (2011), Haudenhuyse, Theeboom e Nols (2013) e Haudenhuyse, Theeboom e Skille (2014) questionam o potencial do esporte para a realização de mudanças sociais. Para os autores os programas de participação no esporte têm se limitado a promover ações que ajustam os jovens às normas sociais e às exigências institucionais e negligenciando fatores socioestruturais e culturais, ao invés de contribuir para realizar mudanças sociais mais profundas. Ou, conforme conclusão de Reis, Vieira e Sousa-Mast (2015), em estudo realizado em programa sociesportivo no Rio de Janeiro, um processo orientado para a dependência da gestão e desenvolvimento do esporte, influenciado pela modelo intervencionista do estado.

Em relação à avaliação, Coalter (2013) questiona a ausência de coerência teórica e política dos programas. A fragilidade das evidências científicas é corroborada também por Kay (2009), Lyras e Peachey (2011) e Levermore (2011), sobretudo na capacidade de compreensão do contexto e na escassez de avaliações profundas. Levermore (2011), ao argumentar a respeito da fragilidade das evidências científicas empregadas nos processos de avaliação, questiona o fato das avaliações terem sido realizadas apenas em programas que tiveram sucesso. Spaaij (2009) e Camiré (2014) afirmam em seus estudos que ainda não conhecemos profundamente os processos e mecanismos que produzem os efeitos para o desenvolvimento positivo.

Além de serem desenvolvidas de forma assistemática, as avaliações são realizadas por meio da análise dos resultados que emergem em uma curta dimensão temporal. As avaliações não são vistas como uma das dimensões que sustentam a ação ou programa e, portanto, são marginalizadas e dependem da disponibilidade de tempo ou da disposição dos agentes promotores das práticas esportivas. Da mesma forma, essas avaliações geram pouca ou quase nenhuma informação a propósito das ações e programas, o que justifica a prudência e a crítica em relação ao alcance do esporte no processo de desenvolvimento. Para Coalter e Taylor (2010) precisamos provar o que estamos dizendo e fazendo.

Em uma importante revisão sistemática (meta-análise), a partir de estudos realizados em escolas da América do Norte, Camiré (2014) confirma as principais dúvidas que cercam o alcance do esporte no desenvolvimento. Em sua conclusão, o autor destaca que, considerando que a maioria das evidências está baseada em estudos transversais e de autorrelatos (relato de experiências), o atual nível de evidência empírica disponível não é suficiente para fundamentar as alegações educacionais promovidas a partir do esporte.

A propósito dos argumentos sustentados acerca do alcance do esporte no desenvolvimento humano e em relação à prudência e crítica, é emergente a demanda por estudos que forneçam bases científicas, teóricas e metodológicas, para compreender os efeitos da participação no esporte ao longo curso da vida (SPAATJ, 2009; COALTER; TAYLOR, 2010; LYRAS; PEACHEY, 2011; GONÇALVES, 2013; CAMIRÉ, 2014), sobretudo na vida do(a)s jovens, uma vez que estudos também relacionam a participação no esporte com experiências negativas (GOULD; CARSON, 2010; MacDONALD et al., 2011; DAVIS; MENARD, 2013). Nessa direção, devido o crescente interesse pelo esporte e investimentos de diferentes setores da sociedade, bases científicas efetivamente válidas são fundamentais para qualificar programas e políticas públicas eficazes na promoção de oportunidades, em que o esporte contribui para o desenvolvimento (HOLT, 2008).

O esporte é considerado uma atividade detentora de símbolos e significados próprios, que são capazes de estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação das pessoas (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; LERNER, 2012) e podem provocar efeitos positivos no processo desenvolvnte. No entanto, a relação entre o esporte e desenvolvimento humano não pode ser feita de maneira determinista, enquanto resultante de uma relação de causa-efeito. Essa relação acontece em um sistema complexo, em que o sujeito é ativo em seu processo desenvolvnte (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2012) e o próprio esporte assume características próprias, o que torna aos estudos que buscam avaliar o alcance e os efeitos da participação do(a)s jovens no esporte um significativo desafio.

No conjunto das atividades humanas, o efeito positivo do esporte consiste em verificar processos de mudanças e continuidades que alcançam o indivíduo (organismo) na ecologia do desenvolvimento humano (sistema), os quais poderão ser potencializados, nesse caso, por meio de ações e programas voltados para a participação no esporte. Para conhecer a direção desses processos e o seu alcance, são necessários um conjunto de procedimentos metodológicos (COALTER, 2013) capazes de observar e medir em diferentes dimensões as transformações ocorridas ou as potenciais e, portanto, capazes de avaliar os efeitos gerados em decorrência dos resultados do programa, ou seja, de avaliar o seu impacto (CASTRO, 2011; COHEN; FRANCO, 2011).

No que tange a participação no esporte, os primeiros desafios da avaliação são os indicadores de impacto. As variáveis e indicadores selecionados serão capazes de dimensionar o

impacto? Possuímos uma gama de resultados positivos relacionados ao esporte para o desenvolvimento humano que tem sustentado os objetivos dos programas. Todavia, a validade desses resultados em um modelo de avaliação foi pouco explorada, uma vez que eles se baseiam em evidências resultantes de estudos transversais e realizados de forma assistemática, o que limita a possibilidade de verificar se sua força como indicador é capaz de elucidar a realidade.

O segundo desafio está na dimensão da experiência no esporte. Estudos tem se concentrado na observação de fatores contextuais e dos efeitos, positivos ou negativos, da participação no esporte ao longo da vida (BEENACKERS et al., 2011; GRAHAM; SCHINEIDER; DICKERSON, 2011; GOULD; FLETT; LAUER, 2012), mas os estudos pouco avançaram sobre os processos desencadeados no ambiente imediato do esporte, que colocam em movimento processos desenvolvendo. A experiência diz respeito à esfera dos sentimentos (antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais), relacionados à pessoa (*self*), às pessoas próximas (família, amigos, professores) e às atividades em que o sujeito se engaje (BRONFENBRENNER, 2011, p. 45), “englobando amor e ódio, alegria e tristeza, curiosidade e tédio, desejo e repulsa, costumeiramente, com ambas as polaridades existentes ao mesmo tempo, mas geralmente em graus diferentes”. Esses sentimentos agem de maneira poderosa na direção do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007). A experiência no esporte acontece em um espaço-tempo próprio, de maneira voluntária e que pertence à pessoa e só tem sentido naquele contexto. Ela determina características próprias ao processo (pessoa-contexto) e age como uma força no sistema, podendo desencadear em continuidade ou abandono da prática esportiva, maior ou menor disposição para engajar em determinadas atividades e relações interpessoais.

O terceiro desafio decorre do hiato temporal (CASTRO, 2011). No que concerne ao tempo, as mudanças e continuidades não poderão ficar apenas nas características da pessoa, mas também nas transformações que alcançaram outras dimensões do sistema. No desenvolvimento humano, a duração do período de contato, a interrupção ou estabilidade, a frequência em que ocorre, assim como o momento (*timing*), podem produzir mudanças significativas. Além das ações e programas muitas vezes não preverem as avaliações no cronograma do projeto (GOULD; CARSON, 2008; COALTER, 2010; CAMIRÉ, 2014), as avaliações têm sido realizadas de forma atemporal, predominando o uso de dados transversais, descontextualizados e, teóricos e

metodologicamente frágeis, o que limita as possibilidades de observá-los em relação a outros estudos.

Como não é possível desconsiderar as incertezas e a multidimensionalidade de relações de causalidade em se tratando de um fenômeno sociocultural (CASTRO; 2011; COHEN; FRANCO, 2011), nem tampouco o rigor científico da avaliação de impacto, o quarto desafio decorre da demanda por um modelo teórico e metodológico simples e robusto, ao passo que seja efetivamente válido e capaz de garantir uma compreensão ampla da dinâmica e da multiplicidade do esporte no desenvolvimento humano. Os modelos tradicionais de avaliação de impacto, baseados em métodos de pesquisa experimental e quase-experimental, e que buscam na relação de causa-efeito e custo-eficiência determinar o alcance da mudança na realidade social, acabam se mostrando limitados, especialmente em se tratando do impacto da experiência da participação no esporte para o desenvolvimento humano. O esporte é um fenômeno complexo (SCAGLIA, 2003; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; GALATTI et al., 2014), que acontece em uma estrutura de sistemas, e é carregado de símbolos e significados que só podem ser compreendidos no contexto (ambiente), pois emergem características que pertencem à experiência da pessoa, as quais são difíceis, ou mesmo impossíveis, de serem vivenciadas em outras dimensões das atividades humanas.

Com relação ao estudo do impacto social de uma intervenção, seja de uma ação, projeto ou programa, que explora as múltiplas dimensões de um fenômeno sociocultural, sob o escopo do paradigma ecológico-sistêmico, também incorre parcialidade. Dessa forma, mais que atribuir relações de causalidade (causa-efeito), busca-se compreender o processo, assumindo um caráter holístico, contextual e de descoberta em uma realidade dinâmica, incerta e complexa. E, para tanto, é preciso voltar ao primeiro desafio da avaliação, a validade dos indicadores de impacto: os indicadores para avaliação têm sido elaborados e validados a partir dos objetivos específicos das ações e programas, mas eles desconsideram o processo que desencadeou os efeitos, positivos ou negativos, da experiência do(a)s jovens no programa. Por exemplo, para um programa que procura democratizar a prática esportiva, não basta observar o número de jovens atendido(a)s, é preciso analisar se as experiências promovidas, ou seja, se o processo (interações pessoa-contexto) desencadeado foi capaz de ampliar não só as possibilidades para estar no esporte, mas de conviver com ele enquanto pessoa (*self*), nas relações com os pares, na comunidade, no âmbito das políticas públicas.

Diante do exposto a respeito do alcance do esporte na ecologia do desenvolvimento humano e a demanda emergente por modelos teóricos e metodológicos para avaliação de impacto, avançamos sobre arcabouço teórico do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; BRONFENBRENNER, 2011) e da Pedagogia do Esporte (PAES, 2002; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; GALATTI et al., 2014), para avaliar os efeitos da experiência do(a)s jovens no esporte em um programa socioesportivo. Logo, revela-se o delineamento e as fronteiras da questão geradora da tese: em uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, que indicadores são capazes de representar o alcance e os efeitos da experiência do(a)s jovens no esporte em um programa socioesportivo?

O avanço sobre o MBDH aconteceu pela sua concepção ecológico-sistêmica e pressuposto de um processo de “ciência do desenvolvimento humano no modo de descoberta” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44). Em sua concepção, o modelo focaliza as relações de trocas entre o organismo e o ambiente, ambos em desenvolvimento em uma estrutura de conjunto de sistemas aninhados, tendo como elementos centrais quatro componentes interligados: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo. No modo de descoberta, os objetivos colocados ao estudo deverão:

- “1. Elaborar novas possibilidades de hipóteses e delineamentos de pesquisas correspondentes, que não apenas tragam resultados dentro da problemática da pesquisa, mas que também possam ensejar nova problemática, mais diferenciada, mais precisa, com resultados de pesquisa replicáveis, produzindo um conhecimento efetivamente válido
2. Propor bases científicas para o planejamento de políticas e de programas públicos eficazes, que possam neutralizar a emergência de novas influências perturbadoras do desenvolvimento”. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44)

Estudos pautados nos pressupostos do MBDH, com foco no alcance do esporte no processo de desenvolvimento do(a)s jovens têm trazido expressiva contribuição para área, notadamente no desenho de modelos de participação no esporte orientados por ativos do desenvolvimento capazes de promover experiências positivas no esporte (DOMINGUES; CAVICHIOLLI; GONÇALVES, 2014; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Os ativos do desenvolvimento consistem em um conjunto de indicadores, internos (compromisso para aprendizagem, valores positivos, competências sociais e identidade positiva) e externos (interação com adultos e pares significantes, comunidade), que emerge da

relação da pessoa (sujeito) com o seu contexto, indicando o potencial de continuidades e mudanças positivas no decorrer do desenvolvimento (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; MacDONALD; 2010; SANTOS; GONÇALVES, 2012). Nesse processo, incorrem à Pedagogia do Esporte a responsabilidade de ampliar as possibilidades para conviver com o esporte na ecologia do desenvolvimento humano.

A Pedagogia do Esporte é compreendida como uma disciplina das Ciências do Esporte, que tem como foco o estudo e intervenção na dinâmica do processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte, acumulando conhecimento relativo à organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas em seus diversos ambientes, manifestações e sentidos (PAES, 2002; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; BARROSO; DARIDO, 2009; GONÇALVES, 2013; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; GALATTI et al., 2014). Nessa perspectiva, construindo e acumulando conhecimento sob os pilares da ciência na contemporaneidade (GALATTI, et al., 2014), a Pedagogia do Esporte tem assumido o compromisso de desenvolver e promover ambientes facilitadores, para garantir e ampliar as possibilidades de conviver com o fenômeno esporte.

Por fim, o desenho dessa tese tem como objeto investigar o efeito potencial do esporte no processo de desenvolvimento do(a)s jovens em um programa socioesportivo, delimitado como fenômeno de continuidade e de mudança, observando indicadores para avaliação do impacto.

JUSTIFICATIVA

Cada vez mais presente na vida das pessoas, o esporte tem ocupado uma posição de destaque na agenda de diversas organizações e/ou instituições em todo o mundo, passando de ações locais a programas de alcance mundial, como o “Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio”, desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2003). Nesse programa, além de reforçar o esporte como um direito, o esporte também é considerado uma importante ferramenta para realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ONU).

Tendência observada em diferentes partes do mundo, os programas sociais têm recebido grande investimentos (GIORGIO, 2011), envolvendo, sobretudo, a promoção do esporte em diferentes contextos e com diversas finalidades (HOLT, 2008; HOLT; NEELY, 2011; GIULIANOTTI, 2012; KAY; DUDFIELD, 2013). Nesses programas destaca-se a atenção às crianças, adolescentes e jovens em vulnerabilidade social. Além do baixo custo para o desenvolvimento desses programas, o esporte tem sido considerado uma atividade com grande poder para atrair jovens voluntariamente, ocupando o período livre das obrigações escolares institucionalizadas, ou seja, as atividades extracurriculares. Um exemplo de investimento no Brasil é o Programa Segundo Tempo (PST), cujo objetivo consiste em assistir e intervir em populações de crianças, adolescentes e jovens expostos às situações de vulnerabilidade social, como uma ação destinada à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida (OLIVEIRA; PERIM, 2008; SOUSA et al., 2011).

Embora seja reconhecida a relevância do esporte como ferramenta em programas que buscam atender jovens em situação de vulnerabilidade social (HAUDENBUYSE; THEEBOOM; COALTER, 2012; HAUDENHUYSE et al., 2014), nota-se a ausência de modelos capazes de avaliar o alcance desses programas (DOMINGUES; CAVICHIOLLI; GONÇALVES, 2014; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015). Em relação ao PST encontramos os estudos desenvolvidos por Sousa et al. (2011), baseados em uma metodologia de avaliação de resultados, e os estudos de Santos (2012, 2013) e Santos, Starepravo e Souza (2015), que exploram a difusão do PST a partir de indicadores socioestruturais (indicadores sociais, político partidário, ambiente institucional), mas não encontramos estudos sistemáticos sobre o alcance da experiência do esporte no desenvolvimento do(a)s jovens nesse contexto.

Os processos institucionalizados de avaliação de programas começam no Brasil somente nas últimas décadas do século XX, em decorrência do aumento das restrições fiscais, necessidade de menor gasto e mais eficiência, e pela ampliação de políticas sociais, promulgadas a partir da constituição de 1988 (JANNUZZI, 2011; RAMOS; SCHABBACH, 2012). Portanto, esse é um tema recente e ainda não constitui uma cultura de avaliação. No que diz respeito aos programas socioesportivos, além da avaliação não estar incorporada no cotidiano dos programas,

mesmo com o alargamento das políticas públicas de acesso, outro problema é a descontinuidade, que, por vezes, não oferece um ciclo temporal para que seus resultados possam ser avaliados.

O Brasil está realizando em uma mesma década os quatro maiores eventos esportivos do mundo (Jogos Militares do Rio de Janeiro, Copa do Mundo FIFA, Jogos Olímpicos e Paralímpicos), sendo previsto um aumento significativo na participação no esporte, direta ou indiretamente. Um dos legados desses megaeventos, projetado no âmbito das políticas públicas de esporte e lazer (MASCARENHAS, 2012; ATHAYDE et al., 2013), é o aumento no investimento para o acesso e participação de crianças, adolescentes e jovens no esporte por meio de programas sociais. Entre os investimentos previstos, alguns projetos já estão em desenvolvimento, como o Esporte na Escola e Atletas na Escola, o Plano Brasil Medalhas e Centro de Iniciação ao Esporte¹. Essa projeção amplia-se ainda mais se considerarmos as ações e programas desenvolvidos nas esferas estaduais e municipais, além das ações e dos programas desenvolvidos por instituições privadas e organizações não governamentais. Logo, são necessárias bases científicas para conduzir o processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação desses programas; para explorar ao máximo os limites do seu potencial; e, da mesma forma, oferecer subsídios para verificar o seu impacto social, considerando os diferentes cenários, sujeitos, finalidades e sentidos atribuídos ao esporte.

A avaliação, seja qual for sua dimensão, é uma tarefa complexa, que exige julgamento criterioso do desenho teórico; o uso de diversos instrumentos; e análise densa dos resultados, com a finalidade de garantir os princípios da objetividade, informação, validade e confiabilidade (COHEN; FRANCO, 2011). De tal forma, ao observar o papel do esporte no desenvolvimento humano e sua natureza enquanto atividade, o desafio lançado consiste em avançar no desenvolvimento de modelos de avaliação que sejam capazes de alcançar as propriedades específicas que emanam da relação contexto-pessoa (processo) na participação no esporte (SPAAIJ, 2009; COALTER, 2010, 2013; GRAHAM; SCHNEIDER; DICKERSON, 2011).

Mais objetivamente, o PST é o maior programa socioesportivo no Brasil, atendendo crianças, adolescentes e jovens em contextos muitos específicos, seja determinado pelo foco do programa (prioridade para zonas em situações de vulnerabilidade social) ou pelas dimensões

¹ Programas e ações anunciados no sítio do Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

territoriais (alcançando todos os estados brasileiros). Todavia, ainda não possuímos um estudo sistemático acerca do alcance do esporte no processo de desenvolvimento do(a)s jovens que participam do programa. Assim, além de oferecer bases científicas para tomadas de decisões que venham potencializar o desenvolvimento das ações ou programas (eficiência e eficácia) e subsidiar a ampliação das políticas sociais de participação no esporte, o estudo poderá trazer informações significativas no âmbito do alcance do esporte no processo de desenvolvimento do(a)s jovens, reconhecendo que existem elementos que fazem do Brasil um cenário único.

Por fim, o MBDH (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) tem recebido atenção de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, e está ocupando uma posição de vanguarda na ciência contemporânea (WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009; LERNER, 2011). No esporte seus pressupostos têm sustentado importantes estudos que buscam compreender e promover ambientes destinados ao desenvolvimento positivo (KREBS, 2009; HOLT et al., 2011, 2013; CÔTÉ; TURNNIDGE; BLAIR, 2014). Ademais, observam a natureza do fenômeno investigado, além de trazer resultados, o modelo também tem como objetivo explícito “propor bases científicas para o planejamento de políticas e programas públicos eficazes, que possam neutralizar a emergência de novas influências perturbadoras do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44).

Os estudos sobre avaliação da participação de jovens no esporte têm se concentrado em: (1) observar os efeitos do contexto sobre a pessoa (organismo); (2) observar as dimensões da pessoa (organismo), desconsiderando os fatores contextuais, por conseguinte, gerando evidências fundamentadas a partir de um contexto sem sujeito e de um sujeito sem contexto. Os pressupostos teóricos e metodológicos do MBDH permitem observar os processos relacionais entre a pessoa e o contexto, influenciando-se mutuamente. No âmbito do PST essas interações, considerando a diversidade de sujeitos e contextos, poderão trazer contribuições inéditas para a compreensão da forma e do alcance do esporte no processo de desenvolvimento do(a)s jovens.

A partir da questão geradora (problema) e da justificativa para esse estudo, buscamos sustentar a seguinte tese: a experiência no esporte acontece em um espaço-tempo próprio e desencadeia processos em que o sentido pertence à relação pessoa-contexto. Por pertencer a um domínio objetivo, coabitado pelo subjetivo, é possível encontrar indicadores para avaliar os efeitos da experiência do(a)s jovens no esporte em processos relacionais na ecologia do desenvolvimento humano.

Deste modo, partindo do reconhecimento que o esporte detém propriedades importantes para o desenvolvimento ao longo do curso da vida; e da demanda por modelos de avaliação capazes de observar o seu alcance, nossas hipóteses conceituais para esse estudo são: (1) os efeitos da experiência no esporte emergem em estrutura relacional de espaço-tempo próprio, que pertence ao processo de interação pessoa-contexto; (2) no modo de descoberta, a força e a validade dos indicadores do impacto no esporte emanam de processos relacionais, marcando mudanças e continuidades em diferentes níveis do sistema.

Objetivo geral

Investigar indicadores dos efeitos da experiência de jovens no esporte em um contexto de programa socioesportivo.

Objetivos específicos

(a) Discutir o esporte na ecologia do desenvolvimento humano na ótica da Pedagogia do Esporte, com a finalidade de promover ambientes significativos para o desenvolvimento positivo dos jovens;

(b) Compreender a experiência de jovens em um programa extracurricular de participação no esporte e a percepção dos efeitos de competências gerados para a vida;

(c) Observar a força da interação entre a experiência positiva de adolescentes no esporte e a autoeficácia percebida, controlando tempo de participação e IDHM;

(d) Verificar a relação entre os ativos do desenvolvimento e participação de jovens em um programa extracurricular de esporte;

(e) Analisar o alcance do PST em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte.

Quadro 02. Esquema analítico da tese

TEMA: Efeito potencial da experiência de jovens no esporte em programa social, observado no contexto do Programa Segundo Tempo (PST).
JUSTIFICATIVA: O crescente interesse pelo esporte em programas sociais desencadeou um processo de busca por indicadores e modelos de avaliação confiáveis e exequíveis, uma vez que os resultados de impacto social passaram a ocupar uma posição de destaque em diversos setores da sociedade.
PROBLEMA: Buscar indicadores para avaliação do impacto social, pautando-se nos efeitos da experiência de jovens no esporte no contexto de um programa social, coadunando as dimensões do processo, do contexto, da pessoa e do tempo e observando processos relacionais que se influenciam mutuamente no desenvolvimento humano.
OBJETO DE ESTUDO: O efeito potencial do esporte no processo de desenvolvimento de jovens.
OBJETIVO GERAL: Investigar indicadores dos efeitos da experiência de jovens no esporte em um contexto de programa socioesportivo.
OBJETIVO ESPECÍFICO: Estudo dos efeitos da experiência de jovens no esporte na ótica da Pedagogia do Esporte e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, com a finalidade de apontar indicadores e metodologia para avaliação do impacto social e promoção de ambientes facilitadores para o desenvolvimento positivo.
QUESTÃO DE PESQUISA: Em uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, que indicadores são capazes de representar o alcance e os efeitos da experiência dos jovens no esporte?
HIPÓTESES CONCEITUAIS: (a) Os efeitos da experiência no esporte emergem em estrutura relacional de espaço-tempo próprio, que pertence ao processo de interação pessoa-contexto; (b) no modo de descoberta a força e a validade dos indicadores do impacto no esporte emanam de processos relacionais, marcando mudanças e continuidades em diferentes níveis do sistema.
TESE: A experiência no esporte acontece em um espaço-tempo próprio, desencadeando processos em que o sentido pertence à relação pessoa-contexto. Em um domínio objetivo, coabitado pelo subjetivo, é possível encontrar indicadores para avaliar os efeitos da experiência de jovens no esporte em processos relacionais na ecologia do desenvolvimento humano.

DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa pauta-se no paradigma sistêmico-ecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; MORIN, 2010; BERTALANFFY, 2008; BONFENBRENNER, 2011) e busca compreender o fenômeno em seu ambiente, reconhecendo e engendrando no arcabouço de um sistema fundamentalmente interconectado e interdependente (rede). As fronteiras teóricas da pesquisa foram colocadas na ciência do desenvolvimento humano, buscando compreender o processo e a dinâmica das “relações entre o indivíduo e os diversos e integrados níveis ecológicos” (LERNER, 2011, p. 19), para observar os efeitos da experiência de jovens no esporte na dinâmica do processo de desenvolvimento.

A experiência no esporte e os seus efeitos no desenvolvimento humano, positivos ou negativos, estão imbricados em um sistema complexo, que alcança a pessoa, o contexto e o tempo (BENGOCHEA; STREAN, 2007; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014; CAMIRÉ et al., 2011). Assim, sendo um fenômeno complexo, o esporte exige um modelo teórico e delineamento de pesquisa que sustente a natureza contextual dessas relações (WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009).

Conceitualmente e metodologicamente, delineamos essa pesquisa fundamentada nos pressupostos do MBDH. A sua concepção é de natureza ecológico-sistêmica (BENGOCHEA, 2002; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; BONFENBRENNER, 2011), voltado para estudos capazes de “focalizar as relações de trocas entre o organismo em desenvolvimento e o seu ambiente também em desenvolvimento” (DESSEN, 2005, p. 274), englobando aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos (WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009). Também, nessa concepção o sujeito é percebido como um ser ativo, inserido em um conjunto de sistemas, nos quais o sujeito sofre influência e ao mesmo tempo determina mudanças (KREBS, 2009).

O MBDH (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BONFENBRENNER; MORRIS, 2007; BRONFENBRENNER, 2011; KREBS, 2009; REVERDITO, 2011) é composto pela interação sinérgica de quatro componentes inter-relacionados: Processo (P), Pessoa (P), Contexto (C) e Tempo (T) (Figura 1).

O **processo** (pessoa-contexto) consiste em um conceito de interface, para as formas particulares de interação recíproca entre a pessoa (organismo) e o ambiente (pessoas, objetos e

símbolos) progressivamente mais complexo ao longo do tempo. A primeira propriedade definidora do processo é a experiência, a qual pertence à esfera subjetiva dos sentimentos (antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais), relacionados à pessoa (*self*), às pessoas (família, amigos e pessoas próximas) e à atividade que a pessoa se engaje (gosta mais ou menos de fazer), “carregadas emocionalmente e motivacionalmente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 45). Essa proposição consiste na força subjetiva dos sentimentos (energia), que conduz o processo de desenvolvimento.

A segunda propriedade são os processos proximais, colocados como os mecanismos produtores primários do desenvolvimento (força motriz), que incidem em padrões duradouros de interações estabelecidas no contexto imediato. Os processos proximais são conceituados a partir de cinco propriedades características: (1) a pessoa deverá estar engajada em uma atividade; (2) para ser eficaz, a atividade deverá ocorrer em uma base regular, por meio de períodos prolongados de tempo; (3) as atividades deverão continuar por tempo suficiente para se tornarem cada vez mais complexas, ou seja, progressivamente mais complexas; (4) devem ocorrer interações recíprocas nas relações interpessoais no ambiente imediato; (5) as interações deverão envolver também objetos e símbolos, capazes de estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Para os mais jovens, a participação nos processos de interação ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo. Mediante uma interação progressivamente mais complexa com seus pais, por exemplo, as crianças tornam-se cada vez mais agentes do seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

Os processos proximais (forma, força, conteúdo e direção) variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa; do ambiente (imediato e mais distante) em que eles ocorrem; da natureza dos resultados evolutivos; das mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo por meio do curso da vida; e do período histórico em que a pessoa viveu, podendo resultar em efeitos de competências ou disfunção. Os efeitos de competência consistem na aquisição demonstrada e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e habilidades, intelectual, física, socioemocional, artística, ou a combinação delas, para conduzir e direcionar seu próprio comportamento. Os efeitos de disfunção referem-se à

manifestação reentrante de dificuldade da pessoa em manter o controle e a integração do comportamento, por meio de situações e em diferentes domínios do desenvolvimento. Já a capacidade de os processos proximais operarem depende da extensão do contato entre a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais em que à pessoa se envolve, como: duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição, momento da interação e intensidade da exposição.

As propriedades definidoras da **pessoa** envolvem as características que foram determinadas biopsicologicamente e as que foram construídas na interação com o ambiente, sendo, portanto, tanto percussora como produtoras do seu desenvolvimento. A força (disposições), os recursos e demandas são os três processos que caracterizam a pessoa. A força é definida como disposições, geradora (ativas) e desorganizadora (disruptiva). A disposição geradora (ativa) é a com maior capacidade de colocar em movimento e sustentar os processos proximais, envolvendo curiosidade, disposição para se engajar em atividades individuais e compartilhadas, resposta a iniciativa de outros, senso de autoeficácia e disponibilidade para adiar gratificação imediata em função de objetivos de longo prazo. A disposição desorganizadora (disruptiva) poderá retardar ou mesmo impedir os processos proximais de acontecer. Consiste na dificuldade da pessoa em manter o controle sobre o seu comportamento e emoções, estando em dois polos: (1) passivo – caracterizado por apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, falta de interesse pelo ambiente imediato, tendência para evitar ou retirar-se da atividade; (2) ativo – caracterizado por impulsividade, irresponsabilidade, tendência a comportamentos explosivos, distração, incapacidade de adiar gratificações, agressão e violência.

Os recursos consistem em características biopsicológicas da pessoa, capazes de influenciar a capacidade do organismo para colocar em movimento os processos proximais, nas categorias de ativos e passivos (ou deficiência). Os ativos são relacionados às capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que, a medida que evoluem ao longo do curso da vida, ampliam os domínios dos processos proximais, permitindo padrões de interações progressivamente mais complexos. Os passivos (ou deficiência) representam condições que limitam ou perturbam a integridade funcional do organismo, como o baixo peso, limitações genéticas, deficiência física ou mental, persistência de doenças graves, processos degenerativos.

A demanda versa em atributos da pessoa, capazes de atrair ou desencorajar reações no ambiente social, inibindo ou favorecendo os processos proximais, como aparência física

(atrativa – não atrativa), comportamentos ativos ou passivos, e características demográficas, como idade, gênero e etnia. A combinação desses fatores produzirá diferenças na direção e força dos processos proximais e, por conseguinte, nos seus efeitos.

O **contexto** é concebido como um conjunto de estruturas concêntricas aninhadas e interdependentes, alcançando a experiência da pessoa no ambiente imediato aos aspectos culturais, sendo definido em microssistema, macrossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema é definido como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face-a-face” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176), com suas características particulares, físicas, sociais e simbólicas, que convidam, permite ou inibem o engajamento e interações mais complexas com pessoas e atividades no ambiente imediato. O mesossistema é definido como um sistema formado pelas relações existentes entre dois ou mais ambientes, em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente. O exossistema compreende as ligações e processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, “nos quais pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato que essa pessoa pertence” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176). O macrossistema alcança aspectos socioestruturais e culturais mais amplos, como ideologia, valores e crenças compartilhadas, determinando características que exercem influência no micro, meso e exossistema.

O macrossistema consiste no padrão global de características do micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em particular os sistemas instigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser definido como um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 177).

Por fim, o **tempo** é definido por mudanças ou continuidades (estabilidade) que ocorrem ao longo do curso de vida da pessoa em desenvolvimento, tanto sobre suas características biopsicológicas, como as que são verificadas ao longo das gerações (sistema social, econômico, político, cultural) e no momento histórico, podendo ser analisado em três níveis: o microtempo, mesotempo e o macrotempo. O microtempo consiste em continuidade ou

descontinuidade observada dentro dos episódios de processo proximal. O mesotempo em intervalos de tempo maiores, como dias ou semanas. O macrotempo em expectativas e acontecimentos que alcançam a pessoa, desde os mais próximos, aos mais distantes ao longo do curso de vida.

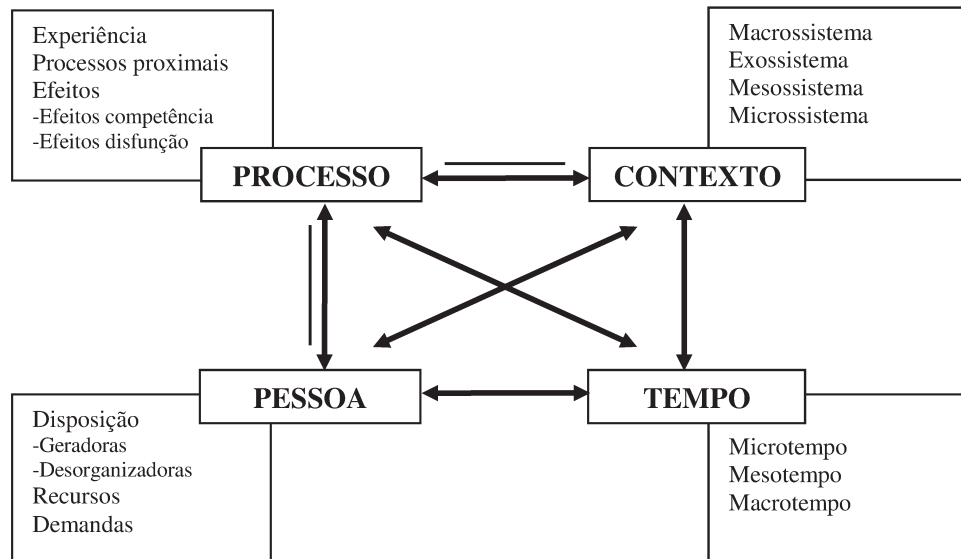


Figura 1. Estrutura relacional e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano
 Fonte: Representação do tetragrama apresentado por Morin (2010), adaptado por Reverdito (2011) para o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

A partir das propriedades definidoras do MBDH, os conceitos de indicador e avaliação de impacto são fundamentais no delineamento do estudo. O conceito de indicador de impacto, a partir de Cohen e Franco (2011, p. 152), consiste em uma “unidade que permite medir o alcance de um objetivo específico”. Tendo em vista a subjetividade inerente a todo o processo de avaliação, os indicadores têm a finalidade de traduzir a dimensão de uma realidade de forma objetiva, ainda que aproximada, mas capaz de permitir a comparação temporal ou entre amostras, que podem ser qualitativos, quantitativos ou compostos (CASTRO, 2011). Espera-se que os indicadores sejam capazes de traduzir a realidade, nesse estudo, dos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre a pessoa e o contexto ao longo do tempo, dentro de um programa social, orientado para a participação no esporte, ou seja, de um programa socioesportivo.

A avaliação de impacto é compreendida como o estudo que tem por finalidade avaliar o “resultado dos efeitos de um projeto” (COHEN; FRANCO, 2011, p.92). Nessa direção, busca observar e medir a intensidade e importância das transformações ocorridas ou potenciais (CASTRO, 2011). O seu propósito é verificar o alcance dos objetivos esperados (COHEN; FRANCO, 2011), significando, portanto, “a avaliação dos efeitos decorrentes dos resultados do programa”, destarte, “impacto é o resultado do resultado” (CASTRO, 2011, p. 94). Portanto, tendo em vista seu caráter transversal, o delineamento dessa pesquisa é sobre a identificação de indicadores robustos para a avaliação de impacto.

A pesquisa realizada é do tipo participativo (inserção ecológica) e observa aspectos do programa em desenvolvimento e informações presumidas/prospectivamente no contexto. O modelo adotado é do tipo de descoberta (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007), que busca, qualitativa e quantitativamente, estabelecer inter-relações entre as variáveis, relações de causalidade e séries temporais, a partir das propriedades do MBDH (BRONGENBRENNER; MORRIS, 2006; BRONGENBRENNER, 2011).

O pressuposto teórico para a pesquisa é que os indicadores para a avaliação do alcance do esporte no desenvolvimento humano emergem das relações de trocas (ou seja, emergem do processo) entre o organismo (sujeito) e o ambiente (contexto), que irá sustentar continuidades e mudanças na dimensão do tempo histórico (tempo). Assim, os efeitos gerados passam a ser avaliados enquanto função de um processo dentro de um sistema autêntico, com foco nas formas particulares de interações que emergem do processo-pessoa-contexto-tempo, atribuindo validade aos dados. O cenário selecionado para observar o problema dessa tese foi o PST. A concepção do PST, bem como os procedimentos da pesquisa, critérios e instrumentos utilizados são apresentados a seguir.

O Programa Segundo Tempo (PST): caracterização, objetivos e impactos esperados

O Programa Segundo Tempo (PST) consiste em uma iniciativa do Governo Federal, institucionalizado a partir de 2003, que prioriza o fenômeno esportivo como potencializador de elementos educativos (SOUZA et al., 2011). Ele está ancorado na Política Nacional de Esporte e Lazer, e atualmente é administrado pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e

Inclusão Social. O seu público alvo são crianças, adolescentes e jovens expostos a situações de vulnerabilidade social.

O objetivo geral do PST é “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social” (SOUZA et al. 2011, p. 23-24)². Seus objetivos específicos são definidos em:

“Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral; Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade; Desenvolver valores sociais; Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras; Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde); Contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania)”

Conforme dados do Ministério do Esporte, o PST já estabeleceu 1110 convênios, dos quais 460 estão ativos atualmente. Os convênios são realizados com instituições públicas e instituições privadas sem fins lucrativos que tenham como foco o atendimento a crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Nesses convênios foram beneficiados 3.605.345 crianças, adolescentes e jovens (Quadro 03).

Os resultados esperados (impactos diretos e impactos indiretos)³ projetados para o PST são definidos em:

Impactos diretos:

- Melhoria no convívio e na integração social dos participantes;
- Melhoria da autoestima dos participantes;
- Melhoria das capacidades e habilidades motoras dos participantes;
- Melhoria das condições de saúde dos participantes;
- Aumento do número de praticantes de atividades esportivas educacionais;
- Melhoria da qualificação de professores e estagiários de educação física, pedagogia ou esporte envolvidos.

Impactos indiretos:

- Diminuição da exposição dos participantes a riscos sociais;
- Melhoria no rendimento escolar dos alunos envolvidos;

² Disponível em: <<http://esporte.gov.br/snelis/segundotempo/objetivos.jsp>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

³ Disponível em: <<http://esporte.gov.br/snelis/segundotempo/objetivos.jsp>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

- Diminuição da evasão escolar nas escolas atendidas;
- Geração de novos empregos no setor de educação física e esporte nos locais de abrangência do Programa;
- Melhoria da infraestrutura esportiva no sistema de ensino público do país e nas comunidades em geral.

Quadro 3. Total de convênios, convênios ativos e beneficiados (crianças, adolescentes e jovens) no Programa Segundo Tempo.

UF	Total de Convênios 2003 – 2015	Convênios Ativos	Beneficiados
Acre	5	1	11.375
Alagoas	16	8	97.968
Amapá	9	4	36.748
Amazonas	10	4	159.235
Bahia	110	45	376.765
Ceará	39	23	283.079
Distrito Federal	76	7	250.679
Espírito Santo	21	6	21.471
Goiás	33	15	84.697
Maranhão	11	4	10.995
Mato Grosso	15	4	64.521
Mato Grosso do Sul	11	6	47.050
Minas Gerais	136	90	368.488
Pará	16	6	17.669
Paraíba	16	3	31.409
Paraná	87	21	204.239
Pernambuco	38	11	130.047
Piauí	30	20	97.724
Rio de Janeiro	84	42	461.718
Rio Grande do Norte	52	16	45.771
Rio Grande do Sul	81	36	95.162
Rondônia	4	1	11.675
Roraima	5	2	5.579
Santa Catarina	26	8	153.319
São Paulo	161	70	492.688
Sergipe	7	4	29.243
Tocantins	11	3	16.031
Total Geral	1110	460	3.605.345

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Mapa de distribuição de convênios do Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.seguro.esporte.gov.br/segundotempo/mapaConvênio.asp>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

No âmbito das políticas públicas de esporte e lazer, considerando o número de convênios e beneficiados, o PST pode ser considerado o maior programa destinado ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens, que tem o esporte como uma ferramenta educacional. A partir dos objetivos e dos resultados esperados, além dos fundamentos

pedagógicos e metodológicos (OLIVEIRA; PERIM, 2009), é possível caracterizar o PST a partir dos objetivos da atividade que são: participação esportiva do tipo prática recreacional (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; HOLT; KNIGHT, 2011; CÔTÉ; HANCOCK, 2014) e de esporte-para-desenvolvimento (COALTER; TAYLOR, 2010; COALTER, 2013).

Apresentado por Côté, Backer e Abernethy (2007), no Modelo de Desenvolvimento do Esporte de Participação, a definição de prática recreacional consiste em um envolvimento com o esporte baseado no jogo deliberado, privilegiando a participação em várias modalidades, ênfase na diversão e no aprendizado de novas habilidades. A especialização e desempenho esportivo não aparecem como foco e podem ser apenas uma consequência da participação. Já o esporte-para-desenvolvimento, trata-se de programas ou ações em que o esporte aparece como uma ferramenta para potencializar aspectos educativos, com atenção a temas como vulnerabilidade, inclusão social, ocupação do tempo livre, valores sociais (COALTER; TAYLOR, 2010). No Brasil também é reconhecido como programas ou ações de caráter socioesportivo (SOUZA et al., 2011; SOUZA; CASTRO; VIALICH, 2012; MACHADO; GALATTI; PAES, 2015; AMARAL et al., 2014).

Atentando para a validade ecológica presumida, a escolha do PST aconteceu pelo fato de possuir um conjunto de diretrizes, princípios pedagógicos e metodológicos, além de capacitação (recursos humanos) e de acompanhamento, que permitem observar o fenômeno em diferentes contextos (cidades, regiões e estados) e dimensões (micro, meso, exo e macrossistema), desvelando interconexões e interdependência. Igualmente importante, o tempo de duração e o fato do esporte ser a principal atividade, foram os outros dois critérios utilizados para a escolha do programa. O tempo é uma dimensão fundamental, principalmente em se tratando da continuidade da ação, pois permite observar aspectos do fenômeno no macrotempo. Já em relação ao esporte, é pelo fato de ser a atividade principal, o que permite observar de forma mais direta seu efeito no processo de desenvolvimento.

Os três critérios apresentados aparecem como principais limitadores em pesquisas que se propõem a estudar os efeitos do esporte no processo de desenvolvimento (COALTER, 2013; CAMIRÉ, 2014). O primeiro, pelas características muito específicas que emanam da relação pessoa-contexto, acaba não sendo possível observar o alcance do fenômeno em relação a outros ambientes. O segundo, temporal, limita as possibilidades de observar o fenômeno na dimensão do macrotempo, na medida em que o tempo é uma variável basilar em se tratando de

aspectos que incidem nos domínios do desenvolvimento humano (cognitivo, físico e psicossocial). Por fim, o terceiro, pelo fato dos programas e ações desenvolverem outros conteúdos, tornando-se difícil ou mesmo impossível sustentar ou atribuir correlações entre o esporte e os efeitos no processo de desenvolvimento.

O contexto da pesquisa: critérios e características sociodemográficas

A pesquisa aconteceu no contexto (microambiente) de cinco convênios ($n = 5$) do PST, administrados por Prefeituras Municipais. A partir do total de convênios firmados com o Ministério do Esporte (Figura 02), foram identificados aqueles estabelecidos com a prefeitura ($n = 498$), em fase de execução (ativos) em 2014 – 2015.

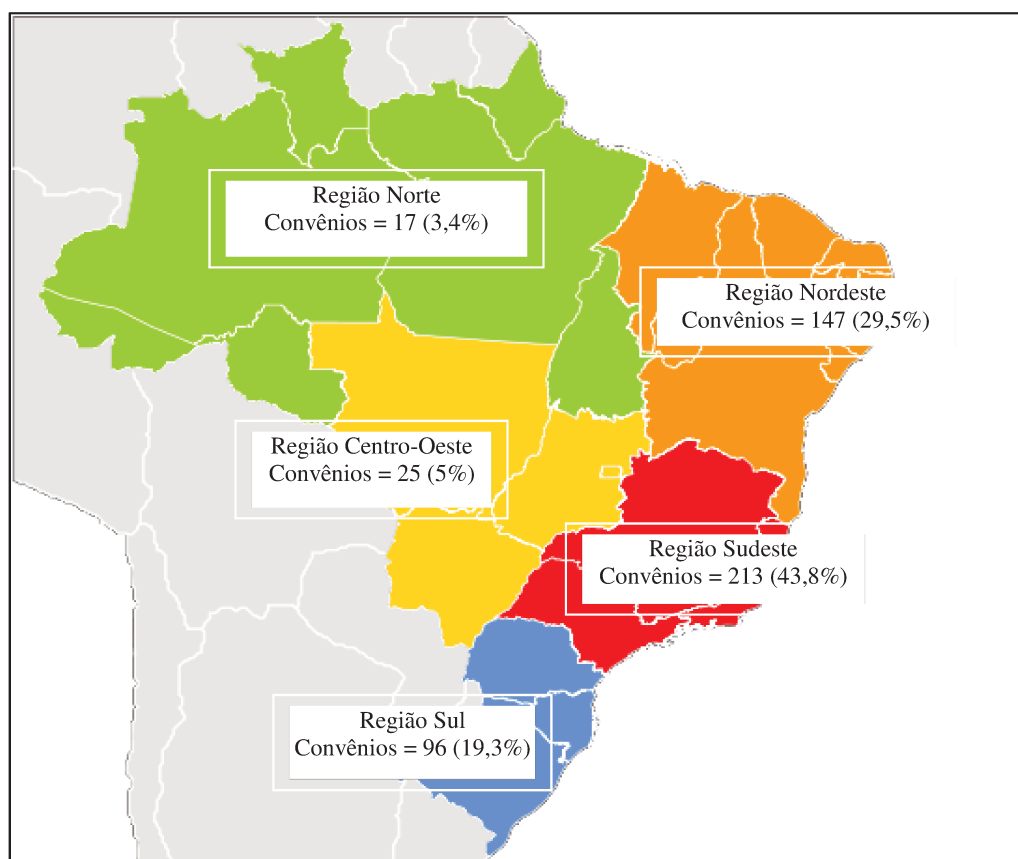


Figura 2. Elaborado pelo autor a partir do número de municípios conveniados com Ministério do Esporte por região, menos o Distrito Federal (2003 – 2013)⁴.

Fonte: Figura adaptada de <http://www.estadosecapitaisdobrasil.com/regioes-do-brasil.php>

⁴ Os dados foram disponibilizados pelo Ministério do Esporte (ME), atendendo a solicitação do pesquisador para o desenvolvimento dessa pesquisa, no que tange aos convênios firmados entre 2003-2013, em termo de autorização e cooperação assinado entre as partes (Anexo 1).

A partir do total de convênios, foram selecionados aqueles em execução entre 2014 – 2015, com maior tempo de convênio (duração). As prefeituras municipais selecionadas estão localizadas em três macrorregiões (Sul, Sudeste e Nordeste) e em cinco estados diferentes (Quadro 04). Foram excluídas da amostra as prefeituras de municípios que são capitais e o Distrito Federal, entendendo que possuem espaços, equipamentos e conteúdos que diferem dos demais municípios brasileiros em relação ao esporte. Os municípios selecionados estão na faixa do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios⁵ considerado de nível alto (0,700 a 0,799) e de nível médio (0,600 a 0,699).

Quadro 4. Caracterização dos municípios em relação aos convênios e dados sociodemográficos.

Municípios/Região	Posição no IDHM	População Estimada (IBGE, 2010)	Duração Convênio (anos)	IDMH – 2010	Crianças atendidas	Núcleos	RH	Estado
M-1	265	32.309	10	0,767	200	2	5	RS
M-2	2621	24.169	8	0,672	500	5	12	MG
M-3	3957	10.042	7	0,608	600	6	13	RN
M-4	220	261.522	10	0,771	6000	60	123	RJ
M-5	2481	340.199	9	0,678	5300	53	161	BA
					Total = 12.600	Total = 126	Total = 314	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano de Municípios; IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; RH: Recursos Humanos (Professores, Coordenadores, Monitores e Técnicos). O número de crianças atendidas corresponde os dados oficiais fornecidos pelos municípios ao Ministério do Esporte.

Procedimentos e instrumentos da pesquisa

A partir da escolha do ambiente da pesquisa, foi levantado um conjunto de informações sociodemográficas e do PST, que subsidiou a inserção dos investigadores no ambiente do fenômeno investigado. O primeiro aspecto da inserção dos investigadores aconteceu por meio de contato telefônico com a coordenação geral do PST dos municípios, para solicitar autorização e, conforme cronograma das atividades do programa, disponibilidade de agenda para receber a equipe de pesquisadores. Aspecto primordial no âmbito da pesquisa foi minimizar ao máximo qualquer perturbação no contexto dos programas, mantendo “o ambiente conforme ele é

⁵ Atlas do Desenvolvimento no Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 10 de out. 2015.

percebido e experienciado pelas pessoas” (CECCONELLO; KOLLER, 2004, p. 289). A inserção ecológica permite apreender unidades de sentido importantes para a pesquisa (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011), as quais emanam de formas particulares da interação pessoa-contexto com o fenômeno. Na dimensão temporal, totalizaram 30 dias de inserção direta no contexto, sendo 6 (seis) dias em cada Município, acompanhando o desenvolvimento das aulas, reuniões pedagógicas com professore(a)s e monitores(a)s, entrevistas e aplicação de instrumentos para coleta de dados.

Uma vez dentro do programa, as atividades da equipe de pesquisadores foram organizadas em: (1) reunião com o quadro de coordenadores(a)s, professore(a)s e monitores(a)s dos programas; (2) entrevista com professore(a)s e ex-aluno(a)s do programa. Também, foi definido o cronograma de visitas nos núcleos em que seriam aplicados os questionários psicométricos. Todas as atividades e ações foram desenvolvidas com acompanhamento de coordenadores(a)s e professore(a)s dos programas.

Para as entrevistas com professore(a)s e ex-aluno(a)s, foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos: após a identificação do(a)s professore(a)s, foi realizado contato inicial para explicar os objetivos, manifestação da intenção de participar da pesquisa e agendamento da entrevista, conforme sua disponibilidade de local e horário. As entrevistas foram conduzidas por um único pesquisador que foi treinado e que tinha mais experiência no grupo de pesquisadores com esse procedimento. As questões foram previamente elaboradas e versavam sobre a experiência no esporte (positiva e negativa) na vida do(a)s professore(a)s e percepção de competências, habilidades e conhecimento adquiridos para a vida no esporte. Foram perguntados também sobre as competências, habilidades e conhecimentos adquiridos pelos seus alunos no PST. Por fim, foi solicitado aos professores e às professoras que indicassem três ou quatro alunos (masculino e feminino) para serem entrevistados a partir do seguinte critério: “indique aluno(a)s em que, na sua percepção, o PST tenha exercido um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal” (Apêndice 1).

Para as entrevistas com ex-aluno(a)s (anos), foram utilizados os seguintes procedimentos: foram entrevistados ex-aluno(a)s, maiores de 18 anos, que foram indicados pelos professores. O primeiro contato foi mediado pelos coordenadores do programa e professores, com a finalidade de explicar o objetivo da pesquisa e, após eles aceitarem participar, foram agendadas as entrevistas. As entrevistas foram conduzidas por um único pesquisador, que foi

treinado e tinha mais experiência no grupo de pesquisadores com esse procedimento. A entrevista foi realizada em local e horário conforme disponibilidade do entrevistado. As questões foram previamente estruturadas e versavam sobre a experiência no esporte e no PST (positivas e negativas), e sobre a percepção das competências, habilidades e conhecimentos adquiridos (Apêndice 2).

O papel das entrevistas com os professores e ex-alunos foi fazer emergir unidades de sentido pertencentes à relação deles com o contexto, da experiência no esporte e no PST aos efeitos percebidos de competência ou disfunção (desorganizadores). O desenvolvimento das questões e o seu encadeamento seguiu as recomendações de Sampieri, Collado e Lucio (2006), foram realizadas primeiramente questões mais abertas e posteriormente questões mais fechadas ou objetivas.

As entrevistas foram registradas em um gravador digital Sony ICD-PX312 e posteriormente transcritas na íntegra. Realizada a transcrição, os dados foram submetidos para análise. Os dados foram organizados e analisados usando o software NVivo 10 para Windows. Realizada a exploração inicial, foi conduzido o processo de codificação e categorização dos dados (BARDIN, 2009).

Para aplicação dos questionários psicométricos, respeitando os princípios de validade, foram observados os seguintes procedimentos e instrumentos:

Alunos matriculados no PST: Para a coleta dos dados dos alunos matriculados no PST, em um primeiro momento, houve reunião pedagógica com professore(a)s e monitore(a)s do PST, com a finalidade de explicar os objetivos da pesquisa e apresentar os instrumentos a serem utilizados. O(a)s professore(a)s e monitore(a)s foram treinados nos procedimentos para aplicação dos questionários. Os instrumentos (questionários) foram aplicados pelo(a)s professore(a)s e monitore(a)s dos núcleos, com o acompanhamento e apoio da equipe de pesquisadore(a)s e coordenadore(a)s do PST. Os questionários foram aplicados em dois momentos diferentes.

No primeiro momento, foi aplicado um questionário semiestruturado desenvolvido para atender aos objetivos do estudo, com a finalidade de obter informações sociodemográficas (idade, sexo, tempo participando do programa, estrutura familiar, escolaridade) e de obter também uma caracterização geral dos participantes (Apêndice 3), em seguida foi aplicado o questionário da Escala Geral de Percepção da Autoeficácia. No segundo momento foram

aplicados: o Questionário da Experiência de Jovens no Esporte (YES-Y) e o Perfil dos Ativos do Desenvolvimento.

Os questionários psicométricos usados na pesquisa são em Escala Likert de 4 (quatro) pontos, avaliando as seguintes dimensões:

(a) Questionário da Escala Geral de Percepção da Autoeficácia, na versão adaptada por Bosscher e Smit (1998), traduzida para essa pesquisa (Apêndice 4): avalia a percepção de autoeficácia, expressa em três (3) dimensões, sendo: iniciativa, esforço e persistência.

(b) Questionário da Experiência de Jovens no Esporte (YES-S), na versão adaptada e validada por Rigoni (2014) para língua portuguesa (Apêndice 5): avalia a experiência positiva dos jovens no esporte expressas em quatro dimensões, sendo: habilidades pessoais e sociais, habilidades cognitivas, estabelecimento de metas e iniciativa.

(c) Questionário Perfil dos Ativos do Desenvolvimento, na versão portuguesa (Apêndice 6), traduzida por Santos e Gonçalves (2012): busca analisar o desenvolvimento positivo da pessoa (ativos internos) e do seu contexto (ativos externos). Na perspectiva pessoal são avaliados oito fatores (apoio, autonomia, limites e expectativas, uso construtivo do tempo, compromisso com a aprendizagem, valores positivos, competências sociais e identidade positiva) e cinco fatores na contextual (pessoal, social, familiar, escola e comunidade).

E esses instrumentos psicométricos foram escolhidos pelos seguintes motivos: (a) eles foram desenvolvidos a partir da concepção de ciência do desenvolvimento humano, na Psicologia Social (BANDURA, 2012) e no MBDH (BRONFENBRENNER, 1996; 2011); (b) eles são reconhecidos na literatura internacional no estudo do papel do esporte no desenvolvimento humano, mas ainda não foi registrado em estudos com jovens em programas sociais no Brasil; (c) pelos motivos citados acima, a partir desses instrumentos é possível comparar o presente estudo com estudos internacionais; (d) eles apresentam bons indicadores de consistência interna; e, por fim, (e) as respostas são dadas em uma escala Likert de quatro pontos.

Sujeitos participantes da pesquisa: perfil e análise descritiva

Os sujeitos participantes da pesquisa são professores (n = 16), ex-alunos (n = 11) e alunos (n = 832) matriculados no PST. A seleção foi feita a partir de um procedimento informal (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), definida a partir do modelo teórico e da validade

presumida, apresentada na forma de critérios. No que tange aos professores do PST (Quadro 5), o critério para escolha foi o tempo de envolvimento no programa. Para os ex-alunos (Quadro 6), o critério adotado foi a indicação do(a)s professore(a)s entrevistado(a)s, solicitado pelo pesquisador no momento da entrevista: “positivamente, indique um aluno em que o PST tenha exercido papel fundamental no seu desenvolvimento pessoal”.

Em relação aos alunos do PST, participaram aqueles com idade igual ou maiores de 12 anos (Tabela 1). Responderam questionários 832 jovens, com idade média $13,62 \pm 1,52$, sendo 71,4 % (n = 594) masculino e 28,6% (n = 238) feminino. Na tabela 2 é apresentada uma análise descritiva do(a)s jovens participantes. Nesse estudo adotamos o termo “jovens”, conforme os Descritores em Ciências da Saúde da Biblioteca Virtual em Saúde da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)⁶, para população com idades entre 6 e 24 anos, denominadas como grupos de crianças (6 a 12 anos), adolescentes (13 a 18 anos) e adulto jovem (19 a 24 anos). Essa faixa etária também é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para análise de proporcionalidade da população brasileira (IBGE, 2013). Na figura 3 apresentamos as dimensões para a análise do contexto.

⁶ Descritores disponíveis em: <http://decs.bvs.br/> Acessado em: 11-02-2016.

Quadro 5. Professores, idade e tempo estimado atuando no PST

Professores	Idade	Tempo (meses)
1 : M-1.1	27	24
2 : M-1.2	26	84
3: M-1.3	48	120
4 : M-1.4	27	24
5 : M-2.1	46	12
6 : M-2.2	32	12
7 : M-3.1	30	9
8 : M-3.2	32	9
9 : M-4.1	50	84
10 : M-4.2	48	96
11 : M-4.3	36	96
12 : M-4.4	48	96
13 : M-4.5	28	96
14 : M-4.6	27	120
15 : M-5.1	46	60
16 : M-5.2	48	84
Média	37,43	64,12

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 6. Ex-alunos, idade e tempo estimado frequentando o PST

Ex-Aluno	Idade	Tempo (meses)
1 : M-1.1	21	84
2 : M-1.3	22	36
3 : M-2.2	20	36
4 : M-3.1	19	36
5 : M-3.2	23	36
6 : M-3.4	19	24
7 : M-4.1	27	36
8 : M-4.2	21	60
9 : M-5.1	18	60
10 : M-5.2	21	24
11 : M-5.3	18	24
Média	20,81	41,45

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 1. Total de alunos que responderam questionários por município

		Frequência	% Válido
Municípios	M-1	33	4,0
	M-2	76	9,1
	M-3	105	12,6
	M-4	473	56,9
	M-5	145	17,4
	Total	832	100,0

Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), destacando os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os sujeitos participantes e os instrumentos. Da mesma forma, conforme resolução para proteção aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos (Res. 466/12), foram apresentadas a garantia de privacidade e confidencialidade, os riscos e desconfortos, benefícios e relevância social da pesquisa, além do termo de autorização para realização do estudo, junto ao Ministério do Esporte, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A presente pesquisa foi aprovada no comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas (CAAE: 02669612.5.0000.5404), parecer nº 77549 (Anexo 2).

Tabela 2. Análise descritiva da amostra total

Amostra total e agrupada de sujeitos respondentes				Amostra total e agrupada de sujeitos respondentes			
	(n = 832)	%	DP		(n = 832)	%	DP
Idade	13.62		1.52	Moram na residência	4.58		1.69
Sexo				1 – 2 pessoas	46	5.7	
Masc.	593	71.4		3 – 4 pessoas	406	50.6	
Fem.	238	28.6		5 – 6 pessoas	268	33.4	
Tempo participando no PST				> 6 pessoas	82	10.2	
0 – 1 ano	479	58.3		Mora com pai e mãe			
1 – 2 anos	131	15.9		Sim	439	54.3	
> 2 anos	212	25.8		Não	369	45.7	
Mora Zona				Deixou de participar do PST			
Urbana	635	77.9		Sim	225	27.8	
Rural	180	22.1		Não	585	72.2	
Ano escolar				Participação nos últimos três meses do PST			
Fund. I	130	16.0		Participando das aulas apenas nessa semana.	29	3.7	
Fund. II	607	74.5		Faltou muito, participou de apenas algumas aulas.	101	12.8	
Ensino Médio	74	9.0		Faltou algumas vezes; participou de praticamente todas as aulas.	434	54.8	
Não está frequentando	4	0.5		Participou de todas as aulas; não faltou nenhum dia.	228	28.8	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Nota: A diferença entre o número de sujeitos (n = 832) e variáveis/itens corresponde aos sujeitos não respondentes (ausentes no sistema) na amostra total. Foi considerado a porcentagem válida.

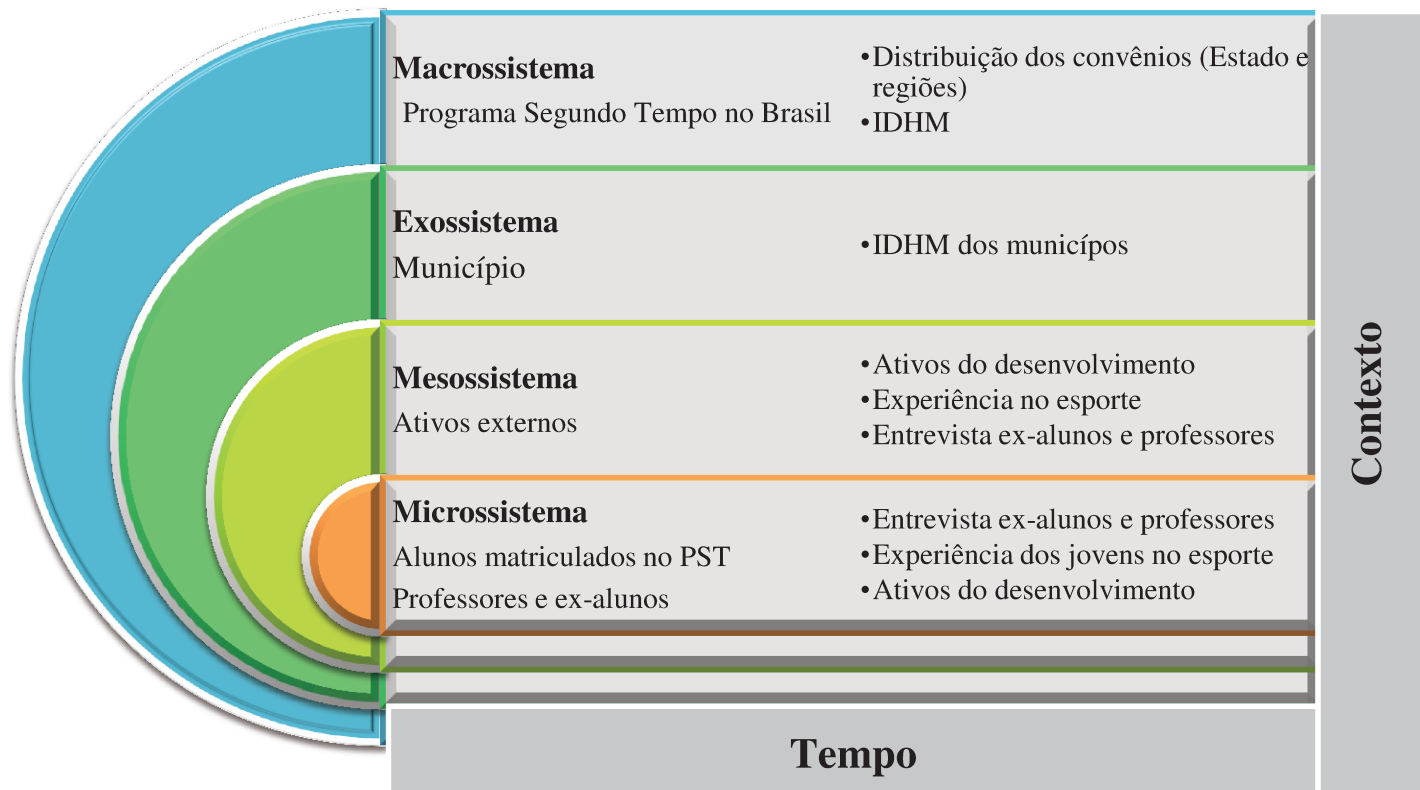


Figura 3. Estrutura do contexto, dimensões e análise de acordo com o MBDH.

Fonte: Figura adaptada pelo autor.

Definição de termos

Ativos do desenvolvimento: são blocos de construção essenciais concebidos explicitamente para proporcionar maior atenção aos nutrientes de desenvolvimento positivo que os jovens precisam para o desenvolvimento saudável.

Autoeficácia percebida: “A Autoeficácia percebida se refere às crenças de um indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações ou feitos” (BANDURA, 1997, p. 03).

Avaliação de impacto: estudo cuja finalidade é avaliar o resultado dos efeitos de um projeto ou programa, com foco na intensidade e importância das transformações ocorridas ou potenciais (CASTRO, 2011; COHEN; FRANCO, 2011).

Ciência do desenvolvimento humano: termo usado para referir-se ao estudo científico sistemático sobre fenômenos de desenvolvimento humano na dinâmica do curso da vida, por meio de sucessivas gerações no decorrer do tempo histórico, ou prospectivamente, nas implicações para o desenvolvimento no futuro, de forma sistêmica e interdisciplinar.

Desenvolvimento humano: “Fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Desenvolvimento positivo dos jovens: termo abrangente e interdisciplinar que representa abordagem para o estudo dos jovens com foco no potencial para sustentar processos de desenvolvimento positivo, valorizando suas competências, talentos, interesses e contribuições que favoreçam o bem-estar do individual e social (LERNER, 2005; BENSON et al., 2007; HOLT, 2008).

Efeitos de competência: aquisição demonstrada e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e habilidades, intelectual, física, socioemocional, artística, ou a combinação delas, para conduzir e direcionar seu próprio comportamento “de forma eficaz em

determinados tipos de atividades e tarefas realizadas dentre de um determinado tipo de contexto em seu cotidiano” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 152).

Efeitos de disfunção (desorganizadores): manifestação recursiva de dificuldade da pessoa em manter o controle e a integração do comportamento, em diferentes situações e domínios do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007).

Experiência: pertence à esfera subjetiva dos sentimentos (antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais) relacionados tanto à pessoa (*self*) ou aos outros, especialmente à família, aos amigos e às pessoas próximas, e às atividades em que se engaje, carregadas emocional e motivacionalmente (BRONFENBRENNER, 2011).

Habilidade para a Vida: As habilidades desenvolvidas no curso de vida que permitem que os indivíduos participem com sucesso em diferentes contextos de vida (escola, trabalho, comunidade).

Indicador: consiste em uma “unidade que permite medir o alcance de um objetivo específico”, traduzindo a realidade de forma objetiva (COHEN; FRANCO; 2011, p. 152).

Jogo ecologizado: o jogo autotético, que se mostra em si mesmo e emerge em meio ao ambiente de jogo, carregado do conhecimento que foi produzido pela humanidade em interação com pessoas, objetos e símbolos no tempo histórico.

Jovens: população com idade entre 06 e 24 anos.

Programa: consiste em um conjunto de projetos que perseguem os mesmos objetivos: estabelecer as prioridades da intervenção, identificar e ordenar os projetos, além de definir o âmbito institucional e a gestão dos recursos (COHEN, FRANCO, 2011).

Projeto⁷: empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados.

⁷ Conceito definido pelas Nações Unidas (ONU) em 1984, para avaliação de programas.

Vulnerabilidade social: é um conceito multidisciplinar que representa o acúmulo progressivo de experiências negativas em processos interacionais com nossas estruturas sociais (família, escola, renda, trabalho, saúde, educação, justiça e infraestrutura urbana) e culturais, comprometendo o desenvolvimento potencial da pessoa e do contexto em que ela está inserida (HAUDENBUYSE; THEEBOOM; COALTER, 2012; HAUDENHUYSE et al., 2014; HAUDENHUYSE; THEEBOOM; SKILLE, 2014).

Referências

- AMARAL, S. C. F. et al. A sociedade civil e os conflitos na construção dos megaeventos esportivos no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 29, p. 637-660, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200015&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- ANDERSON-BUTCHER, D. et al. Exploring the impact of a summer sport-based youth development program. **Evaluation and Program Planning**, v. 37, n. 0, p. 64-69, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718913000037>>. Acesso em: 05 ago. 2014.
- ATHAYDE, P. et al. O agendamento dos jogos Rio 2016: temas e termos para debate. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&>>. Acesso em: 27 set. 2014.
- BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. Disponível em: <<http://jom.sagepub.com/content/38/1/9.abstractN2>>. Acesso em: 08 abr. 2013.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A Pedagogia do Esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3884/4440>>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- BEENACKERS, M. A. et al. Sports participation, perceived neighborhood safety, and individual cognitions: how do they interact? **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 76, 2011.
- BENGOCHEA, E. G. Integrating Knowledge and Expanding Horizons in Developmental Sport Psychology: A Bioecological Perspective. **Quest**, v. 54, n. 1, p. 1-20, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2002.10491763>>. Acesso em: 10 mai. 2013.
- BENSON, P. L. et al. Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.
- BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOSSCHER, R. J.; SMIT, J. H. Confirmatory factor analysis of the General Self-Efficacy Scale. In: (Ed.). **Behav Res Ther**. England, v.36, 1998, p.339-43.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. **Social Development**, v. 9, p. 115–125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

BURNETT, C. The ‘uptake’ of a sport-for-development programme in South Africa. **Sport, Education and Society**, p. 1-19, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.833505>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

CAGIGAL, J. M. **Obras selectas**: volumen I. Chiclana: Comité Olímpico Español, 1996.

CAGIGAL, J. M. **Obras selectas**: volumen II. Chiclana: Comité Olímpico Español, 1996.

CAMIRÉ, M. Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations. **Quest**, v. 66, n. 4, p. 495-511, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2014.952448>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CASTRO, P. F. D. D. **Avaliação de impacto de programas de pesquisa em biodiversidade**. 2011. 250f. Tese (Doutorado) - Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

COALTER, F. The politics of sport-for-development: limited focus programmes and broad gauge problems? **Int Rev Sociol Sport**, v. 45, p. 295 - 314, 2010.

COALTER, F. 'There is loads of relationships here': developing a programme theory for sport-for-change programmes. **Int Rev Sociol Sport**, v. 48, p. 594 - 612, 2013.

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

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and Play in the Development of Sport

Expertise. In: (Ed.). **Handbook of Sport Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007, p.184-202.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014. Disponível em: <http://www.kinsi.si/upload/clanki/099200_264.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

DARNELL, S. C.; HAYHURST, L. M. C. Sport for decolonization: Exploring a new praxis of sport for development. **Progress in Development Studies**, v. 11, n. 3, p. 183-196, 2011. Disponível em: <<http://pdj.sagepub.com/content/11/3/183.abstract>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

DAVIS, B. S.; MENARD, S. Long term impact of youth sports participation on illegal behavior. **The Social Science Journal**, v. 50, n. 1, p. 34-44, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0362331912000985>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

DESSEN, M. A. Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, Á. L. (Ed.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.264-278.

DOMINGUES, M. P.; CAVICHIOLI, F.; GONÇALVES, C. E. Perspectiva ecológica na determinação de percursos desportivos contrastantes em jovens futebolistas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, p. 249-261, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200249&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2015.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. México: FCE, 2014.

FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M.; TRUDEL, P. The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 9-23, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2012.645128>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

FRASER-THOMAS, J.; CÔTÉ, J.; MACDONALD, D. J. Community Size in Youth Sport Settings: Examining Developmental Assets and Sport Withdrawal. **Revue phénEPS / PHEnex Journal**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em:

<<http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/8>>. Acesso em: 12 set. 2013.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, 2014.

GARCIA BENGOCHEA, E.; STREAN, W. B. On the interpersonal context of adolescents' sport motivation. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 2, p. 195-217, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029206000276>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

GIORGIO, M. **More than a Game: Harnessing the power of sport to transform the lives of disadvantaged young people**. Sport Working Group Chaired London, 2011

GIULIANOTTI, R. O setor de esporte para o desenvolvimento e a paz: um modelo sociológico de agências pacificadoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&>>.

GONÇALVES, C. E. D. B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

GOULD, D.; FLETT, R.; LAUER, L. The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. **Psychol Sport Exerc**, v. 13, p. 80 - 87, 2012.

GRAHAM, D. J.; SCHNEIDER, M.; DICKERSON, S. S. Environmental resources moderate the relationship between social support and school sports participation among adolescents: a cross-sectional analysis. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 34, 2011.

HARTMANN, D.; KWAK, C. Sport and Development: An Overview, Critique, and Reconstruction. **Journal of Sport & Social Issues**, July 29, 2011. Disponível em: <<http://jss.sagepub.com/content/early/2011/07/28/0193723511416986.abstract>>. Acesso em: 18 out. 2013.

HAUDENHUYSE, R.; THEEBOOM, M.; NOLS, Z. Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes? **International Review for the Sociology of Sport**, June 12, 2012. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2012/06/13/1012690212448002.abstract>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

HAUDENHUYSE, R. et al. Socially vulnerable young people in Flemish sports clubs: Investigating youth experiences. **European Physical Education Review**, 2014. Disponível em: <<http://epe.sagepub.com/content/early/2013/11/25/1356336X13508686.abstractN2>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

HAUDENHUYSE, R. P.; THEEBOOM, M.; SKILLE, E. A. Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. **Sport in Society**, v. 17, n. 2, p. 139-156, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430437.2013.790897>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

HOLT, N. L. **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008.

HOLT, N. L. et al. Levels of social complexity and dimensions of peer experiences in youth sport. **J Sport Exerc Psychol**, v. 30, n. 4, p. 411-31, 2008.

HOLT, N. L. et al. Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 12, n. 5, p. 490-499, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211000744>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

HOLT, N. L.; KNIGHT, C. J.; PRINSTEIN, B. B. B. J. Sport Participation. In: (Ed.). **Encyclopedia of Adolescence**. San Diego: Academic Press, 2011, p.360-368.

HOLT, N. L. et al. Developing sport-based after-school programmers using a participatory action research approach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 5, n. 3, p. 332-355, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2013.809377>>. Acesso em: 19 out. 2014.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C. Positive youth development through sport: a review. **Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 6, n. 2, p. 299-316, 2011. Disponível em: <<http://www.webs.ulpgc.es/riped/docs/20110208.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

JANNUZZI, P. D. M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 251-275, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/228/212>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

JONES, M. I.; LAVALLEE, D. Exploring perceived life skills development and participation in sport. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2009. Disponível

em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19398440802567931>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

KAY, T. Developing through sport: evidencing sport impacts on young people. **Sport in Society**, v. 12, n. 9, p. 1177-1191, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430430903137837>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

KAY, T.; BRADBURY, S. Youth sport volunteering: developing social capital? **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 1, p. 121-140, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573320802615288>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

KAY, T.; DUDFIELD, O. **The Commonwealth Guide to Advancing Development through Sport**. London: Commonwealth Secretariat, 2013.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54017>>. Acesso em: 24 out. 2015.

KREBS, R. J. Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, n. 1, p. 108-135, 2009.

KREBS, R. J. et al. Disposição de adolescentes para a prática de esportes: um estudo orientado pela teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, p. 195-201, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000100021&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2013.

LARSON, R. W. et al. New Horizons: Understanding the Processes and Practices of Youth Development **Journal of Youth Development: Bridging Research & Practice**, v. 6, n. 3, p. 155-156, 2011. Disponível em: <http://www.nae4ha.com/assets/documents/JYD_110603final.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

LEE, O.; MARTINEK, T. Understanding the Transfer of Values-Based Youth Sport Program Goals From a Bioecological Perspective. **Quest**, v. 65, n. 3, p. 300-312, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.791871>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

LERNER, R. M. **Concepts and Theories of Human Development**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

LERNER, R. M. **Promoting positive youth development**: Theoretical and empirical bases. White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development,

national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science, 2005.

LERNER, R. M. Prefácio - Urie Bronfenbrenner: Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.19-36.

LERNER, R. M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. **International Journal of Psychology**, v. 50, n. 3, p. 165-173, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12162>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

LERNER, R. M. et al. Evaluating programs aimed at promoting positive youth development: A relational development systems-based view. **Applied Developmental Science**, p. 1-13, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2015.1082430>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LEVERMORE, R. Sport: a new engine of development? **Progress in Development Studies**, v. 8, n. 2, p. 183-190, 2008. Disponível em: <<http://pdj.sagepub.com/content/8/2/183.abstractN2>>. Acesso em: 15 set. 2015.

LINDSEY, I.; GRATTAN, A. An ‘international movement’? Decentring sport-for-development within Zambian communities. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 91-110, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2011.627360>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

LYRAS, A.; WELTY PEACHEY, J. Integrating sport-for-development theory and praxis. **Sport Management Review**, v. 14, n. 4, p. 311-326, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352311000428>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MACDONALD, D. et al. The role of enjoyment and motivational climate on the positive development of team sport athletes. **The Sport Psychologist**, v. 25, n. 1, p. 32-46, 2011.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/48275/34216>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MACINTOSH, E.; SPENCE, K. An exploration of stakeholder values: In search of common ground within an international sport and development initiative. **Sport Management Review**, v. 15, n. 4, p. 404-415, 2012. Disponível em:

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S144135231200040X>>. Acesso em: 24 out. 2013.

MANDIC, S. et al. Getting kids active by participating in sport and doing it more often: focusing on what matters. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 9, p. 86, 2012.

MARQUES, R. F. R. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatorio del Deporte**, v. 1, n. 1, p. 147-185, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/vol-12c-nba1/oficial-articulo-dr.-renato-francisco-rodrigues-marques.pdf>>.

MASCARENHAS, F. Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunami. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/25260>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá, PR: Eduem, 2009.

OLUSHOLA, J. O. et al. More than basketball: Determining the sport components that lead to long-term benefits for African-American girls. **Sport Management Review**, v. 16, n. 2, p. 211-225, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352312000939>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PAES, R. R. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. D. (Ed.). **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.89-98.

PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O., et al (Ed.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.219-226.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PFEIFER, C.; CORNELIBEN, T. The impact of participation in sports on educational attainment—New evidence from Germany. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 1, p. 94-103, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900065X>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

PNUD. **Esporte para o Desenvolvimento e a paz:** em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio e paz. New York: Nações Unidas 2003.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

REES, D. I.; SABIA, J. J. Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 5, p. 751-759, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775710000506>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

REIS, A. C.; VIEIRA, M. C.; SOUSA-MAST, F. R. D. “Sport for Development” in developing countries: The case of the Vilas Olímpicas do Rio de Janeiro. **Sport Management Review**, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352315000248>>.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento:** estudo com crianças de 05 e 06 anos de uma escola privada na cidade de Hortolândia/SP. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Sport pedagogy: current panorama and conceptual analysis of the main approaches. **Motriz. Journal of Physical Education**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

RIGONI, P. A. G. **Contribuição da experiência esportiva positiva, mediada pela motivação, no propósito de vida de jovens atletas brasileiros.** 2014. 200f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. J.; GONÇALVES, C. E. D. B. Tradução do Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire e do Developmental Assents Profile para Jovens Atletas Portugueses. **Annals of Research in Sport and Physical Activity** v. 3, p. 11-38, 2012.

SANTOS, E. S.; STAREPRAVO, F. A.; SOUZA NETO, M. S. Programa Segundo Tempo e o vazio assistencial na região nordeste. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/50648>>. Acesso em: 22 out. 2014.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 178f (Tese) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da Pedagogia do Esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. D., *et al* (Ed.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, v.5, 2014, p.45-86.

SOUZA, E. S. D. et al. **Sistema de Monitoramento & Avaliação de Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

SOUZA, D. L. D.; CASTRO, S. B. E. D.; VIALICH, A. L. Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto socioesportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, p. 761-774, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300016&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SPAAIL, R. The social impact of sport: diversities, complexities and contexts. **Sport in Society**, v. 12, n. 9, p. 1109-1117, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430430903137746>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SULLIVAN, P. J.; LARSON, R. W. Connecting Youth to High-Resource Adults: Lessons From Effective Youth Programs. **Journal of Adolescent Research**, v. 25, n. 1, p. 99-123, 2010. Disponível em: <<http://jar.sagepub.com/content/25/1/99.abstract>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

THEEBOOM, M.; HAUDENHUYSE, R.; DE KNOP, P. Community sports development for socially deprived groups: a wider role for the commercial sports sector? A look at the Flemish situation. **Sport in Society**, v. 13, n. 9, p. 1392-1410, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17430437.2010.510677>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

TUBINO, M. J. G.; SILVA, K. M. D. **Esporte e cultura de paz**. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to

Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte**. UNESCO. Paris: ONU 1978.

UNESCO. **A UNESCO e o esporte**. Brasília: UNESCO 2013.

VERMEULEN, J.; VERWEEL, P. Participation in sport: bonding and bridging as identity work. **Sport in Society**, v. 12, n. 9, p. 1206-1219, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430430903137886>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

VIERIMAA, M. et al. Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 7, n. 3, p. 601-614, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

WINKEL, G.; SAEGER, S.; EVANS, G. W. An ecological perspective on theory, methods, and analysis in environmental psychology: Advances and challenges. **Journal of Environmental Psychology**, v. 29, n. 3, p. 318-328, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494409000085>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CAPÍTULO 1 – A PEDAGOGIA DO ESPORTE E O ESTUDO DOS JOVENS: O ESPORTE NA ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Resumo

O Brasil possui uma das maiores populações de jovens no mundo, pois diariamente milhares de jovens estão envolvidos em práticas esportivas, além das suas dimensões territoriais e diversidade cultural, constituindo-se, portanto, em um cenário único. Somado a isso, o Brasil está organizando em uma mesma década alguns dos maiores esportivos do mundo. No entanto, o estudo da participação do(a)s jovens no esporte ainda é limitado e tem sido criticado. O objetivo deste capítulo é discutir o esporte na ecologia do desenvolvimento humano na ótica da Pedagogia do Esporte, com a finalidade de promover ambientes significativos para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. O ensaio está estruturado em três partes, sendo: esporte como estrutura para ação; o estudo da participação do(a)s jovens no esporte; a Pedagogia do Esporte na ecologia do desenvolvimento humano. No desenvolvimento dos temas são discutidos aspectos que poderão oferecer subsídios para a pesquisa e intervenção para participação do(a)s jovens no esporte. Portanto, fica demonstrada a urgência por estudos nessa linha e sua relação com o desenvolvimento positivo.

Palavras-chave: Pedagogia do Esporte; Jovens; Participação no Esporte; Desenvolvimento Positivo; Jogo.

Introdução

O Brasil conta com uma das maiores populações de jovens (31,4 % da população), na faixa de 6 a 24 anos, significando um país visivelmente jovem em relação ao mundo (IBGE, 2013a, 2013b). Além disso, no Brasil, milhares de jovens estão envolvidos diariamente em atividades esportivas (DIESPORTE, 2016) e, em uma mesma década, o Brasil está realizando quatro dos maiores eventos esportivos no mundo (Jogos Mundiais Militares do Rio de Janeiro em 2011, Copa do Mundo FIFA em 2014 e Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio de Janeiro em 2016). Essa conjuntura tem levado a um crescente investimento em políticas públicas de promoção do esporte para os jovens, justificadas sobre a necessidade de políticas sociais para diminuir a exposição às situações de vulnerabilidade social; o legado dos megaeventos esportivos; e o desenvolvimento positivo do(a)s jovens por meio do envolvimento no esporte.

O envolvimento do(a)s jovens no esporte tem sido associado a diversas dimensões do desenvolvimento humano por um conjunto de evidências reportadas em diferentes áreas de conhecimento. Competências, habilidades, regulação do comportamento, autoeficácia e autoestima, qualidade de vida, relações interpessoais, valores, liderança, motivação para o esporte, sentido para a vida, são alguns dos benefícios associados ao envolvimento do(a)s jovens no esporte. No entanto, é consenso que o alcance e a direção dos efeitos do esporte no desenvolvimento do(a)s jovens são influenciados pelo equilíbrio dinâmico entre ativos pessoais e contextuais ou ecológicos. E, atentando para a força dessas interações, estudos têm questionado a direção dos efeitos e o alcance da experiência no esporte para o desenvolvimento positivo, sustentados em uma impactante lacuna no campo da pesquisa e do uso alienante do esporte como ferramenta para resolver todos os problemas socioestruturais.

Todavia, não é possível negar o alcance do esporte em nossa tessitura sociocultural, nem tampouco a sua relação com o processo de desenvolvimento. O esporte é um dos fenômenos socioculturais mais importantes do século XXI, alcançando diversos cenários, personagens, significados e finalidades (PAES; GALATTI, 2013), e um importante contexto e ferramenta para o desenvolvimento do(a)s jovens (HOLT, 2008; GONÇALVES, 2013; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Apesar disso, no Brasil, mesmo possuindo um dos mais amplos programas para participação no esporte, sabe-se pouco sobre os jovens e o contexto desse envolvimento no esporte. As evidências reportadas acerca dos benefícios do esporte

para o desenvolvimento do(a)s jovens parecem que se mostram distantes do ambiente imediato da participação no esporte.

O ambiente facilitador para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens começa na capacidade dos agentes políticos-pedagógicos de promover possibilidades concretas para o ensino, vivência e aprendizagem do esporte. Nesse sentido, são urgentes estudos que possam dar subsídios para promover ambientes significativos para o desenvolvimento positivos do(a)s jovens. Assim, o objetivo desse capítulo é discutir o esporte na ecologia do desenvolvimento humano na ótica da Pedagogia do Esporte, com a finalidade de promover ambientes significativos para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens.

A experiência dos jovens no esporte: circunstância do jogo ecologizado

O conhecimento que possuímos, por mais familiar e íntimo que possa parecer, está no limite da nossa experiência humana, que é física, biológica, psicológica, social, emocional, espiritual e cultural. E, enquanto um fenômeno multidimensional, leva-nos ao desconhecido sempre que nos propomos a conhecer o conhecimento. Nas palavras de Morin (2012a, p. 224), o desconhecido do conhecimento, ou seja, problematizar o conhecimento do conhecimento é fundamental para a vida, pois “a vida não é viável nem possível de ser vivida sem conhecimento”. Assim, fazer pergunta para aquilo que todo mundo viu, mas pensar o que ninguém pensou, é o que permite não só conhecer o nosso ambiente, mas agir nele em um jogo de interações. E, nesse jogo de interações, emergem características singulares do esporte no conjunto das ações humanas.

No âmbito das experiências humanas, o esporte é reconhecido como um dos fenômenos socioculturais mais importantes do século XXI (PAES, 2006; MARQUES, 2015). Ao dizer que o esporte é um fenômeno, estamos dizendo necessariamente o quê? Que propriedades definem a condição de fenômeno ao esporte, ou seja, sua forma? Não se trata da quantidade de modalidades esportivas, nem tampouco da quantidade de espectadores buscando informações (internet, jornais, rádios, TV) sobre conteúdo esportivo ou dos diferentes cenários em que reconhecemos a manifestação do esporte. Mas da condição inerente à experiência da pessoa no esporte. Logo, ter claro o conceito de fenômeno é fundamental para não incorrermos ao risco de apenas descrevermos uma manifestação.

Hélio Schwartsman, em sua crônica “Brincadeira Olímpica” (2012)⁸, levanta uma questão fulcral ao esporte: “não faz sentido que algumas pessoas dediquem suas vidas a ver quem atira mais longe um pedaço de pau ou a tentar superar, às vezes por milésimos de segundo, um desconhecido num percurso terrestre ou aquático que liga nada a lugar nenhum”. E conclui dizendo que, paradoxalmente, “é porque não serve para nada que o esporte provoca tanto fascínio”. Assim, no campo da objetividade apenas teríamos uma descrição da sua manifestação, mas não conseguiríamos chegar ao paradoxal, à subjetividade.

Para Heidegger (2009, p. 70), filósofo alemão do início do século XX, considerado o percussor da fenomenologia existencial, o conceito de fenômeno é: “o que se mostra em si mesmo”. A partir do seu conceito, no que tange ao esporte, o que se mostra em si mesmo é o jogo – “um jogo ecologizado” (MORIN, 2011, p. 102), que se desenvolveu na compreensão do existir humano, em sua historicidade e finitude. Nesse sentido, a intencionalidade da nossa consciência permitiu criar, modificar, adaptar, reinventar, diferentes manifestações de esporte. E somos capazes de reconhecer essas manifestações em diferentes culturas, assim como características específicas que emergem da forma em que aquela cultura interage com fenômeno, transitando entre o universal e o particular (MARQUES, 2015). Logo, existem características que são definidoras e permanecem, seja qual for o contexto, no conjunto das atividades humanas.

Então, ao tratar do fenômeno esporte, observamos duas características definidoras que foram tecidas juntas ao mesmo tempo em que são independentes, e que alcançam a ecologia do desenvolvimento humano: estrutura para ação e conhecimento. A primeira dimensão é enquanto uma estrutura para ação (REVERDITO, et al., 2015), na qual o ambiente imediato do esporte, sua ontologia, é jogo, portanto, ele está imbricado em nosso processo de desenvolvimento, sendo uma estrutura para relacionar-se com o mundo (BATESON, 2000; PELEGRINI, 2009), ou seja, o jogo é uma estrutura para ação de caráter relacional. Então, para os jovens, o ambiente do esporte (ambiente de jogo) é o espaço em que eles poderão explorar ao máximo seus recursos biopsicossociais ao custo mínimo para o organismo, engajando em circunstâncias imprevisíveis, aleatórias, incertas, que comportam riscos e desequilíbrios (físico, emocional, cognitivo), em interação com pessoas, objetos, símbolos e significados. No ambiente de jogo, “cada indivíduo autoegocêntrico se esforça para maximizar as suas probabilidades vitais e minimizar os riscos mortais” (MORIN, 2011,

⁸ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/59427-brincadeira-olimpica.shtml>>. Acesso em: 17 fev. 2016

p. 446), jogando existencialmente “por si próprio, para si próprio. E é jogando para si que joga também para os seus” (MORIN, 2011, p. 446).

A segunda dimensão é a do conhecimento, na qual o esporte consiste em conhecimento construído, ou seja, inseparável da ação, subjetivo e objetivo. Ao longo da história a humanidade compartilhou o conhecimento construído, permitindo reconhecer a sua diversidade e a multiplicidade de sentidos, ao passo que cada indivíduo deixou a sua contribuição para a ação e levou consigo o que foi deixado por outros, convergindo para novos saberes (GARCIA, 2006). Na medida em que partilhamos nossa cultura, patrimônio informacional (saberes, habilidades, regras, normas sociais, símbolos, mitos, finalidades...e jogos), a cultura também se apropria do sujeito, o que garante ao esporte seu caráter polissêmico e polimórfico. Na contemporaneidade, um aspecto que pode caracterizar essa condição é o esporte no cenário virtual ou jogos eletrônicos. Antes da tecnologia disponível, não haviam jogos eletrônicos, na medida em que passamos a explorar esses recursos eletrônicos, encontramos uma possibilidade para compartilhar nesse espaço, também, dos nossos jogos. Por conseguinte, estamos gerando e ampliando nosso conhecimento.

Em uma ação voluntária que escapa à consciência da própria vontade (MORIN, 2011), paradoxalmente, o ambiente imediato do esporte consiste em uma atividade absolutamente séria, mas, ao mesmo tempo, incerta, exprimindo uma experiência singular. Para os jovens é justamente essa característica da participação no esporte que confere uma experiência diferente de outros contextos, atribuindo sentido para entrega às situações desafiadoras, imprevisíveis, aleatórias, cujo resultado é desconhecido e os limites impostos à condição humana podem ser explorados.

A condição inerente da experiência da pessoa no esporte é, portanto, um fenômeno complexo (MORIN, 2012b), um jogo ecologizado que, na sua forma consiste na estrutura para ação no mundo (caráter relacional), carregado do conhecimento que foi produzido pela humanidade ao longo da sua historicidade, em interação com pessoas, objetos e símbolos no tempo histórico. Na perspectiva da racionalização do tempo, o esporte contemporâneo é herdeiro do esporte moderno, pensando o seu processo histórico a partir de Cagigal (1996a, 1996b), Galatti (2010) e Marques (2015). No entanto, atemporal ao esporte, em seu princípio, permanece o fenômeno jogo que, segundo Huizinga (2007), existe mesmo antes da própria cultura. Mas, enquanto dimensão da própria vida, o fenômeno jogo gera cultura e, portanto, uma das suas manifestações, o esporte.

Enquanto uma estrutura para ação e imperativo do conhecimento para a existência humana (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; REVERDITO et al. 2015), o ambiente do esporte é um espaço potencial para o(a)s jovens conhecerem o meio em que vivem e atribuírem sentido para as suas ações no conjunto das atividades humanas. Nesse processo, em que “todo o progresso da ação favorece o conhecimento, todo o progresso do conhecimento favorece a ação” (MORIN, 2011, p. 248), o(a)s jovens exploram sua condição física, social, cognitiva, comportamental, cultural e espiritual. E, nesse sentido, conforme Turnnidge, Côté e Hancock (2014), não podemos ver o esporte apenas como um suporte para outros domínios.

Em termos racionais passamos a atribuir ao esporte uma perceptiva funcionalista, projetando sobre o(a)s jovens domínios que estão para além da experiência gerada no ambiente imediato do jogo. A participação no esporte pode ter como consequência a melhoria das condições de saúde, em decorrência do aumento da intensidade e duração do esforço físico. De modo que é possível intervir para alcançar essa função. Mas, no fim, a experiência no esporte é sustentada na interação entre a pessoa e o contexto: se gosta mais ou menos de fazer; se está emocionalmente e motivacionalmente engajada na atividade.

A natureza do esporte tem propriedades definidoras fundamentais para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. Mas essas propriedades passam pelos significados e finalidades atribuídas pela pessoa em interação com o contexto (pessoas, símbolos e objetos). Ela consiste em um processo cujas propriedades definidoras emergem, ou seja, só podem ser conhecidas, na interação. E é essa interação que sustenta a dinâmica do esporte na ecologia do desenvolvimento humano.

A dinâmica do esporte na ecologia do desenvolvimento humano

O século XX foi marcado por grandes transformações na estrutura da sociedade, como o processo de escolarização, urbanização, relações de trabalho, estrutura familiar, tecnologia, acesso ao conhecimento, mobilidade, como fatores configuradores da dinâmica social percebida na contemporaneidade. A promulgação da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que ampliou os direitos da pessoa, levando ao desenvolvimento de políticas sociais para atender grupos marginalizados. As políticas públicas e programas sociais passaram também a receber atenção da ciência do desenvolvimento humano (LERNER, 2005; BRONFENBRENNER, 2011) que, rompendo com a lógica positivista da psicologia do

desenvolvimento voltada para a descrição de padrões normativos e fragmentação do conhecimento em disciplinas, passou a investigar e intervir para promover o desenvolvimento saudável ao longo do curso da vida, alcançando e integrando diferentes áreas do conhecimento.

Sendo, também, produto e produtor da transformação na configuração social, ocorreu a ampliação do conceito de esporte e no seu interesse como contexto e ferramenta para o desenvolvimento humano. A consolidação do estudo do esporte na dinâmica da ecologia do desenvolvimento humano aconteceu no final do século XX com a criação de linhas de pesquisa, centros de investigação e promoção do esporte, periódicos científicos e disciplinas na graduação e pós-graduação. Nessa dinâmica, assumindo o potencial do esporte para o desenvolvimento, duas abordagens emergem para o estudo e intervenção no âmbito da participação do(a)s jovens no esporte: “esporte para o desenvolvimento e a paz” e do “desenvolvimento positivo do(a)s jovens no esporte”.

Abordagens para o estudo e intervenção no esporte para o Desenvolvimento Humano

A dinâmica do esporte na ecologia do desenvolvimento humano, no âmbito da pesquisa e da intervenção, emerge especificamente de dois movimentos: do “esporte para o desenvolvimento e paz” (*sport-of-development and peace*); e do “desenvolvimento positivo do(a)s jovens no esporte” (*positive development youth in sport*). Ambos os movimentos têm o esporte como contexto e ferramenta para o desenvolvimento saudável de jovens, e têm suas bases científicas e metodológicas fundamentadas em abordagens sociocríticas e ecológico-sistêmicas.

O esporte-para-desenvolvimento e paz tem como marco inicial o período pós-Segunda Guerra Mundial, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), seguido de uma série de ações e movimentos para consolidação do esporte como direito para todos, como a Carta Europeia do Esporte para Todos (1975) e a Carta Internacional de Educação Física e o Esporte (UNESCO, 1978). Mas o reconhecimento formal do movimento aconteceu a partir do Relatório das Nações Unidas (ONU, 2003), elaborado e incorporado transversalmente por suas agências, com um conjunto de princípios e diretrizes, recomendando aos países signatários a integração e incorporação do esporte como ferramenta para a realização das metas de desenvolvimento do milênio.

A abordagem do esporte-para-desenvolvimento (KAY; SPAAIJ, 2011; KAY; DUDFIELD, 2013; COALTER, 2013; HAUDENHUYSE; THEEBOOM; SKILLE, 2014;

BURNETT, 2015) tem como foco de atenção os grupos socialmente vulneráveis ou marginalizados por questões étnicas, distinção de classe, deficiência, saúde, gênero, entre outros, que venha caracterizar desigualdades estruturais impeditivas para o acesso aos benefícios sociais do esporte. Em suas abordagens (COALTER, 2013), os programas de esporte para o desenvolvimento têm organizado ações e projetos que alcançam a formação de recursos humanos para o desenvolvimento do esporte, construção do conhecimento, equipamentos, infraestrutura, forma de assistência, parcerias institucionais entre agências governamentais e não governamentais. O seu objetivo é promover uma política sustentável (individual, comunidade, organizacional e Institucional), justiça e apropriação de capital social (LINDSEY, 2008). Os estudos de Lyras e Peachey (2011), Coalter (2013), Kay (2013), Spaaij (2013, 2014), Burnett (2014, 2015), Haudenhuyse, Theeboom e Skille (2014) e Lindsey (2016) são referências importantes no estudo e desenvolvimento de programas fundamentados no esporte-para-desenvolvimento e paz.

Os limites apontados para os programas de esporte-para-desenvolvimento e paz (LEVERMORE, 2008; LEVERMORE; BEACOM, 2009; NICHOLLS; GILES; SETHNA, 2010; LINDSEY; GRATAN, 2011; HARRIS; ADAMS, 2015) tem se concentrado em duas dimensões: o uso ideológico e político do esporte e a fragilidade dos mecanismos para avaliação do impacto desses programas. No campo ideológico e político, estudos têm denunciado processos de alienação e manutenção das relações de poder promovido pelos países ricos, desconsiderando características locais e alimentando o discurso que o esporte é remédio para todos os problemas sociais, sustentado em uma retórica acrítica e para o controle social. No âmbito da avaliação, há falta de evidências capazes de sustentar o discurso do desenvolvimento e representar o real contexto da participação no esporte. Levermore e Beacom (2009) apontam como um dos principais fatores da crítica, poucos estudos nessa linha, principalmente das ciências sociais.

A abordagem do desenvolvimento positivo do(a)s jovens (DPJ) no esporte surge na Psicologia do Desenvolvimento Positivo, influenciada pelas teorias de sistemas e ecológicas (LERNER, 2005; HOLT, 2008; ESPERANÇA et al., 2013), tendo como marco do seu desenvolvimento a última década do século XX. Rompendo com o paradigma do estudo do(a)s jovens como um problema a ser resolvido, no desenvolvimento positivo o(a)s jovens são vistos como alguém com competências, interesses e contribuições que tem potencial para mudanças positivas ao longo da vida. Essa concepção está fundamentada na interação dinâmica entre o indivíduo e o meio (plasticidade) e da capacidade de adaptações do(a)s

jovens para realizar mudanças positivas no decorrer do processo de desenvolvimento. Os estudos de Benson (2007), Benson, Scales e Syvertsen (2011), Larson et al. (2011), Larson e Tran (2014), Larson et al. (2015) e Lerner (2015) têm trazido significativas contribuições nessa linha de investigação.

Nessa abordagem os estudos têm avançando em diferentes domínios do desenvolvimento humano, indo dos fatores biopsicossociais aos contextuais ao longo do tempo (LEE; WHITEHEAD; NTOUMANIS, 2007; HOLT et al., 2008; CÔTE; TURNNIDGE; EVANS, 2014; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; GONÇALVES, 2013; CAMIRÉ, 2014). A influência da família e treinadores, competências, motivação e sentido do esporte para a vida são alguns dos temas abordados. A participação no esporte é considerada uma importante ferramenta e contexto para o desenvolvimento positivo, constituindo ativos ecológicos fundamentais para a vida do(a)s jovens. Uma das linhas de investigação é o desenvolvimento de instrumentos para avaliar os efeitos da participação no esporte no processo de desenvolvimento ao longo do curso da vida. Outro aspecto importante é o seu alcance em diferentes níveis de participação no esporte, indo do jogo deliberado aos processos de formação esportiva e performance dos jovens no esporte. Os estudos conduzidos por Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005), Côté e Fraser-Thomas (2007), Côté e Vierimaa (2014), Holt (2008), Gonçalves (2013), são referências importantes no estudo e intervenção fundamentados no desenvolvimento positivo do(a)s jovens no esporte.

Os limites apontados no âmbito do desenvolvimento positivo do(a)s jovens têm sido reportados em relação ao alcance das evidências do papel do esporte no processo de desenvolvimento (CAMIRÉ, 2014) e da observação de fatores socioestruturais que incidem sobre a participação no esporte (COAKLEY, 2011; GIULIANOTTI, 2012; REIS; VIEIRA; SOUSA-MAST, 2015). Os estudos estão concentrados em países desenvolvidos, em sua maioria na América do Norte, Europa e Austrália, e sustentados em recortes transversais (RIGONI, 2014). Nos estudos em que o objetivo incide sobre os fatores socioestruturais, ocorre a ausência de variáveis ecológicas, como socioeconômicos, políticos, educacionais, dentre outros. Além disso, nos discursos que endossam uma essência positiva no esporte para o desenvolvimento, o foco volta-se para os atributos da pessoa, desconsiderando outras dimensões que poderão estar agindo sobre a experiência do(a)s jovens no esporte.

Enquanto consenso, além do papel do esporte no desenvolvimento dos jovens, de forma contundente, as abordagens apontam a fragilidade da gestão dos processos de avaliação de resultado e impacto social dos programas, como um dos principais fatores que fragilizam

essa linha. As avaliações são conduzidas de forma assistemática, além de frágeis do ponto de vista teórico e metodológico. Da mesma forma em relação aos indicadores de resultado e impacto, que têm sido utilizados sem que seu comportamento tenha sido observado enquanto variável dentro de um modelo de avaliação. Além disso, reforçando a fragilidade da avaliação, variáveis ecológicas e temporais são invariavelmente suprimidas. De fato, segundo Lindsey e Grattan (2011), poucas pesquisas têm sido feitas sobre práticas reais de esporte para o desenvolvimento dos jovens.

As abordagens têm oferecido subsídios essenciais para compreender a dinâmica do esporte na ecologia do desenvolvimento humano. Os limites destacados reforçam a necessidade de ampliar a investigação e de futuras direções nessa linha (GOULD; CARSON, 2008), demonstrando que sabemos pouco sobre o alcance do esporte no processo de desenvolvimento do(a)s jovens e como promover ambientes que possam potencializar os efeitos positivos. Da mesma forma, demonstra que para promover a participação do(a)s jovens no esporte, é preciso compreender essa experiência na dinâmica da ecologia do desenvolvimento humano. O ambiente da participação no esporte é capaz de provocar processos de mudanças e continuidades, mas não é capaz de determinar a direção dos seus efeitos, inclusive podendo reforçar aspectos inibidores do potencial desenvolvvente. Os resultados da participação no esporte são contingentes (HOLT, 2008; COAKLEY, 2011) e, em uma perspectiva ecológico-sistêmica, variam de acordo com fatores contextuais ou socioestruturais e dos atributos da pessoa (TURNINIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Portanto, é preciso intervir para promover experiências capazes de potencializar o desenvolvimento positivo do(a)s jovens.

No entanto, os limites apontados nas abordagens ainda estão mais no campo da retórica crítica e da demarcação político-ideológica de área, do que necessariamente em proposições para promover a participação no esporte. Ao longo das últimas duas décadas houve um acúmulo significativo de conhecimento produzido em diferentes áreas do conhecimento sobre a participação dos jovens no esporte, mas ainda distante de ser impactante do ponto de vista político-pedagógico.

A participação dos jovens no esporte no Brasil: limites da pesquisa e intervenção

No caso do Brasil, ainda que o país tenha uma das maiores populações de jovens no mundo e esteja em um período que pode ser considerado a década do esporte, estudos voltados para a participação dos jovens no esporte e processo de desenvolvimento ainda são

incipientes e realizados de forma assistemática. No Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP)⁹, a partir de uma consulta parametrizada, usando os termos-chaves “criança”, “adolescente”¹⁰ e “jovens” individualmente, foram identificadas 2.259 alusões à grupos de pesquisa, dos quais em somente 16 o termo “esporte” aparece no título como objeto de investigação (Quadro 1). Usando o termo-chave “Pedagogia do Esporte” e aplicando a busca sobre o nome do grupo e das linhas de pesquisa, observamos que estão cadastrados no diretório 23 grupos certificados pelas instituições (em atividade), dos quais 16 foram cadastrados no diretório a menos de 10 anos. Entre os grupos de pesquisa em Pedagogia do Esporte (Quadro 2), o predomínio das linhas de pesquisa está no campo do currículo (conteúdo), metodologia para o ensino e aprendizagem dos esportes e formação profissional. E tão somente esses aspectos já apontam para os limites no estudo dos jovens no esporte no Brasil.

O acesso ao esporte no Brasil, em sua grande parte, depende do suporte financeiro e humano oferecido pelo Estado (pelo governo municipal, estadual e federal), sendo o principal agente promotor e financiador (ENGELMAN; OLIVEIRA, 2012; REIS; VIEIRA; SOUSA-MAST, 2015; MASCARENHAS, 2012). Outro segmento são as instituições não governamentais que, com suporte do Estado, desenvolvem programas e ações, principalmente com foco em grupos em situações de vulnerabilidade social. Na dimensão pública federal, atualmente existem o “Programa Segundo Tempo” (PST), “Atleta na Escola” e “Esporte na Escola” (ou “Mais Educação”), além do programa de infraestrutura “Centro de Iniciação ao Esporte”. Somente o PST, segundo dados oficiais no Governo Federal¹¹, entre 2003-2015, em 1110 convênios foram atendidos 3.605.345 de jovens em todo o Brasil. No entanto, em relação ao estudo da participação do(a)s jovens no programa, os números não são tão expressivos.

O estudo mais amplo do PST realizado até o momento, em termos de distribuição da população e amostra, foi realizado por Sousa et al. (2011). O estudo traz um conjunto de dados descritivos dos participantes, da família e gestão dos programas. No entanto, as variáveis são apresentadas isoladas e não foram colocadas em análises as suas interações. Logo, a possibilidade de compreender a participação dos jovens em relação aos objetivos do

⁹ O Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil tem a função de inventariar grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade. Disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>> Acesso em: 11 fev 2016.

¹⁰ Para a busca parametrizada no termo-chave adolescente, foi utilizado como sinônimo os termos adolescência e juventude.

¹¹ Ministério do Esporte, Mapa distribuição de convênios. Disponível em: <<http://www.seguro.esporte.gov.br/segundotempo/mapaConvênio.asp>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

programa é limitada. De modo que não é possível sustentar que o programa está contribuindo para o desenvolvimento positivo dos jovens.

Em um amplo estudo de revisão sistemática Kravchychyn e Oliveira (2015), em que são usadas algumas das principais bases de dados (Lilacs, Scielo, Lindex, Portal de Periódicos Capes e Biblioteca Virtual em Saúde) de acesso a periódicos científicos, foram investigadas publicações sobre projetos e programas sociais esportivos no Brasil. Com um recorte entre 2004-2013, portanto, de 10 anos, os autores encontraram apenas 22 artigos. Do total de artigos selecionados, somente oito tiveram como contexto o PST, dos quais apenas u teve os alunos como sujeito da pesquisa. No mesmo estudo de revisão, há outros aspectos em relação aos programas sociais esportivos no Brasil que merecem atenção, são as categorias (dimensões) de estudo e a qualidade e alcance da pesquisa.

Kravchychyn e Oliveira (2015) identificaram três categorias de estudos (gestão; conteúdos e métodos de ensino e formação; e intervenção profissional) e observaram que houve predomínio de abordagens pedagógicas nos estudos analisados. Somente dois estudos versaram sobre avaliação de impacto. Em relação à qualidade da pesquisa, os autores destacam que apenas dois trabalhos usaram instrumentos validados em outros estudos, predominando questionários elaborados pelos próprios pesquisadores, análise documental e roteiro de observação. Esses aspectos da pesquisa limitam a possibilidade de observar e interpretar os resultados frente a outros estudos e contextos e, portanto, sustentam a crítica e o ceticismo, principalmente em estudos que têm como foco a avaliação, quanto aos efeitos positivos do esporte no desenvolvimento humano (COALTER, 2010a; 2010b; 2013; CAMIRÉ, 2014), e da qualidade das evidências dos efeitos da participação dos jovens no esporte para o desenvolvimento.

Os estudos sobre participação dos jovens têm se concentrado em um conjunto de variáveis e dimensões de análise. Porém, a relação entre as variáveis das diferentes dimensões tem sido metodicamente suprimida ou colocada somente de forma descritiva. Analisando os inúmeros fatores que influenciam e podem determinar a direção dos efeitos (GONÇALVES, 2013), inclusive as mudanças que são inerentes à própria fase do desenvolvimento, estudos têm apontado para a necessidade de modelos de pesquisa e avaliação capazes observarem as relações de trocas entre o organismo e o ambiente, estabelecendo inter-relações entre variáveis, e seu comportamento em relação ao contexto e séries temporais (BENGOCHEA, 2002; FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005; HOLT, 2008; KREBS, 2009; COALTER, 2013; DOMINGUES; CAVICHIOLLI; GONÇALVES, 2014; ESPERANÇA et

al., 2014; DOS SANTOS; GONÇALVES, 2015). O desenvolvimento dos jovens é um processo complexo e de caráter relacional, marcado por mudanças e continuidades, entre a pessoa e diversos níveis do contexto. Portanto, em uma perspectiva ecológico-sistêmica, para um conhecimento efetivamente válido, é preciso bases científicas capazes de observar o poder e a dinâmica dessas relações para ampliar nosso conhecimento acerca da participação do(a)s jovens no esporte e o seu papel no processo de desenvolvimento.

No atual cenário, no Brasil e o mundo, correm o risco de a década do esporte passar e não ampliarmos o conhecimento acerca do papel do esporte no desenvolvimento do(a)s jovens. A configuração do atual cenário faz do Brasil um contexto único na contemporaneidade e que não irá acontecer novamente. O limite das pesquisas nessa linha é destacado por Camiré (2014), e apontado por Gould e Carson (2008) como fundamental para o desenvolvimento e compreensão da participação do(a)s jovens no esporte. Por fim, o conhecimento precisa alcançar o ambiente real. O desenvolvimento positivo do(a)s jovens passa pela capacidade político-pedagógica de criar ambientes significativos para aprender esporte.

Fica demonstrado que precisamos saber mais sobre a participação dos jovens no esporte. Considerando que as dimensões territoriais, diversidade cultural, população de jovens e o alcance do fenômeno esporte na contemporaneidade, variáveis de diferentes dimensões do contexto, do organismo e temporais são fundamentais para compreender o esporte na ecologia do desenvolvimento humano.

Quadro 1. Grupos de pesquisa em criança, adolescentes e jovens em que o termo chave “esporte” aparece no título, nas linhas de pesquisa e objetivos das linhas.

Grupo de Pesquisa	Instituição	Líder	Área
Atividade Física, Esporte e Saúde - Linha: desenvolvimento infantil	Universidade do Estado do Pará	Ricardo Figueiredo Pinto	Ciências da Saúde
Centro de investigação em atividade física, esporte e lazer	Instituto Federal do Ceará - Reitoria	Basílio R. A. Fachine	Ciências da Saúde
GEPEATE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropometria, Treinamento e Esporte	Universidade de São Paulo	Enrico Fuini Puggina	Ciências da Saúde
GEPEFE - Grupo de Estudos Pedagógicos em Educação Física e Esporte	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Greice Kelly de Oliveira	Ciências da Saúde
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Esportes para Crianças e Jovens – GEPEECJ	Universidade Estadual de Campinas	Paulo Cesar Montagner	Ciências da Saúde
Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Educação Física, Esporte e Sociedade	Universidade do Estado da Bahia	Itamar Silva de Sousa	Ciências da Saúde
Laboratório de Neurociência do Esporte e Exercício & Laboratório de Educação Cerebral	Universidade Federal de Santa Catarina	Emilio Takase	Ciências Humanas
Pedagogia do esporte	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	José Carlos Mendes	Ciências da Saúde
FISIOEX - Fisiologia do Exercício e Esporte	Universidade Federal do Paraná	Sergio Gregorio da Silva	Ciências da Saúde
GEFEL - Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Física, Esporte e Lazer	Universidade do Estado da Bahia	Francisco de S. A. Sousa	Ciências Humanas
Grupo integrado de pesquisa em psicologia do esporte/exercício e saúde	Universidade Estadual de Montes Claros	Maria de F. de Matos Maia	Ciências da Saúde
Programa de Estudos para o Desenvolvimento do Esporte - PRÓ-ESPORTE	Universidade Estadual de Maringá	Lenamar Fiorese Vieira	Ciências da Saúde
Educação Física Escolar, Esporte e Sociedade	Universidade de Brasília	Aldo Antonio de Azevedo	Ciências da Saúde
Grupo de Estudos de Sociologia, Pedagogia do Esporte e do Lazer	Universidade Federal de Minas Gerais	Kátia L. Moreira Lemos	Ciências da Saúde
Ciências do Esporte	Universidade Estadual de Londrina	Luiz C. R. Stanganelli	Ciências da Saúde
Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Socioculturais e Pedagógicos do Esporte	Universidade de São Paulo	Renato F. R. Marques	Ciências Humanas

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Quadro 2. Grupos de pesquisa em que o termo Pedagogia do Esporte aparece no título do grupo e linha de pesquisa.

Grupo	Instituição	Líder
CEPPE - Centro de pesquisa em pedagogia do esporte	Universidade Federal do Paraná	Valdomiro de Oliveira
Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Física, Esporte e Lazer	Universidade do Estado da Bahia	Francisco de Sales Araújo Sousa
Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte e Desenvolvimento Motor	Fundação Universidade Federal do Tocantins	Jean Carlo Ribeiro
Grupo de Estudo e Pesquisa em Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar	Universidade Estadual de Feira de Santana	Fábio Santana Nunes
Grupo de Estudos de Sociologia, Pedagogia do Esporte e do Lazer	Universidade Federal de Minas Gerais	Kátia Lúcia Moreira Lemos
Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Socioculturais e Pedagógicos do Esporte	Universidade de São Paulo	Renato Francisco Rodrigues Marques
Grupo de estudos e pesquisa em docência e formação profissional em Educação física	Universidade Federal de Alagoas	Patrícia Cavalcanti Ayres Montenegro
Grupo de estudos e pesquisa em educação física no ensino médio profissionalizante	Instituto Federal de Mato Grosso	Elisangela Almeida Barbosa
Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades Aquáticas	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Aline Dessupoio Chaves
Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte e Movimento	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	Rafael Castro Kocian
Grupo de estudos em esporte (GEE)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	José Cicero Moraes
Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP)	Universidade Estadual de Campinas	Roberto Rodrigues Paes
Grupo de Pesquisa em Estudos e Desenvolvimento do Desporto, Atividade Física e Saúde	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Deonilde Balduino
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Saúde - GIPS	Fundação Universidade Regional de Blumenau	Carlos Roberto de Oliveira Nunes
Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte (LEAPE)	Universidade do Estado de Mato Grosso	Riller Silva Reverdito
Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar (LEPEEF)	Centro Universitário Adventista de São Paulo	Thiago José Leonardi
Laboratório de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física - LAPPEF	Universidade de Taubaté	Virginia Mara Próspero da Cunha
Núcleo de Pedagogia do Esporte e da Educação Física - NUPEEF	Universidade do Estado de Santa Catarina	Valmor Ramos
Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte - NUPPE	Universidade Federal de Santa Catarina	Juarez Vieira do Nascimento
Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Carlos Adelar Abaide Balbinotti
Pedagogia do esporte	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	José Carlos Mendes
Pedagogia do Esporte	Universidade Federal de São João Del-Rei	Renato Sampaio Sadi
Projeto Esporte Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Anelise Reis Gaya

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Pedagogia do Esporte: ambiente para o ensino, vivência e aprendizagem do esporte

As experiências e oportunidades que a participação no esporte poderá oferecer dependem das condições criadas intencionalmente no ambiente, com a finalidade de realizar o processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte. A realização do ensino, vivência e aprendizagem do esporte compreendido aqui, consiste em um processo localizado, político e historicamente, com a finalidade e responsabilidade da prática educativa concreta. Nessa circunstância, é um processo constituído de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, em interação com pessoas, objetos e símbolos presentes no tempo histórico. E, também, um processo em que o sujeito do esporte, biopsicossocial, é ativo em seu processo de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado multidimensionalmente pelo contexto em que está inserido. Portanto, consiste em uma prática educativa concreta, cujo sentido *stricto sensu* é, de acordo com Bronfenbrenner (2011), tornar os seres humanos mais humanos.

A partir do conhecimento acumulado, “o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 2011, p.37). E, nessa perspectiva, a partir do conhecimento acumulado em Pedagogia do Esporte, objetiva-se investigar e intervir para realizar uma ação intencional de educação (TINNING, 2008; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014), criando ambientes que possam promover o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. A Pedagogia do Esporte é uma disciplina das Ciências do Esporte, cujo objeto de estudo e intervenção é o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas em suas diversas manifestações e sentidos (PAES, 2002; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; PAES; GALATTI, 2013; GALATTI et al., 2014).

A Pedagogia do Esporte é uma disciplina relativamente nova, mas com substancial crescimento nas duas últimas décadas (TINNING, 2008; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; RUFINO; DARIDO, 2011; KIRK; HAERENS, 2014). Assim como outras disciplinas (Medicina do Esporte, Fisiologia do Esporte, Sociologia do Esporte, Psicologia do Esporte, dentre outras), seu surgimento aconteceu em função da ampliação do conceito de esporte. Na medida em que foram ampliados os contextos e de pessoas envolvidas

no esporte, houve a criação da necessidade de intervir para realizar o processo de ensino, vivência e aprendizagem, considerando os diferentes significados e finalidades.

A Pedagogia do Esporte tem um caráter interdisciplinar (TINNING, 2008; KIRK; HAERENS, 2014; GALATTI et al., 2014), pois integra diferentes domínios do conhecimento para intervir em um contexto complexo e dinâmico (Figura 1). A dinâmica da interação irá determinar a organização do processo, sistematização do conteúdo, aplicação dos procedimentos didático-pedagógicos e objetivos e metas. Logo, a dinâmica da interação irá influenciar também o processo de acompanhamento e avaliação. Da mesma forma, em relação ao tempo, observamos que o tempo é uma variável capaz de influenciar: a dinâmica da interação (seja na duração das atividades realizadas, na permanência dos alunos no programa), assim como as mudanças que são determinadas biologicamente ao organismo. Portanto, estamos assinalando para um ambiente ecológico, com elementos que emergem e pertencem à interação das suas propriedades definidoras (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; PAES; GALATTI, 2013).

A experiência positiva ou negativa da participação do(a)s jovens no esporte passa pela dinâmica da interação entre essas propriedades definidoras no tempo histórico. Cabe aos agentes políticos-pedagógicos a gestão de um processo (LIGHT; DIXON, 2007), em que o ensino, vivência e aprendizagem é uma das dimensões, analisando formas particulares de interações, assumindo responsabilidades e objetivos que encerram na razão de educar (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Portanto, é uma tarefa complexa, que alcança a pessoa (organismo) e diferentes níveis da ecologia do desenvolvimento, exigindo diferentes domínios do conhecimento para promover uma prática sustentável.

Nessa perspectiva, a Pedagogia do Esporte na ecologia do desenvolvimento humano (REVERDITO et al., 2015; REVERDITO et al., 2016) busca proporcionar um ambiente imediato de participação no esporte que possa promover interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre a pessoa (organismo biopsicossocial) em atividade e as pessoas, objetos e símbolos em um período estável de tempo. O esporte, que em seu princípio é jogo, oferece a estrutura para ação no conjunto das atividades humanas, colocando em movimento as forças primárias do desenvolvimento.

No entanto, proporcionar um ambiente para participação dos jovens no esporte que promova o desenvolvimento positivo, não é uma tarefa fácil. Demanda diferentes domínios do conhecimento, um olhar inter e transdisciplinar (SCAGLIA; MEDINA, 2008), capaz de refletir a multidimensionalidade da realidade e complexidade da existência, não só

nos aspectos objetivos, mas também subjetivos. O esporte é um fenômeno plural e, portanto, complexo, imerso em um oceano de significados e finalidades (PAES, 2006; PAES; GALATTI, 2013). Para compreendê-lo é preciso olhar para a ecologia do desenvolvimento humano e, nesse aspecto, emerge a congruência com a Pedagogia do Esporte, criando ambientes para que os jovens possam aprender a conviver com o esporte.

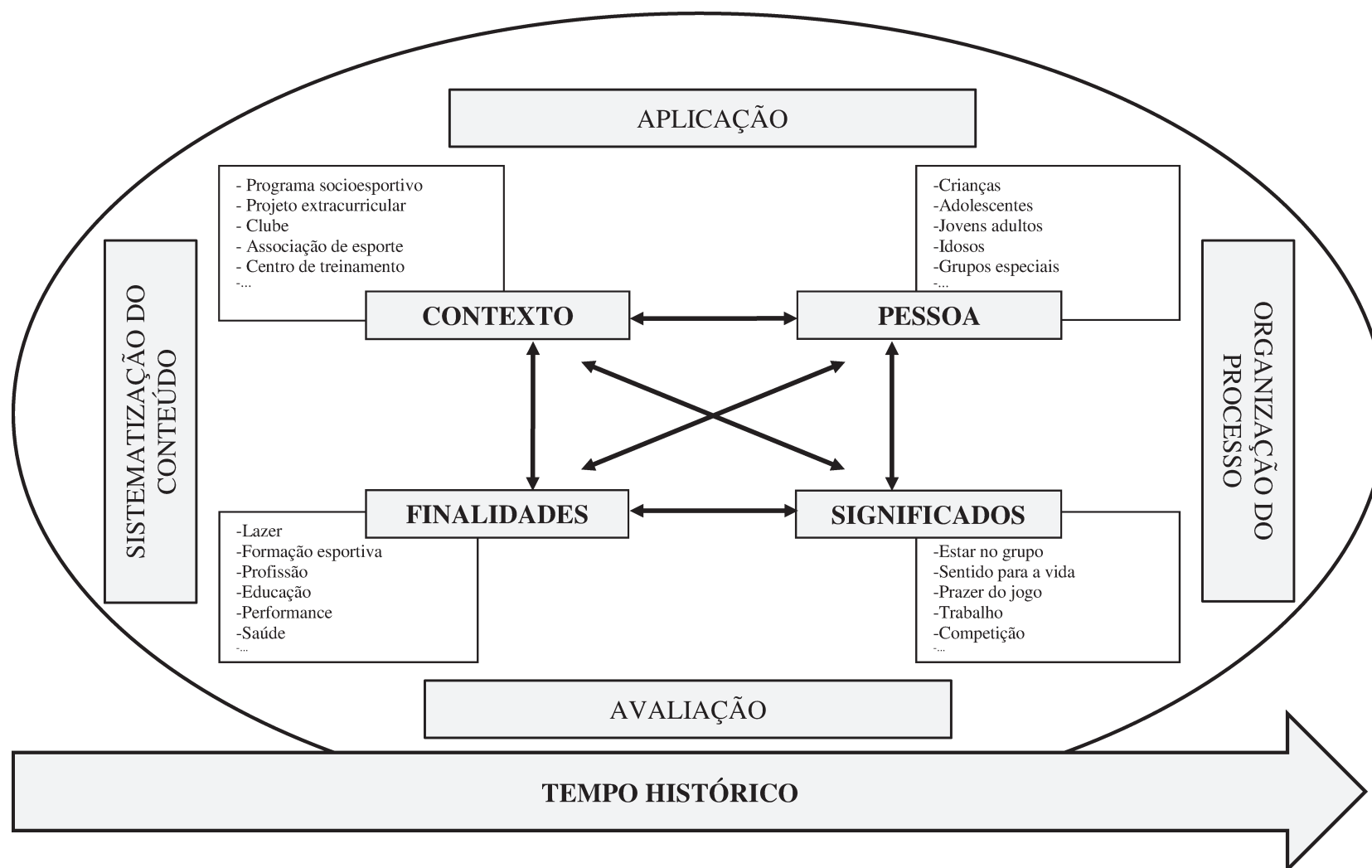


Figura 1. Pedagogia do Esporte na ecologia do desenvolvimento humano
 Fonte: Figura elaborada pelo autor.

Conclusão

O objetivo desse ensaio foi discutir o esporte na ecologia do desenvolvimento humano sobre a ótica da Pedagogia do Esporte, com a finalidade de promover ambientes significativos para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. Foram destacadas três dimensões interdependentes e elas foram analisadas de forma relacional: a natureza do esporte, destacando a concepção de jogo ecologizado; desafio e limite da pesquisa sobre a participação dos jovens no esporte; propriedades definidoras da Pedagogia do Esporte em uma perspectiva ecológica.

O esporte oferece uma estrutura para a ação fundamental para o(a)s jovens se relacionarem com o mundo, podendo explorar situações imprevisíveis e desequilíbrios e compartilhar conhecimento. Enquanto manifestação de jogo, o esporte está carregado do conhecimento que foi produzido pela humanidade em interação com pessoas, objetos e símbolos presentes no tempo histórico, colocando em movimento as propriedades do desenvolvimento. No entanto, os estudos acerca da participação dos jovens no esporte ainda são limitados e frágeis, especialmente no Brasil. A pesquisa e intervenção na ótica da Pedagogia do Esporte deverão observar aspectos do contexto, da pessoa, dos significados e das finalidades atribuídas ao esporte. A gestão da interação dessas propriedades irá determinar a qualidade da experiência do(a)s jovens como positiva ou negativa.

Para que a participação dos jovens no esporte possa levar ao desenvolvimento positivo, é preciso primeiro criar ambientes (condições) que possam promover esse objetivo. Esse ambiente depende fundamentalmente de decisões político-pedagógicas que sejam capazes de garantir a participação dos jovens sobre uma base regular de tempo. Nessa direção, pelo seu apelo interdisciplinar, a Pedagogia do Esporte afirma-se como uma disciplina fundamental para o processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte. Para tanto, é preciso ampliar nosso conhecimento acerca da participação dos jovens no esporte, dos aspectos subjetivos da sua experiência às influências de fatores contextuais.

Referências

BENGOECHEA, E. G. Integrating Knowledge and Expanding Horizons in Developmental Sport Psychology: A Bioecological Perspective. **Quest**, v. 54, n. 1, p. 1-20, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2002.10491763>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BENSON, P. L.; SCALES, P. C.; SYVERTSEN, A. K. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. **Adv Child Dev Behav**, v. 41, p. 197-230, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BURNETT, C. The impact of a sport-for-education programme in the South African context of poverty. **Sport in Society**, v. 17, n. 6, p. 722-735, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430437.2014.882903>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BURNETT, C. Assessing the sociology of sport: On Sport for Development and Peace. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, n. 4-5, p. 385-390, 2015. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/50/4-5/385.abstractN2>>. Acesso em: 28 set. 2015.

CAGIGAL, J. M. **Obras selectas: volumen I**. Chiclana: Comité Olímpico Español, 1996.

CAGIGAL, J. M. **Obras selectas: volumen II**. Chiclana: Comité Olímpico Español, 1996.

CAMIRÉ, M. Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations. **Quest**, v. 66, n. 4, p. 495-511, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2014.952448>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

CAMIRÉ, M.; TRUDEL, P.; FORNERIS, T. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

COAKLEY, J. Youth Sports: What Counts as "Positive Development?". **Journal of Sport & Social Issues**, 2011. Disponível em: <<http://jss.sagepub.com/content/early/2011/08/09/0193723511417311.abstractN2>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

COALTER, F. Sport-for-development: going beyond the boundary? **Sport in Society**, v. 13, n. 9,

p. 1374-1391, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17430437.2010.510675>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

COALTER, F. The politics of sport-for-development: limited focus programmes and broad gauge problems? **Int Rev Sociol Sport**, v. 45, p. 295 - 314, 2010.

COALTER, F. **Sport for development: what game are we playing?** New York: Routledge, 2013. 208.

COALTER, F. There is loads of relationships here': developing a programme theory for sport-for-change programmes. **Int Rev Sociol Sport**, v. 48, p. 594 - 612, 2013.

CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J. Youth involvement in sport. In: CROCKER, P. (Ed.). **Sport psychology: A Canadian perspective**. Toronto: Pearson, 2007, p.270-298.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014. Disponível em: <http://www.kinsi.si/upload/clanki/099200_264.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2015.

CÔTÉ, J.; VIERIMAA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science & Sports**, v. 29, Supplement, n. 0, p. S63-S69, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0765159714002718>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

DIESPORTE. **A prática de esporte no Brasil**. Brasília: Ministério do Esporte, 2016.

DOMINGUES, M. P.; CAVICHIOLI, F.; GONÇALVES, C. E. Perspectiva ecológica na determinação de percursos desportivos contrastantes em jovens futebolistas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, p. 249-261, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200249&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2015.

DOS SANTOS, A. J. B.; GONÇALVES, C. E. B. Efeito da experiência desportiva e do grupo etário na satisfação e nos ativos de desenvolvimento de jovens futebolistas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, 2015. Disponível em:

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915001110>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ENGELMAN, S.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Gestão pública em rede: o caso do Programa Segundo Tempo - Ministério do Esporte. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, v. 23, p. 543-552, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832012000400004&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2013.

ESPERANÇA, J. M. et al. Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2013. Disponível em: <<http://www.rpd-online.com/article/view/v22-n2-esperan%C3%A7a-regueiras-brustad-fonseca/961>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

FRASER-THOMAS, J. L.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 19-40, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1740898042000334890>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

GALATTI, L. R. **Esporte e Clube Sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol**. 2010. 305f (Tese) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, 2014.

GARCIA, R. P. A convergência e cruzamento de saberes no desporto. In: PEREIRA, A. L.; COSTA, A., *et al* (Ed.). **O desporto entre lugares: lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto**. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2006, p.15-33.

GIULIANOTTI, R. O setor de esporte para o desenvolvimento e a paz: um modelo sociológico de agências pacificadoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&>>. Acesso em: 30 out. 2013.

GONÇALVES, C. E. D. B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

GREGORY, B. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

HARRIS, K.; ADAMS, A. Power and discourse in the politics of evidence in sport for development. **Sport Management Review**, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352315000467>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

HAUDENHUYSE, R. P.; THEEBOOM, M.; SKILLE, E. A. Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. **Sport in Society**, v. 17, n. 2, p. 139-156, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430437.2013.790897>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOLT, N. L. **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008.

HOLT, N. L. et al. Levels of social complexity and dimensions of peer experiences in youth sport. **J Sport Exerc Psychol**, v. 30, n. 4, p. 411-31, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Brasil e o Mundo**. Rio de Janeiro: IBGE 2013a.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE 2013b.

KAY, T.; DUDFIELD, O. **The Commonwealth guide to advancing development through sport**. Commonwealth Secretariat, 2013.

KAY, T.; SPAAIJ, R. The mediating effects of family on sport in international development contexts. **International Review for the Sociology of Sport**, 2011. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2011/02/03/1012690210389250.abstractN2>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

KIRK, D.; HAERENS, L. New research programmers in physical education and sport pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 7, p. 899-911, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.874996>>. Acesso em: 22 out. 2015.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Projetos e programas sociais esportivos no brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54017>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

KREBS, R. J. Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, n. 1, p. 108-135, 2009.

LARSON, R. W. Adolescents' conscious processes of developing regulation: learning to appraise challenges. **New Dir Child Adolesc Dev**, v. 2011, n. 133, p. 87-97, 2011.

LARSON, R. W.; TRAN, S. P. Invited commentary: Positive youth development and human complexity. **J Youth Adolesc**, v. 43, n. 6, p. 1012-7, 2014.

LARSON, R. W. et al. Understanding Youth Development From the Practitioner's Point of View: A Call for Research on Effective Practice. **Applied Developmental Science**, v. 19, n. 2, p. 74-86, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2014.972558>>.

LEE, M. J.; WHITEHEAD, J.; NTOUMANIS, N. Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 3, p. 369-392, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S146902920600135X>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

LERNER, R. M. **Promoting positive youth development:** Theoretical and empirical bases. White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science, 2005.

LERNER, R. M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. **International Journal of Psychology**, v. 50, n. 3, p. 165-173, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12162>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LEVERMORE, R. Sport: a new engine of development? **Progress in Development Studies**, v. 8, n. 2, p. 183-190, 2008. Disponível em: <<http://pdj.sagepub.com/content/8/2/183.abstractN2>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

LEVERMORE, R.; BEACOM, A. **Sport and international development**. London: Palgrave Macmillan London, 2009.

LIGHT, R.; DIXON, M. A. Contemporary Developments in Sport Pedagogy and their

Implications for Sport Management Education. **Sport Management Review**, v. 10, n. 2, p. 159-175, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352307700098>>. Acesso em: 17 out. 2013.

LINDSEY, I. Governance in sport-for-development: Problems and possibilities of (not) learning from international development. **International Review for the Sociology of Sport**, 2016. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2016/01/05/1012690215623460.abstractN2>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LINDSEY, I.; GRATTAN, A. An 'international movement'? Decentring sport-for-development within Zambian communities. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 91-110, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2011.627360>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MARQUES, R. F. R. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatorio del Deporte**, v. 1, n. 1, p. 147-185, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/vol-12c-nba1/oficial-articulo-dr.-renato-francisco-rodrigues-marques.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

MASCARENHAS, F. Megaeventos esportivos e educação física: alerta de tsunamis. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/25260>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

MORIN, E. **O método II: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

NICHOLLS, S.; GILES, A. R.; SETHNA, C. Perpetuating the 'lack of evidence' discourse in sport for development: Privileged voices, unheard stories and subjugated knowledge. **International Review for the Sociology of Sport**, 2010. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2010/09/22/1012690210378273.abstractN2>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris: Nações Unidas 1948.

PAES, R. R. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. D. (Ed.).

Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.89-98.

PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O., *et al* (Ed.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.219-226.

PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: o esporte educacional no contexto do clube contemporâneo. In: GONÇALVES, C. E. D. B. (Ed.). **Educação pelo Desporto e Associativismo Desportivo**. Porto: Edições Afrontamento, 2013, p.85-110.

REIS, A. C.; VIEIRA, M. C.; SOUSA-MAST, F. R. D. “Sport for Development” in developing countries: The case of the Vilas Olímpicas do Rio de Janeiro. **Sport Management Review**, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352315000248>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

REVERDITO, R. S. et al. A circunstância do jogo e o desenvolvimento da criança: estrutura para ação de caráter relacional. In: SOUZA, E. R.; NASCIMENTO, J. V., *et al* (Ed.). **Educação Física, Lazer e Saúde:** interfaces ao desenvolvimento humano. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015, p.89-112.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Sport pedagogy: current panorama and conceptual analysis of the main approaches. **Motriz. Journal of Physical Education**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

RIGONI, P. A. G. **Contribuição da experiência esportiva positiva, mediada pela motivação, no propósito de vida de jovens atletas brasileiros**. 2014. 200f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em Pedagogia do Esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 110-132, 2011. Disponível em: <<http://conexoes.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/615/387>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SCAGLIA, A. J.; MEDINA, J. P. S. Conhecimento e Futebol: as bases para sua compreensão em uma perspectiva inter e transdisciplinar. In: BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, A. A., *et al* (Ed.). **Futebol, Psicologia e a Produção do Conhecimento**. São Paulo: Editora Atheneu, 2008,

p.1-17.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. D., *et al* (Ed.). **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, v.5, 2014, p.45-86.

SOUSA, E. S. D. et al. **Sistema de Monitoramento & Avaliação de Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

SPAAIJ, R. Cultural diversity in community sport: An ethnographic inquiry of Somali Australians' experiences. **Sport Management Review**, v. 16, n. 1, p. 29-40, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352312000903>>. Acesso em: 06 set. 2014.

SPAAIJ, R. Sports crowd violence: An interdisciplinary synthesis. **Aggression and Violent Behavior**, v. 19, n. 2, p. 146-155, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178914000159>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

TINNING, R. Pedagogy, sport pedagogy, and the field of kinesiology. **Quest**, v. 60, n. 3, p. 405-424, 2008.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>>. Acesso em: 28 out. 2015.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte**. Paris: UNESCO, 1978.

CAPÍTULO 2 – A EXPERIÊNCIA DE JOVENS NO ESPORTE EM PROGRAMA SOCIOESPORTIVO: PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS PARA A VIDA

Resumo

Objetivo. Objetivo é compreender a experiência de jovens em um programa extracurricular de participação no esporte e a percepção dos efeitos de competências gerados para a vida.

Materiais e Métodos. Consiste em um estudo qualitativo do tipo exploratório e interpretativo. Participam do estudo ex-aluno(a)s e professore(a)s do Programa Segundo Tempo (PST). Os critérios para escolha do contexto, bem como dos sujeitos foram orientados pelos pressupostos de validade ecológica do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Os dados foram coletados a partir de entrevista, usando um questionário semiestruturado e gravador digital. A análise de conteúdo dos dados foi realizada usando software NVivo 10. **Resultados e Discussão.** Houve predomínio de experiências positivas em relação à pessoa, às pessoas e à atividade. As experiências negativas foram relacionadas aos fatores socioestruturais, aos professores e às professoras. Os efeitos de competências gerados foram na dimensão das relações interpessoais e autorregulação do comportamento e emoção. **Conclusão.** O ambiente imediato do esporte desencadeia processos que pertencem à interação pessoa-contexto, conferindo propriedades e significações que só poderão ser compreendidas na participação no esporte, regulada pela entrega voluntária (motivação intrínseca) e natureza da atividade.

Palavras-chave: Jovens; Participação no Esporte; Competências; Modelo Bioecológico; Pedagogia do Esporte.

Introdução

O envolvimento de crianças, adolescentes e jovens no esporte tem recebido atenção pelo seu potencial para o desenvolvimento positivo. Esse interesse colaborou para colocar o esporte em uma posição de destaque na agenda de diferentes setores da sociedade. O alcance e a força do esporte na tessitura social podem ser observados a partir das Nações Unidas (ONU), que adota o esporte como meio para a promoção da educação, saúde, desenvolvimento e paz, e o aponta como estratégia nos esforços para atingir os objetivos do milênio (COALTER, 2010; KAY; DUDFIELD, 2013). A participação no esporte tem sido investigada e apontada como uma experiência positiva (HOLT, 2008; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; GONÇALVES, 2013; VIERIMAA et al., 2012), capaz de gerar efeitos que são transferidos implícita e explicitamente para outros ambientes não esportivos (LEE; MARTINEK, 2013; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014), enquanto competências fundamentais no processo de desenvolvimento ao longo do curso da vida.

A experiência e os efeitos de competências gerados no esporte têm alcançado diferentes linhas de investigação, incluindo o desenvolvimento, validação e adaptação de instrumentos para observar a relação entre a participação no esporte e as diferentes dimensões do processo de desenvolvimento humano (LEE; WHITEHEAD; NTOUMANIS, 2007; DOS SANTOS; GONÇALVES, 2012; RIGONI, 2014; MacDONALD et al., 2011). Apesar disso, sabemos pouco sobre a experiência da participação no esporte e os efeitos produzidos no processo de desenvolvimento. Os estudos nessa linha têm se concentrado em fatores contextuais e dado pouca atenção à energia e à força que emergem e agem sobre o processo de desenvolvimento, capazes de mobilizar as disposições e recursos biopsicossociais da pessoa sobre uma base estável de tempo. Logo, esse estudo poderá ampliar a compreensão sobre os efeitos da experiência dos jovens no esporte e desenvolvimento de ambientes que possam favorecer o desenvolvimento positivo.

A relação entre o esporte e o desenvolvimento humano tem como marco a segunda metade do século XX, tendo como fatores configuradores a ampliação do fenômeno esporte (GALATTI et al., 2014) e os avanços no campo das teorias do desenvolvimento positivo dos jovens. As teorias do desenvolvimento positivo (LERNER et al., 2015; BENSON, 2007; LARSON, 2000; LARSON et al., 2015), que rompem com o paradigma do estudo do jovem

como um problema que precisa ser resolvido, passam a investigar o(a)s jovens como alguém com potencial para sustentar processos (mudanças) de desenvolvimento positivo, valorizando suas competências, interesses e contribuições que favoreçam o bem-estar do indivíduo e social.

O desenvolvimento positivo dos jovens é reconhecido como um termo abrangente e de caráter interdisciplinar, que tem suas raízes teóricas sustentadas nas abordagens sistêmico-ecológicas (WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009; BRONFENBRENNER, 2011; LERNER et al., 2015). Os estudos de Larson (2000), Larson et al. (2011), Benson (2007), Benson et al. (2007), Lerner (2015) e Lerner et al. (2015) trouxeram significativas contribuições para a compreensão do desenvolvimento positivo dos jovens, abrangendo motivações intrínsecas, os diversos contextos (programas, famílias, escolas, comunidades) e a promoção do acesso às experiências positivas (BENSON et al., 2007), como os programas extracurriculares voltados para a participação no esporte.

Na perspectiva do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), a primeira proposição definidora do desenvolvimento humano consiste na experiência (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007). O termo experiência é usado para indicar as condições e a maneira, objetivas e subjetivas, dos sentimentos experienciados pela pessoa em um ambiente (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44-45), como “antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais, carregadas emocionalmente e motivacionalmente”. Esses sentimentos podem ser relacionados à pessoa (*self*), às pessoas próximas (família, amigos) e às atividades em que está engajada. Para Bronfenbrenner (2011) os sentimentos do mundo experiencial é a principal energia do processo de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; LARSON; HANSEN; MONETA, 2006; AGANS et al., 2014), agindo como força dos processos proximais.

Os processos proximais estão no centro do MBDH, propostos como mecanismos primários do desenvolvimento humano, e é definido (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46) como “processo de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente externo imediato”. Além disso, ele opera em uma base estável em longos períodos de tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2009). Para que o desenvolvimento aconteça são consideradas as seguintes propriedades: a pessoa deve estar engajada em uma atividade; a interação deverá acontecer em uma base relativamente regular de

tempo; as atividades deverão ser progressivamente mais complexas; deverá haver reciprocidade nas relações interpessoais; para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem ser de um tipo que estimule a atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2009; KREBS, 2009). A força dos processos proximais depende fundamentalmente da qualidade e intensidade do engajamento em atividades significativas.

O engajamento dos jovens em atividades significativas é uma das forças primárias para experiência positiva no processo de desenvolvimento (AGANS et al., 2014), e é também a primeira propriedade distintiva dos processos proximais, principalmente no caso das atividades em que acontecem de forma voluntária. Larson (2000, 2011a, 2011b) argumenta que atividades estruturadas em que o(a)s jovens podem se envolver voluntariamente são um ambiente fértil para o desenvolvimento positivo, pois combinam motivação intrínseca e elevado nível de concentração, sustentando uma base temporal de ação em direção a um objetivo. Outras características dessas atividades são que elas oferecem desafios progressivamente mais complexos (BENGOCHEA, 2002; BENSON et al., 2007) e possibilidade para reciprocidade nas relações interpessoais com laços afetivos duradouros (LARSON, 2011b). Assim, o engajamento em atividades extracurriculares pode ser considerado ativo do desenvolvimento (URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2009) e, nesse sentido, o esporte tem sido estudado como uma das atividades organizadas mais acessíveis e significativas para o(a)s jovens (LARSON; HANSEN; MONETA, 2006; LARSON, 2011b).

O esporte é reconhecido como uma atividade que possui um conjunto de elementos (objetos e símbolos) capazes de atrair crianças, adolescentes e jovens, e mantê-lo(a)s engajado(a)s sobre uma base estável de tempo (HANSEN; LARSON; DWORKIN, 2003; BOICHÉ; SARRAZIN, 2007; HANSEN et al., 2010; LINDSEY; GRATAN, 2011; ESPERANÇA et al., 2013). A natureza da atividade alcança diferentes níveis de esforço físico, cognitivo e emocional, individual ou coletivamente, dependendo da modalidade, finalidades e contextos. Envolve situações imprevisíveis, níveis de complexidade crescente e conflitos de objetivos. E, no conjunto das atividades humanas, acontece em um espaço-tempo próprio, diferente do cotidiano. Logo, nesse espaço-tempo são desencadeados processos e interações que dificilmente poderão ser exploradas em outros ambientes, ou mesmo impossíveis.

O ambiente imediato do esporte, sustentado na concepção ecológico-sistêmica do jogo como uma estrutura primária para ação (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; REVERDITO et al., 2015), é compreendido como a circunstância do jogo, desencadeando processos que alcançam as características da pessoa, do contexto e do tempo histórico, influenciando-se mutuamente. Antes de o esporte ser fenômeno sociocultural, seu sentido e significado no conjunto das ações humanas, é do jogo. Como estrutura primária, revelando um caráter paradoxal de entrega absoluta e de inutilidade aparente, o espaço-tempo próprio do jogo sustenta a interação pessoa-contexto (processo) e as pessoas, objetivos e símbolos no ambiente. Em sua natureza como atividade e naquilo que satisfaz, o jogo impõe ao jogador duas demandas: a primeira, a entrega voluntária, ou seja, aceitar o estado de jogo; a segunda, a busca pelo êxito na ação ou jogar melhor. E, para atender as duas demandas, por conseguinte, manter o ambiente imediato do esporte, a pessoa coloca em movimento os mecanismos primários do desenvolvimento. E, nesse ambiente imediato, as crianças, adolescentes e jovens podem explorar ao máximo os limites do domínio de si e do ambiente, com custos mínimos no âmbito das atividades do cotidiano, conferindo o sentido do esporte como atividade significativa.

Na perspectiva ecológico-sistêmica para o estudo do desenvolvimento positivo do(a)s jovens, compreender a experiência da participação no esporte é fundamental para a criação de programas, intervenções e processos de acompanhamento e avaliação, oferecendo as dimensões e indicadores fidedignos para observar a direção e a força dos efeitos gerados. Desse modo, o objetivo é compreender a experiência de jovens em um programa extracurricular de participação no esporte e a percepção dos efeitos de competências gerados para a vida. A hipótese para esse estudo é que o engajamento no ambiente imediato do esporte desencadeia processos que pertencem à interação pessoa-contexto, fazendo emergir experiências significativas e efeitos de competência.

Materiais e métodos

Consiste em um estudo de caráter qualitativo do tipo exploratório e interpretativo. O contexto e os sujeitos participantes do estudo foram definidos por procedimento informal (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), assumindo os pressupostos teóricos e da validade presumida no MBDH (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER;

MORRIS, 2007; BRONFENBRENNER, 2011), para a relação pessoa-contexto (processo), observando os efeitos de competência e habilidades para a vida, percebidos na experiência da participação no esporte.

A relação entre pessoa-contexto é entendida enquanto um processo capaz de desencadear padrões duradouros de interação com o contexto imediato, caracterizado pelo engajamento em atividade (esporte) que acontecem sobre uma base regular de tempo (tempo histórico) e são progressivamente mais complexas. Nessas atividades, pressupõe a existência de reciprocidade nas relações interpessoais e, os objetos e símbolos presentes no ambiente são capazes de estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa, agindo como força primária sobre o processo de desenvolvimento humano (KREBS, 2009; BRONFENBRENNER, 2011). Os efeitos de competências são definidos por Bronfenbrenner e Morris (2007) como aquisição demonstrada e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades ou capacidade (intelectual, físico, socioemocional, motivacional) de conduzir e dirigir o seu próprio comportamento por meio de situações e domínios de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER, 2011).

Cenário e participantes do estudo

O estudo foi realizado com sujeitos participantes do Programa Segundo Tempo (PST). O PST é uma ação do Ministério do Esporte brasileiro, voltado para o atendimento de criança, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, que tem o esporte como principal conteúdo. Participaram do estudo ex-aluno(a)s (n = 11) e professore(a)s (n = 16) do PST, em cinco (n = 5) municípios brasileiros com maior tempo de convênio com o Ministério do Esporte entre 2003-2013, de um total de 498 municípios. Os municípios que atenderam ao critério tempo estão localizados nas regiões Sul (n = 1), Sudeste (n = 2) e Nordeste (n = 2), respectivamente nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Rio Grande do Norte.

O critério para a escolha do(a)s professore(a)s foi o maior tempo de atividade profissional no PST. Para o(a)s (as) ex-aluno(a)s, os critérios foram: serem maiores de 18 anos e terem sido indicados pelo(a)s professore(a)s entrevistado(a)s. O pesquisador solicitou que os professore(a)s, no momento da entrevista, indicassem ex-aluno(a)s (as) do PST para serem

entrevistados: “indique aluno(a)s em que, na sua percepção, o PST tenha exercido um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal”. No quadro 01 e 02 apresentamos o perfil dos sujeitos participantes, destacando a idade, tempo participando do PST (estimado), experiência extracurricular no esporte, duração da entrevista e formação.

Quadro 1. Professore(a)s, idade, tempo atuando no PST (estimado), duração da entrevista e formação.

Município Professor (a)	Sexo	Idade	Tempo (meses) no PST	Experiência extracurricular no esporte	Duração Entrevista min/seg.	Formação
1 : M-1.1	M	27	24	Regional e estadual: arbitragem. Iniciação: futebol e voleibol.	22'50''	ES Com - EF
2 : M-1.2	M	26	84	Internacional: bicicross	39'17''	ES Com - EF
3 : M-1.3	M	48	120	Regional e estadual: futebol	13'15''	ES Com - EF
4 : M-1.4	F	27	24	Não	15'18''	ES Com - EF
5 : M-2.1	F	46	12	Não	16'11''	ES In - EF
6 : M-2.2	F	32	12	Não	13'14''	ES In - EF
7 : M-3.1	M	30	9	Não	26'36''	ES Com - Geog./Ped.
8 : M-3.2	F	32	9	Não	16'02''	ES Com - Let
9 : M-4.1	M	50	84	Nacional: futebol profissional	30'40''	ES Com - EF
10 : M-4.2	F	48	96	Não	19'05''	ES Com - EF
11 : M-4.3	F	36	96	Iniciação: dança e ginástica artística	44'32''	ES Com - EF
12 : M-4.4	F	48	96	Regional: ginástica artística	25'46''	ES Com - EF
13 : M-4.5	F	28	96	Iniciação: natação	15'12''	ES Com - EF
14 : M-4.6	M	27	120	Regional: basquetebol	19'39''	ES Com - EF
15 : M-5.1	M	46	60	Estadual: voleibol	33'40''	ES Com - EF
16 : M-5.2	M	48	84	Nacional: voleibol	17'22''	EM Com
		M = 37,43	M = 64,12	Σ = 352'84''		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Abreviaturas: Ensino Superior Completo (ES Com); Ensino Superior Incompleto (ES Inc), Ensino Médio Completo (EM Com); Ensino Médio Incompleto (EM Inc); Ensino Superior Completo Geografia e Pedagogia (ES Com - Geog./Ped); Ensino Superior Completo Letras (ES Com - Let); Educação Física (EF).

Quadro 2. Ex-aluno(a)s, idade, tempo participando do PST (estimado), duração da entrevista e formação.

Município Ex-Aluno	Sexo	Idade	Tempo (meses) no PST	Experiência extracurricular no esporte	Duração da Entrevista min/seg.	Formação
1 : M-1.1	M	21	84	PST	23'36''	ES Inc - EF
2 : M-1.3	F	22	36	Iniciação: futebol PST	21'04''	ES Inc. - EF
3 : M-2.2	M	20	36	Iniciação: várias modalidades PST	23'29''	EM Com.
4 : M-3.1	M	19	36	PST	14'43''	EM Com.
5 : M-3.2	M	23	36	PST	09'43''	EM Com.
6 : M-3.4	M	19	24	PST	11'49''	EM Com.
7 : M-4.1	F	27	36	Estadual: clube de futebol PST	16'25''	ES Inc. - EF
8 : M-4.2	M	21	60	PST	33'10''	ES Inc. - EF
9 : M-5.1	F	18	60	PST	16'11''	EM In.
10 : M-5.2	M	21	24	PST	19'06''	EM Com.
11 : M-5.3	F	18	24	PST	11'48''	EM Inc.
		M = 20,81	M = 41,45	Σ = 199'04''		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Abreviaturas: Ensino Superior Incompleto (ES Inc), Ensino Médio Completo (EM Com); Ensino Médio Incompleto (EM Inc); Educação Física (EF).

Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Os dados foram coletados em um período de seis dias de inserção do pesquisador no contexto do PST em cada um dos municípios selecionados, com o apoio de uma equipe de pesquisadore(a)s treinado(a)s ($n = 3$). A inserção no contexto foi importante para compreender a percepção dos sujeitos em relação à participação no esporte e ao contexto em que participam diretamente. Para a entrevista foi utilizado um roteiro com questões fechadas e abertas, inicialmente voltada para aspectos gerais da experiência no esporte e, posteriormente, para a participação no esporte no PST (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A entrevista foi previamente agendada, conforme horário e local de preferência dos sujeitos. O contato inicial com o(a)s professore(a)s foi mediado pelo coordenador do programa. Nesse primeiro contato, foram apresentados os objetivos do estudo e procedimentos para participação na pesquisa. Com o(a)s ex-aluno(a)s ocorreram os mesmos procedimentos, com a mediação dos professores que

foram entrevistados anteriormente. Professore(a)s e ex-aluno(a)s, conforme os aspectos éticos da pesquisa (Res. 466/12), assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. O estudo foi submetido e aprovado no comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Médicas – Unicamp (CAAE: 34480114.1.0000.5404).

O eixo central da entrevista foi a percepção da experiência no esporte, positiva e negativa, de ex-aluno(a)s e professore(a)s do PST. A primeira questão geradora foi: “com base no seu envolvimento com o esporte, teve experiências positivas e negativas? Quais?” Em seguida, a segunda questão geradora (tema central) foi: “pensa que a experiência no esporte desenvolveu competências, habilidades e conhecimentos para a vida? Como? Subtema: você usa essas competências, habilidades e conhecimentos no seu dia-a-dia?”. As entrevistas foram conduzidas por um único pesquisador treinado, registradas em um gravador digital Sony ICD-PX312 e transcrita na íntegra. Realizada a transcrição, os dados foram submetidos para análise.

Análise dos dados

Após a entrevista os dados foram transcritos integralmente, permitindo uma pré-análise do texto. A pré-análise foi conduzida inicialmente de forma flutuante, com a finalidade de definir os documentos (entrevistas) que seriam utilizados e a preparação formal para análise. Nesse processo, foram excluídos 2 dois documentos gerados em entrevista com ex-aluno(a)s e um com professore(a)s. Os dados selecionados foram organizados e analisados usando o software NVivo10 Windows, para o processo de codificação, categorização e inferências (BARDIN, 2009).

O processo de codificação da experiência no esporte, positiva ou negativa, foi orientado pelos sentimentos relacionados a antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas e crenças pessoais. A categorização foi feita em relação à pessoa (*self*), às pessoas próximas (família e amigos) e à atividade (esporte), carregados emocional e motivacionalmente (amor e ódio, alegria e tristeza, curiosidade e tédio, desejo e repulsa). Já as competências foram codificadas a partir da percepção dos efeitos gerados da experiência no esporte para conduzir e direcionar o próprio comportamento. No processo de codificação, o conteúdo foi decomposto em termos-chave e foram criadas as categorias. Os resultados são apresentados e discutidos a partir das inferências.

Resultados e discussão

Nos quadros 03, 04 e 05 é apresentada a percepção das experiências consideradas positivas pelo(a)s ex-aluno(a)s e professore(a)s do PST, com participação no esporte em ações extracurriculares ao longo da vida. No quadro 06 é apresentada a percepção das experiências negativas. Já nos quadros 07 e 08 são apresentadas as competências percebidas a partir da participação no esporte.

Em relação às experiências positivas diretamente associadas à atividade (Quadro 03), os sentimentos expressos na percepção do(a)s ex-aluno(a)s e professore(a)s são de profunda entrega voluntária (“amava de verdade”; “gosto muito” ; “esporte é tudo”). Para Bronfenbrenner (2011) essa esfera subjetiva dos sentimentos é a energia necessária para a força motriz do desenvolvimento humano. A partir dos estudos de Larson (2000, 2011a, 2011b), tratando do desenvolvimento da iniciativa, definida como capacidade de dedicar esforço ao longo do tempo para alcançar um objetivo, é possível associar esses sentimentos à entrega voluntária do(a)s jovens para sustentar o ambiente imediato do jogo. Scales et al. (2011) apontam que esse sentimento profundo, associado à entrega voluntária na atividade, é uma das forças do desenvolvimento.

Ainda em relação à atividade, a entrega voluntária aparece como uma demanda da circunstância do jogo, uma vez que não foi atribuído sentido exterior, como de participar do esporte para melhorar a saúde, ganhar medalhas ou desenvolver alguma habilidade cognitiva. Esses aspectos aparecem como consequência da experiência (“queria ser”; “consegui”) de participação no esporte. E estudo de Bruner et al. (2014) com jovens atletas confirma esse resultado, relacionando ao fato do esporte ter em sua configuração elevado foco na tarefa. Esse resultado assinala a necessidade de compreender o sentido do esporte para crianças, adolescentes e jovens, que, muitas vezes, é sobreposto coercitivamente por treinadore(a)s e pais, levando a situações de stress e abandono da prática esportiva em decorrência do estabelecimento de objetivos e expectativas para além daquilo que é construído entre a pessoa e a natureza do jogo.

Outro aspecto da atividade está relacionado às situações desafiadoras e progressivamente mais complexas que alcançam as dimensões física, cognitiva e emocional, percebidas nos processos de aprendizagem, dedicação, esforço e exploração de novas situações.

Esse resultado vai ao encontro de estudos que veem como características inerentes ao jogo à incerteza e a busca pelo desafio (SCAGLIA et al., 2013; REVERDITO et al., 2015). Explorando as fronteiras entre o conhecido e o desconhecido, o jogador mobiliza suas competências e habilidades, uma vez que o jogo irá exigir progressivamente o aumento da complexidade (REVERDITO, 2011). Nessa dinâmica, o(a) jogador(a) busca transcender o limite funcional que lhe era imposto, experimentando o domínio sobre si e do seu ambiente.

Em relação à pessoa (*self*), a experiência no esporte foi associada aos sentimentos de satisfação, realização e na crença pessoal de mudanças positivas para a vida, destacando-se o desenvolvimento de capacidades, habilidades, mudança de comportamento e conquistas pessoais (Quadro 04). Esses resultados são sustentados em outros estudos (CHOI et al., 2014; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015), os quais têm destacado a relação entre a participação no esporte com a identidade positiva, compromisso com aprendizagem, autorregulação do comportamento e sentido para a vida. Os estudos de Choi et al. (2014) e Whitley, Hayden e Gould (2015), baseados na intervenção com adolescentes e jovens para o desenvolvimento sustentável do esporte na comunidade, destaca o papel do esporte como ferramenta para o desenvolvimento de competências para ajudá-los a enfrentar os desafios que surgem na comunidade.

No que toca às pessoas próximas (amigos, professores e família), para o(a)s ex-aluno(a)s e professore(a)s a experiência positiva no esporte é marcada pela possibilidade de ampliar e manter relações interpessoais significativas (HOLT; KNIGHT, 2011; RILEY; ANDERSON-BUTCHER, 2012; NICHOLSON; BROWN; HOYE, 2013; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; NEELY; HOLT, 2014). A qualidade das relações interpessoais no ambiente de participação no esporte é assinalada como preditora do desenvolvimento positivo (SCALES et al., 2011), sustentando o engajamento em atividades carregadas de sentimentos de apego emocional.

Já o(a) professor(a), nesse contexto, aparece como principal adulto significativo para o(a)s ex-aluno(a)s, associado a um forte sentimento de afeto. No entanto, a mesma dimensão não aparece na percepção do(a)s professores do PST para o(a)s professore(a)s que participaram de sua experiência positiva no esporte. Já nas experiências negativas (Quadro 06), tanto para professore(a)s como para ex-aluno(a)s, são feitas referências ao(à)s professore(a)s em diversas circunstâncias negativas no esporte. Em diferentes níveis de participação no esporte (GOULD; FLETT; LAUER, 2012; RILEY; ANDERSON-BUTCHER, 2012; CAMIRÉ; TRUDEL;

FORNERIS, 2014; ERICKSON; CÔTÉ, 2016), o(a) professor(a) aparece como o adulto significativo e essencial para uma experiência positiva no esporte. A experiência positiva passa pela competência e habilidade do(a) professor(a) para criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento de relações bem-sucedidas, conforme nossos resultados sugerem para esse grupo. Essas relações, entre professore(a)s e aluno(a)s, segundo Holt e Knight (2011), deverão ser baseadas na confiança, respeito, crença, apoio e compreensão. Para isso, Camiré, Trudel e Forneris (2014), estudando treinadore(a)s em ambiente escolar de nível médio, destaca a importância do(a)s treinadore(a)s estarem aberto(a)s e exposto(a)s a uma gama ampla de situações de aprendizagem.

Observando a capacidade do(a)s treinadore(a)s em influenciarem positiva ou negativamente; os diversos fatores que alcançam a intervenção (diferentes papéis sociais, família, fatores sociais); e do potencial do desenvolvimento social ao longo da vida, é preciso investigar e garantir o processo de formação para estes, o(a)s quais estejam atuando em programas extracurriculares de participação no esporte. Estudos nessa linha ainda são incipientes, por exemplo, o PST. Ainda que o Brasil tenha o mais amplo programa para participação no esporte (SANTOS, 2013), e seja um contexto que possui elementos específicos, não conhecemos estudos sistemáticos acerca do(a)s treinadore(a)s que atuam no PST. Gould e Carson (2008), teorizando sobre as correntes e futuras direções dos estudos do esporte para o desenvolvimento dos jovens, destacam o estudo do(a) treinador(a) como um dos eixos mais importantes.

Ainda sobre as pessoas próximas, a família não apareceu na percepção dos sujeitos associada às experiências (positiva ou negativa) de participação no esporte nesse contexto. Nesse aspecto, nossos resultados diferem de estudos que apontam a influência da família na participação do esporte (MACCARTHY; JONES, CLARK-CARTER, 2008; HOLT; KNIGHT, 2011; NEELY; HOLT, 2014), seja positivamente (apoio, aderência ao esporte) ou negativamente (cobrança e expectativa excessiva, controle).

Os motivos para essa diferença poderão estar associados a dois aspectos do contexto. O primeiro, em se tratando de contextos de vulnerabilidade social, pode estar associado a uma baixa participação da família no acompanhamento de atividades extracurriculares, seja em decorrência do trabalho, negligência ou sentido da atividade, levando o(a)s jovens a uma condição de independência e autonomia da família. O segundo motivo pode estar limitando a possibilidade de estabelecer relações significativas com o ambiente imediato do esporte,

conforme resultado do estudo de Kay e Spaaij (2011), realizado em projeto social no Brasil, a pressão sobre as crianças para aumentar a renda familiar ou cumprir deveres domésticos e baixo nível de escolaridade das famílias. A influência da família sobre o potencial do esporte para o desenvolvimento em contextos de vulnerabilidade social precisa ser investigada, especialmente buscando possibilidades para participarem do programa, uma vez que é reconhecido como suporte fundamental para o desenvolvimento positivo dos jovens.

Quadro 3. Experiência positiva no esporte relacionados a atividade na percepção dos ex-aluno(a)s e professor(a)s.

Sujeito	Registro da percepção do (a) Ex-aluno (a) no Esporte	Sujeito	Registro da percepção do (a) professor (a) no Esporte
M-1.3	[...] eu participava de tudo e sempre gostei muito [...]. [...] da participação e motivação do esporte.	M-1.1	[...] arbitragem. Eu gostei bastante dessa parte [...]. [...] O aprendizado da modalidade. [...] Leva o aprendizado para a vida toda. [...] treinar, eu queria ser um jogador. Isso eu levo de positivo.
M-2.2	[...] lado de diversão, [...]. [...] era uma bola ai, então jogava das 13h às 15h, depois voltava e jogava mais e depois ia embora. Era viciado no futebol mesmo [...]. [...] Eu amava, amava de verdade. [...] chorava se o professor falasse: você esta de castigo e não vai jogar bola. [...] jogou uma bola pra mim eu já estava satisfeito demais.	M-1.2	[...] sempre foi um prazer enorme, [...] E comecei a competir em 2002. [...] Fiquei 3 vezes campeão [...] em bicicross e participei de algumas etapas do campeonato nacional. Foram experiências muito boas, muito significativas, [...].
M-3.1	[...] eu gosto mais [...]. Não tem coisa melhor do que o esporte [...]. [...] eu gostava demais do PST, das coisas que apresentavam lá. [...] aprendendo outros esportes [...] sinto falta, claro. [...] conhecer novos esportes, me dedicar mais a vida esportiva, [...]. [...] no PST eu aprendi de tudo um pouco: vôlei, [...].	M-1.3	Eu lidei muito com o futebol. Sempre em escolinha de futebol. Eu sempre gostei de esporte, sempre joguei futebol. Adoro futebol, até hoje.
M-3.2	[...] gostávamos de jogar bola. [...] Era bom demais. [...] Mas todo tempo eu gostava de jogar bola. Sempre mais na parte de futebol. [...] gostava de jogar bola. [...], você sente o prazer de estar fazendo [...].	M-4.1	[...] era mais futebol de rua, descalço, [...] espaços em quintais e chácaras que nós mesmos roçávamos. A gente fazia o próprio meio de praticar o esporte e ali foi a minha iniciação [...].
M-4.2	[...], o exercício, ele em si, é uma pratica gostosa de fazer, [...]. [...] era todo o dia, era de tarde, quando não tinha aula, era de manhã e tarde lá, [...] experimentei vôlei, futsal, dança e dali eu vi quais as vertentes que eu ia seguir. [...] local era amplo, [...] para você fazer as praticas esportivas. Eu aprendi tudo sobre o vôlei, [...]. Os torneios. Participei muitos, [...]. O espírito de competitividade [...].	M-4.3	[...] e entrei no balé, eu fazia ginástica olímpica, fazia natação, fazia tudo, sempre gostei muito. [...] além da aula de Educação física, tinha turma de vôlei, turma disso, turma daquilo. Eu sempre entrava em tudo.
M-5.1	[...] a gente competia mesmo, isso tudo era bom, [...]. Sempre gostei.	M-4.4	[...] sou louca para aprender jogar futsal, [...]. [...] eu comecei fazendo ginástica de solo [...].
M-5.3	As experiências foi ter jogado fora, ido competir em jogos abertos, [...]. As viagens.	M-4.5	[...] eu gostava de nadar [...]. [...] eu gostava de nadar por nadar [...]. [...] eu falava que fazia natação, fazia parte da equipe porque eu gostava de nadar [...].
		M-4.6	[...] profissionalmente eu fui campeão duas vezes da copa [...] que é uma copa realizada pela prefeitura municipal. [...]e eu consegui ser campeão duas vezes com o time do PST, essa foi a experiência mais notável [...].
		M-5.1	[...] esporte quando eu falo esporte é o voleibol, porque eu sou apaixonado pelo voleibol. [...] batendo nosso 'baba' [joguinho] de vôlei.
		M-5.2	[...] morei em 11 cidades, sou vice-campeão brasileiro mster, sou tricampeão das olimpíadas da Bahia, vice-campeão das olimpíadas do nordeste. No ano passado cheguei com a medalha de terceiro colocado no campeonato brasileiro, [...] o ano passado fui para o Rio de Janeiro, e esse ano vou para o campeonato brasileiro outra jogar pela equipe de [...].

Quadro 4. Experiência positiva no esporte relacionado à pessoa (*self*) na percepção dos ex-aluno(a)s e professor(a)s.

Sujeito	Registro da percepção do (a) Ex-aluno (a) no Esporte	Sujeito	Registro da percepção do (a) Professor (a) no Esporte
M-1.1	[...], um se sentir bem como pessoa, [...] de tentar me sentir bem. [...] é uma questão de saúde e de qualidade. [...] de viver mais e com maior qualidade [...], uma visão maior da sociedade como pessoa. [...] conscientização para o futuro.	M-1.1	[...] O interesse que tu tem [...]. [...] tu pensa em ser alguém na vida.
M-1.3	[...] para mim o esporte era tudo. [...] sentia satisfeita e feliz com aquilo [...]. [...] questão da disciplina, de regras.	M-1.2	Os aspectos negativos do esporte sempre me serviram para o crescimento pessoal, [...].
M-2.2	[...] fui educado [...].	M-1.3	Mas aqui eu me encontrei. Quando tu te identifica com alguma coisa. Eu adoro.
M-3.1	[...] fui melhorando da minha saúde, [...] aprendi a ser também um homem, [...].	M-4.1	[...] o que eu sou eu aprendi dentro do futebol. A dignidade. [...] o que é certo o que é errado [...].
M-3.2	[...] sempre foi de alegria. [...] lá era tudo bom. Para mim foi bom, sempre gostei.	M-4.3	[...] eu já gosto de muita coisa, gosto de tudo praticamente, [...]. A uma coisa que eu gostaria ainda de aprender é o futsal. Queria muito saber jogar futsal que eu não sei.
M-4.1	Então, o que eu aprendia eu conseguia passar também para outras pessoas. [...] foi que o grupo, eu aprendi a conviver e a lidar em grupo. [...], não aceitava às vezes o que as pessoas colocavam pra mim, [...]. [...] também me envolvi bastante, você se entrega mesmo ao que você gosta e dali você já tem uma noção da área que você vai seguir se você quer ter uma	M-4.4	[...] então eu acredito assim, se foi bom para mim, seria bom para outras crianças também, foi isso que me incentivou fazer Educação física, [...].
M-4.2	carreira esportiva. [...] mais pra minha saúde, [...], um grande ganho pra mais para frente, pois vai chegando a maior idade, na prática esportiva vai me ajudar a diminuir esses problemas. [...], então eu aprendi ter uma família. [...] eu tive muitas experiências. Eu aprendi muito. Eu aprendi tudo sobre o	M-4.5	[...] eu escolhi Educação Física porque eu nadei a vida inteira [...].
M-5.1	vôlei, [...]. [...] conversaram um pouco com gente também, e aprendemos bastante coisa.	M-4.6	[...] uma bolsa de estudo que eu consegui num colégio particular por ser atleta do basquete, ela me deu muitas, muitas possibilidades, abriu muitas portas e me possibilitou de estudar em uma escola muito boa. [...] você vê que o esporte tem sim seu lado positivo [...]
M-5.2	[...] oportunidade do conhecimento, de aprender coisas novas, [...] oportunidade de ter um escape, [...]. [...] renascimento, se eu não tivesse entrado no segundo tempo, e se eu não tivesse tido o professor que eu tive, eu estaria hoje no mesmo lugar que os meus amigos estão [...]. [...] consegui trilhar um caminho diferente [...]. [...] e saber que se eu não estudasse, eu teria que parar o projeto, então era um incentivo também pra estudar [...].	M-5.1	Ao longo da vida a gente participou de vários jogos, [...], com 16 anos já participava do campeonato baiano infanto-juvenil, participava ao mesmo tempo jogando na seleção adulta, [...]. Na minha vida foi uma experiência gratificante, eu passei a me profissionalizar não como atleta, mas sim como professor. [...] eu não me vejo pensando a minha vida sem o esporte, [...]. [...] sou muito esforçado acho que se de repente eu tivesse ido para qualquer outra modalidade, a gente teria conseguido ir até ido um pouquinho mais longe [...].
		M-5.2	[...] o esporte na vida da gente é fundamental [...]. acho que seríamos muito mais felizes, muito mais perfeitos de saúde se todos se envolvessem com a prática esportiva [...].

Quadro 5. Experiência positiva no esporte relacionados às pessoas na percepção dos ex-aluno(a)s e professor(a)s.

Sujeito	Registro da percepção do (a) Ex-aluno (a) no Esporte	Sujeito	Registro da percepção do (a) Professor (a) no Esporte
M.1.1	[...] fazer novas amizades [...]. [...] grupo de amigos que me incentivou [...]. [...] perguntam, assim, para os meus pais, como os seus filhos são assim, tem respeito pelas pessoas; são honestos. No começo da infância os meus pais diziam: acha alguma coisa; uma escolinha, passe para os projetos sociais [...].	M.1.1	[...] tudo tu leva um aprendizado, faz amigos. [...], as amizades que tu faz, [...]. [...] fiz muitos amigos, [...] [...] respeitado pelos meus colegas de competição. A gente
M.2.2	[...] um amigo hoje que já foi professor meu, [...]. [...] ensinou bastante coisa, [...]. [...] eu lembro do que eles passavam pra mim [...]. [...] educado pelos meus professores [...].	M.1.2	tem uma amizade muito grande fora da pista, todo mundo é amigo. [...] [...] além da família dentro da modalidade.
M.3.1	[...] novas amizades, [...].	M.4.1	[...] as amizades, [...]. [...] então eu aprendi ter uma família.
M.3.2	[...] amizades que a gente acaba criando, [...].	M.4.3	[...] minha família, minha mãe sempre dançou, minha irmã fazia balé [...].
M.3.4	[...] Não falta oportunidade para eu jogar. Em todo canto, chegam perto de mim, ligam para mim.	M.4.3	[...] se arrumasse uma turminha do pessoal mais velho, jogar feminino eu juro que eu entrava, porque era uma coisa que eu gostaria muito de jogar [futsal], de vivenciar [...].
M.4.2	[...] atenção que os professores e os estagiários tratam a gente.[...]. [...] troca de informação de aluno e professor, [...] damos ali a presença o carinho e companheirismo.	M.4.4	[...] professora me dava o maior apoio, [...] levava a gente pra fora, para campeonato essas coisas, então isso foi me incentivando, [...].
M.5.1	[...] professores [...]. [...] conversava muito com a gente, [...]. [...] interagir com a gente [...]. [...] ficava sempre incentivando.	M.5.1	[...] fui para uma escola pública que tinha um professor, [...], que ele é muito dedicado ao esporte de [...], principalmente o voleibol, e foi quando eu iniciei a minha atividade com vôlei, [...].
M.5.2	Um professor às vezes é muito chato, por que ele fica pegando no seu pé, mas só que no dia que ele não pega no seu pé, você vai sentir falta por que tinha um chato no seu pé, e essas coisas que a gente lembra, [...]. [...] nossa amizade [...], nosso professor ate hoje, foi a chatice dele que uniu a nossa amizade. Hoje a gente é amigo de longa data e, meu professor, eu não chamo ele de professor, chamo ele de amigo, [...]. Conhecer novas pessoas, cidades diferentes, descobrir novas amizades.		
M.5.3	[...] os amigos treinando, de tudo! [...] conhecido várias pessoas de outros bairros,[...]. [...] tem alguém se preocupando com você, de você não poder ir pra rua, de você não ficar na rua, [...]. [...] conhecido o professor, [...]. O professor que ensinou, que começou do começo, foi ele.		

No que se refere às experiências negativas, embora elas tenham sido destacadas, as experiências negativas foram relacionadas às dimensões positivas para o desenvolvimento pessoal, como parte do processo de aprendizagem para a vida. Nesse sentido, a experiência da participação no esporte pode ser associada com o desenvolvimento da autoeficácia (GALLAGHER, 2012; BRUSOKAS; MALINAUKAS, 2014; COALTER, 2013; DRAPER; COALTER, 2013), na medida em que se refere à crença do indivíduo em realizar tarefas difíceis como um desafio para dominar, ao invés de algo a ser evitado. Nas experiências positivas, mais intensamente nas dimensões das atividades e da pessoa (*self*), estão associadas às situações desafiadoras, metas e expectativas. Para Coalter (2013) as características do esporte oferecem propriedades essenciais para o desenvolvimento da autoeficácia, como a ênfase na prática, desenvolvimento de habilidades, autorregulação, aprender com e a lidar com outros.

As experiências destacadas como negativas no esporte, considerando a força/intensidade ou regularidade temporal em que foram citadas, para esse grupo não aparecem de forma contínua na dimensão do tempo histórico. Assim, esses resultados são diferentes daqueles encontrados nos estudos de MacDonald et al. (2011) e Bruner et al. (2014), pois não houve relação com comentários inapropriados, uso de drogas e situações estressoras em decorrência da atividade. Rigoni (2014), em estudo que teve o objetivo de fazer adaptação transcultural e validação do Questionário da Experiência de Jovens no Esporte (*“Youth Experience Survey for Sport”*, YES-S) para a população brasileira com jovens atletas, não encontrou valores significantes para a dimensão das experiências negativas. Estudos do desenvolvimento positivo sugerem que essa diferença poderá ser explicada em decorrência de fatores contextuais, afirmando que jovens em situações de vulnerabilidade social (URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2010; SCALES; BENSON; ROEHLKEPARTAIN, 2011; BLOMFIELD; BARBER, 2011; AGANS et al., 2014) percebem mais os efeitos positivos dos programas extracurriculares que seus pares em contextos com mais recursos disponíveis.

Também, observando os resultados da experiência positiva e negativa percebida por esse grupo (ex-alunos e professores) e nesse contexto, a diferença poderá estar também nos itens da dimensão da experiência no esporte. Os itens da dimensão das experiências negativas do YES-S (MacDONALD et al., 2011; RIGONI, 2014) fazem referência a elementos que são exteriores ao ambiente imediato do esporte. E, para esse grupo, o sentido encerra-se no ambiente imediato, ou seja, na circunstância do jogo. As experiências negativas

destacadas por ex-aluno(a)s e professore(a)s foram associadas a fatores socioestruturais que limitam as possibilidades de acesso ao esporte, como violência, falta de material e incentivo, estrutura inadequada e continuidade dos projetos, corroborando com os estudos de Holt et al. (2009) e Souza, Castro e Vialich (2012).

No entanto, estudos têm documentado experiências negativas em diferentes contextos de participação no esporte (GOULD; CARSON, 2010; MacDONALD et al., 2011; DAVIS; MENARD, 2013; SPAAIJ, 2014). Por isso, para esse grupo e contexto, as experiências negativas associadas à participação no esporte precisam ser investigadas, observando a natureza da atividade, o contexto e a qualidade da participação, especificamente a força do contexto sobre os processos proximais, conforme apontado por Bronfenbrenner e Morris (2007) e Bronfenbrenner (2011), para que possamos desenvolver ambientes de participação no esporte facilitadores para experiências positivas e geradores de competências.

Quadro 6. Experiências negativas no esporte na percepção dos ex-aluno(a)s e professore(a)s do PST

Sujeito	Registro da percepção do (a) Ex-aluno (a) no Esporte	Sujeito	Registro da percepção do (a) Professor (a) no Esporte
M.1.1	[...] tudo que eu passei foi um aprendizado. [...] mas foram, no fundo, coisas que, com o fracasso, com a derrota, foram coisas que me aprendeu.	M.1.1	[...] eu participava de todos os treinos e chegava na hora do jogo e o professor pegou e arrumou outros alunos que não treinavam junto e montou outro time.
M.1.3	[...] decepções em campeonato. [...] time perdeu porque eu errei o pênalti. [...] teve uma vez que eu fazia vela e aí estava ventando muito e mesmo assim os professores queriam que a gente tomasse coragem e entrasse no rio e tentasse velejar com bastante vento.		[...] não poder conciliar treino com estudos, eu parei. [...] mas não gostava de competir, eu gostava de nadar por nadar, então quando participei da minha primeira competição nunca mais quis, porque eu não queria competir, eu afoguei na piscina, [...].
M.2.2	[...], machuquei a coxa, [...] financeiro. [...] O professor as vezes só chegava lá na quadra e dava a bola - a gente quebrava o pau [...].	M.4.5	
M.3.1	[...] poderia me dedicar [...] devido a minha religião, [...] ou jogar bola ou ir para a igreja. [...] Só deixava eu usar calça.	M.4.6	[...] eu tive um processo de especialização precoce no basquete [...].
M.3.2	[...] Pena que não durou o tempo todo, porque tinham aquelas pausas [...]	M.5.1.	[...] eu não tive na minha infância, um professor que nos ensinasse os fundamentos do voleibol, [...].
M.3.4	[...] E você sabe que o jogador tem que sofrer para crescer na vida. Cheguei a passar fome e não nego isso para ninguém. [...] tinha muito preconceito [...].	M.5.2	[...] o negativo é que às vezes a gente não consegue alcançar aqueles objetivos, participar de alguma competição que requer patrocínio ou colaboradores [...].
M.4.1	[...] questão de preconceito [...] mas o fato de ser menina, [...]. Desmotivação [...] fatos negativos. [...] alguns bairros deveriam ter e não tem.		
M.4.2	[...] não tem o material disponível [...]. [...] essas mudanças de professores de polo, [...].		
M.5.1	[...] muito sol. [...] espaço era muito pequeno para o vôlei. [...] é a falta de incentivo.		
M.5.2	[...] não tem uma continuidade [...]. [...] não continuidade dos projetos [...]. [...] continue te proporcionando crescer, [...]. [...] o limite dos projetos. [...] Negativamente, o fim, no dia que terminou, [...].		

Para os efeitos de competências gerados a partir da participação no esporte, predominaram as dimensões de relações interpessoais (Quadro 7) e autorregulação do comportamento e emoção (Quadro 8). Segundo Bronfenbrenner e Morris (2007) e Bronfenbrenner (2011), a validade dos efeitos de competência além de percebida, precisam ser demonstradas, ou seja, ser percebida por outro ou outros no contexto imediato. Nesse sentido, esses resultados são válidos para esse grupo, uma vez que as mesmas dimensões predominaram entre ex-aluno(a)s e professore(a)s. No desenvolvimento humano essas dimensões são fundamentais para conduzir e direcionar o comportamento no contexto em que o sujeito está inserido. A predominância dessas dimensões poderá estar diretamente associada às mudanças que alcançam os jovens, especialmente na adolescência (SCALES; BENSON; ROEHLKEPARTAIN, 2011). Nesse período os adolescentes e jovens estão procurando sua independência; identidade enquanto indivíduos; e reconhecimento como membros de um grupo (BRONFENBRENNER, 2011).

Os efeitos de competência percebidos de relações interpessoais foram associados à ampliação e continuidade das amizades. Esse resultado aponta para a importância da qualidade das relações interpessoais nessa fase, tanto para continuidade no programa como para a formação de laços de amizade que seguem ao longo do curso da vida (ULLRICH-FRENCH; SMITH, 2009; HOLT et al., 2009; BENSON; SCALES; SYVERTSEN, 2011; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014; SCALES et al., 2015). Já a autorregulação do comportamento e emoção foram associados com a percepção de mudanças.

A adolescência é um período marcado pela busca da independência e identidade enquanto indivíduos e, conseqüentemente, por mudanças no organismo e no contexto (LARSON, 2011), alcançando sistemas emocionais, cognitivos e motivacionais. A autorregulação do comportamento e emoção desenvolvem-se no equilíbrio entre as forças e capacidades individuais e contextuais, sendo preditiva para o desenvolvimento positivo (URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2010; LERNER et al., 2015). Em seu estudo com jovens, Urban, Lewin-Bizan e Lerner (2010) conclui que aqueles com maior capacidade de autorregulação se beneficiaram mais do envolvimento em atividades extracurriculares, ou seja, dos processos proximais. Nesse sentido, a participação no esporte tem sido apontada como contexto para o desenvolvimento da autorregulação (CLARK et al. 2015).

Os efeitos de competências para relações interpessoais e autorregulação também foram associados com outras dimensões do cotidiano (família, ambiente de trabalho, escola, escolha profissional, responsabilidades). Esses resultados corroboram com os estudos de Lee

e Martinek (2013) e Turnnidge, Côté e Hancock (2014) acerca do conceito de transferência de competências para contextos não esportivos. Os autores concordam com a relevância do tema e reconhecem a necessidade de outros estudos, sobretudo sobre a qualidade da intervenção e o alcance em outras dimensões do contexto.

O principal aspecto dos efeitos de competências percebidos consiste nas propriedades que emergem do desejo de se entregar (voluntariedade) e pela natureza atividade. As regras do jogo e as regras da vida; o jogo coletivo e trabalhar em grupo; conflito e ficar fora da atividade são alguns dos aspectos que caracterizam essas propriedades. Para entrar no ambiente imediato do esporte (circunstância do jogo) e satisfazer o desejo de se entregar à atividade, é necessário regular o comportamento e emoções e, da mesma forma, estabelecer relações interpessoais positivas com as pessoas, objetos e símbolos. Portanto, duas forças agindo bidirecionalmente para gerar os efeitos de competências: disposição da pessoa ao se entregar voluntariamente à atividade (motivação intrínseca) e a regulação determinada pelas características da atividade. Para equilibrar essas forças, uma pertencendo à pessoa e à outra enquanto demanda gerada pelo jogo, a pessoa mobiliza seus recursos biopsicossociais para manter o ambiente imediato. De outra forma, ela acabaria com o ambiente imediato do jogo.

Assim, as experiências e os efeitos de competências percebidos no ambiente imediato, diferente de outras atividades humanas do cotidiano, desencadeiam processos e interações que não poderão ser explorados em outros ambientes, pois o seu sentido encerra-se na ação, ou seja, no ato de jogar (SCAGLIA, 2003; REVERDITO et al., 2015). E, para isso, os recursos biopsicossociais são mobilizados ao máximo e há um custo mínimo em relação à dimensão objetiva da vida corrente. Os estudos de Hansen, Larson e Dworkin (2003) e Larson, Hansen e Moneta (2006) ajudam-nos a sustentar a dimensão atribuída ao ambiente imediato do esporte, que são confirmados nos estudos de Gould, Flett e Larry (2012), MacDonald et al (2011) e Bruner et al. (2014).

Estudando a experiência de desenvolvimento de jovens em diferentes atividades, Hansen, Larson e Dworkin (2003) e Larson, Hansen e Moneta (2006) observaram que, em relação a outras atividades (atividades orientadas para a comunidade, serviços, clubes acadêmicos e organizações), o esporte apresentava valores superiores nas dimensões da regulação emocional, experiências de trabalho em equipe e, principalmente, para iniciativa, quando comparado com valores globais de outras atividades organizadas. E, nos estudos de Gould, Flett e Larry (2012), MacDonald et al (2011) e Bruner et al. (2014), que investigam

especificamente a experiência do(a)s jovens no esporte, os valores mantiveram-se superiores para essas dimensões. Para os autores a diferença em relação a outras atividades, é que o esporte, em sua natureza, é orientado para a tarefa, ou seja, para o ato de jogar. Nesse sentido, entre a significação e realização da intencionalidade, o(a) jogador(a) age para dar forma ao jogo (REVERDITO et al., 2015), impelido intrinsecamente por uma entrega voluntária e absoluta, e explora o domínio de si e do ambiente.

O esporte é uma atividade significativa e capaz de desencadear processos autênticos na esfera dos sentimentos, que alcança a pessoa, as pessoas, ex-aluno(a)s e professore(a)s, e as atividades, e é , portanto, promissora para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. A experiência da participação no esporte colocou em movimento os processos proximais, sustentando interações em uma base regular de tempo, progressivamente mais complexas, reciprocidade nas relações interpessoais e foi capaz de estimular a atenção, exploração, manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. Esses resultados oferecem subsídios para compreender a experiência e os efeitos gerados a partir da participação no esporte.

A participação no esporte é uma atividade capaz de desencadear os processos proximais. No entanto, só a participação no esporte não garante a direção dos efeitos (competências ou desorganizadores), uma vez que as experiências positivas e os efeitos de competência gerados ocorreram por meio de interações complexas dentro do contexto. Assim, o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida é influenciado pela qualidade das interações estabelecidas no contexto (HOLT et al., 2009; CÔTÉ; TURNNINDGE; EVANS, 2014). Ao conhecer essas propriedades, no plano da intervenção, o(a)s treinadore(a)s poderão explorar ambientes ricos em possibilidades para facilitar experiências positivas no esporte.

Quadro 7. Percepção dos efeitos de competência gerados no esporte na dimensão das relações interpessoais

Registro de competências na percepção dos (as) Ex-alunos do PST (as) no Esporte		Registro de competências na percepção dos (as) Professores (as) do PST	
Sujeito		Sujeito	
Competência relacionada às relações interpessoais	M-1.1	M-2.1	Aquela criança vai passar a ser mais comunicativa, mais sociais; [...].
		M-2.2	[...] ele aprende a respeitar as diferenças. Ai aprende a respeitar a individualidade de cada um.
		M-3.2	A trabalhar em conjunto. O coletivo. A socialização que eles estão aprendendo agora com os outros.
	M-1.3		[...] a socialização, que eles têm que trabalhar coletivamente não pode ser uma criança sozinha [...].
		M-4.1	[...] tem que ser em grupo, a amizade, socialização, compreensão da criança, eu acho muito justo um trabalho no esporte onde a criança já sai socializada [...]. [...] nunca aconteceu de a criança sair aqui do nosso grupo e se afastar, eles sempre estão juntos.
	M-3.1		[...] conversa mais e tem uma socialização ate melhor [...].
	M-3.2	M-4.3	[...] algumas crianças chegam lá, umas timidas demais, [...].
	M-3.4	M-4.4	[...] no desenvolvimento dela e mesmo na socialização delas com outras crianças [...].
		M-4.6	[...] você consegue perceber que ela consegue compartilhar a responsabilidade dela com os outros [...].

Quadro 8. Percepção dos efeitos de competência gerados no esporte na dimensão da autorregulação do comportamento e emoção

Competência relacionada à auto-regulação do comportamento e emoção	Sujeito	Registro de competências na percepção dos (as) Ex-alunos do PST (as) no Esporte	Sujeito	Registro de competências na percepção dos (as) Professores (as) do PST
	M-1.1	[...] assim, de esconder alguns palavreados errados no meio das crianças, [...]. [...] lealdade dentro do esporte; [...]	M-1.2	[...] de disciplina, de limite, de várias coisas. Então ele tem que ter uma linha, tem que ter regras, porque se não se torna perigoso até pra ele.
	M-1.3	[...] da disciplina. [...] os jogos tem regras, então na própria vida seguir as regras, [...].	M-1.3	No geral, muitas crianças, por gostar do projeto acabam ficando e acatando as regras.
	M-2.2	Brigava por tudo. Hoje eu sou uma pessoa totalmente tranquila	M-1.4	Ajudar nas tarefas de casa, ser mais comprometido, cumprir mais os horários, ser mais obediente
	M-3.2	E quando nós jogávamos lá, se nós brigássemos, era para fora. E ninguém queria ficar de fora.	M-2.1	[...] o esporte é capaz de mudar a realidade do ser humano, principalmente da criança; [...].
		Nesse tempo se nós brigássemos, já éramos cancelados. Passávamos duas semanas sem ir.		[...] ele é capaz de transformar, é capaz de mudar a mentalidade daquela criança, [...].
		A questão de compromisso [...].		[...] aprende a respeitar a individualidade de cada um.
	M-4.1	[...] a questão de horário, responsabilidades com as coisas [...].	M-2.2	Tendo disciplina, horário pra entrar, pra sair.
		[...] respeito [...].		[...] está conseguindo impor esses limites com eles.
		[...] eu melhorei muito. Eu era rebelde, agressiva, as vezes não tinha muita paciência e, eu fui trabalhando tudo isso, e acho que o esporte me ajudou trabalhar tudo isso [...].		Eu acho que a disciplina. Até os professores da escola dizem que os alunos que são mais frequentes, eles melhoraram a disciplina na sala de aula.
		[...] pensar um pouco mais antes de tomar algumas atitudes que às vezes por impulso [...].		Eu acho que eles vão seguir com essa disciplina e se comportar melhor. Coisa que eles melhoraram bastante esses meses.
	M-5.2	[...] que tem limite pra tudo e, principalmente, o respeito [...].	M-3.1	[...] muitas mães já vieram aqui falar que a criança dela hoje, ao praticar o esporte, dentro de casa, ela mudou totalmente, querendo estudar, conversa mais e tem uma socialização ate melhor [...].
		Disciplina. O esporte gera disciplina, sem disciplina não tem como você praticar nenhum esporte.		[...] e outras é [...] um comportamento violento.
		[...] aprendi a ser mais responsável, a dar valor a quem eu tenho dentro de casa, que é minha mãe.		Então isso é uma coisa que a gente sempre usa, muita disciplina com eles [...].
		Então a disciplina do esporte que me ensinou muita coisa.		[...] você consegue perceber mudanças no comportamento [...]
			M-4.1	[...] isso é muito importante, ela criar essa capacidade, vontade de dividir né, você consegue perceber líderes que tem um perfil de liderança [...].
				[...] você consegue perceber determinados comportamentos dos alunos que você consegue coibir, [...].

Conclusão

A ampliação do fenômeno esporte na contemporaneidade e os avanços no campo das teorias do desenvolvimento positivos do(a)s jovens têm mobilizado diferentes setores da sociedade, com a finalidade de desenvolver ações, programas e políticas públicas para participação no esporte. Esse interesse se amplia ainda mais quando se trata de contextos de vulnerabilidade social. Porém, sabemos pouco sobre a experiência e os efeitos gerados a partir da participação no esporte. Assim, o objetivo desse estudo foi compreender a experiência de jovens em um programa extracurricular de participação no esporte e a percepção dos efeitos de competências gerados para a vida.

O engajamento no esporte é uma estrutura de sistema complexo e próprio que, no âmbito da esfera subjetiva dos sentimentos, desencadeia processos (pessoa-contexto) que alcançam à atividade, à pessoa (*self*) e às pessoas próximas. Na atividade as características que predominam são de entrega voluntária e níveis progressivamente mais complexos, permitindo que a pessoa explore os limites do domínio de si e do ambiente. Em relação à pessoa, a participação no esporte é marcada pela percepção de satisfação, realização e crença pessoal de mudanças positivas para a vida. As relações interpessoais com os pares e o(a) professor(a), como adulto significativo, foram as principais experiências positivas relacionadas às pessoas. Paradoxalmente, as experiências negativas, quando relacionadas à atividade e à pessoa, foram associadas às aprendizagens significativas para a vida destes.

Os sentimentos de experiências negativas foram associados a fatores contextuais, indo da intervenção de professor(a)s a fatores socioestruturais. Essa conclusão aponta para a necessidade de estudos para abordar a relação entre fatores contextuais e a intervenção do(a) professor(a), uma vez que são dimensões preditoras para o desenvolvimento positivo, e reforça o papel significativo do esporte para os jovens. Contudo, exige um olhar crítico e reflexivo sobre o seu uso como ferramenta, uma vez que poderá inibir o desenvolvimento de efeitos de competência, ou mesmo, a força, a duração e a intensidade das experiências negativas poderão desencadear em abandono do esporte.

Os efeitos de competência percebidos que predominaram na participação no esporte foram na dimensão das relações interpessoais e de autorregulação do comportamento e emoção, tanto percebidas como demonstradas. Essas dimensões reforçam a esfera subjetiva dos sentimentos que emergem do engajamento voluntário no esporte, uma vez que caracterizam estabilidade e mudanças para os jovens. O ambiente imediato da participação no

esporte (circunstância do jogo) foi capaz de garantir padrões duradouros de interação, predominando efeitos de competência.

Percebemos que o engajamento no ambiente imediato do esporte (circunstância do jogo) desencadeia processos que pertencem à interação pessoa-contexto, alcançando a esfera subjetiva dos sentimentos e os processos proximais. Assim, ainda que as experiências e processos proximais possam ser explorados em outras atividades humanas, existem propriedades que emergem somente dessa interação, regulada no equilíbrio dinâmico entre a entrega voluntária (motivação intrínseca) e a natureza da atividade (esporte), conferindo significações que só poderão ser compreendidas em seu contexto. Na medida em que a pessoa se percebe no ambiente e atribui sentido para essa experiência no conjunto das ações humanas, poderá explorar e manipular diferentes dimensões do fenômeno.

Considerando os limites de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, os seus resultados trouxeram novas perspectivas para compreensão da experiência do(a)s jovens no esporte, sobretudo, da natureza do esporte como atividade, do papel do(a) professor(a) e da participação da família. Fica evidente que o esporte não pode ser visto apenas como um suporte para outros domínios, mas um ambiente capaz de favorecer oportunidades para o desenvolvimento dos jovens fundamentais para o curso da vida.

Referências

AGANS, J. et al. Activity Involvement as an Ecological Asset: Profiles of Participation and Youth Outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 6, p. 919-932, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0091-1>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENGOCHEA, E. G. Integrating Knowledge and Expanding Horizons in Developmental Sport Psychology: A Bioecological Perspective. **Quest**, v. 54, n. 1, p. 1-20, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2002.10491763>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BENSON, P. L. Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice. In: SILBEREISEN, R. K. e LERNER, M. R. (Ed.). **Approaches to Positive Youth Development**: SAGE Publications, v.1, 2007, p.33-58.

BENSON, P. L. et al. Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

BENSON, P. L.; SCALES, P. C.; SYVERTSEN, A. K. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. **Adv Child Dev Behav**, v. 41, p. 197-230, 2011.

BLOMFIELD, C.; BARBER, B. Developmental Experiences During Extracurricular Activities and Australian Adolescents' Self-Concept: Particularly Important for Youth from Disadvantaged Schools. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 5, p. 582-594, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9563-0>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BOICHÉ, J. C. S.; SARRAZIN, P. G. Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 5, p. 685-703, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029206001130>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. **Social Development**, v. 9, p. 115–125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

BRUNER, M. W. et al. Group cohesion and positive youth development in team sport athletes. **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, v. 3, n. 4, p. 219-227, 2014.

BRUSOKAS, A.; MALINAUSKAS, R. Career Self-efficacy among Lithuanian Adolescents in Sports Schools. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 212-216, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814001979>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

CAMIRÉ, M.; TRUDEL, P.; FORNERIS, T. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CLARK, H. J. et al. Sport participation and its association with social and psychological factors known to predict substance use and abuse among youth: A scoping review of the literature. **Int Rev Sport Exerc Psychol**, v. 8, n. 1, p. 224-250, 2015.

COALTER, F. The politics of sport-for-development: limited focus programmes and broad

gauge problems? **Int Rev Sociol Sport**, v. 45, p. 295 - 314, 2010.

COALTER, F. **Sport for development: what game are we playing?** New York: Routledge, 2013. 208.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>>. Acesso em: 28 out. 2015.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014. Disponível em: <http://www.kinsi.si/upload/clanki/099200_264.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2015.

DAVIS, B. S.; MENARD, S. Long term impact of youth sports participation on illegal behavior. **The Social Science Journal**, v. 50, n. 1, p. 34-44, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0362331912000985>>. Acesso em: 24 set. 2015.

DOS SANTOS, A. J. B.; GONÇALVES, C. E. B. Efeito da experiência desportiva e do grupo etário na satisfação e nos ativos de desenvolvimento de jovens futebolistas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915001110>>. Acesso em: ago. 2015.

DOS SANTOS, E. S. Ambiente institucional e difusão do programa segundo tempo: uma análise do desempenho de 2005 a 2010. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/15535>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

DRAPER, C. E.; COALTER, F. “There’s just something about this club. It’s been my family.” An analysis of the experiences of youth in a South African sport-for-development programme. **International Review for the Sociology of Sport**, 2013. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2013/12/18/1012690213513783.abstractN2>>. Acesso em: 28 set. 2015.

ERICKSON, K.; CÔTÉ, J. A season-long examination of the intervention tone of coach-athlete interactions and athlete development in youth sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 22, p. 264-272, 2016. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029215300030>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

ESPERANÇA, J. M. et al. Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2013. Disponível em:

<<http://www.rpd-online.com/article/view/v22-n2-esperan%C3%A7a-regueiras-brustad-fonseca/961>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, 2014.

GALLAGHER, M. W.; RAMACHANDRAN, V. S. Self-Efficacy. In: (Ed.). **Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)**. San Diego: Academic Press, 2012. p. 314-320.

GONÇALVES, C. E. D. B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>>. Acesso em: 06 out. 2015.

GOULD, D.; CARSON, S. The relationship between perceived coaching behaviors and developmental benefits of high school sports participation. **Hellenic Journal Psychology**, v. 7, n. 3, p. 298-314, 2010. Disponível em: <<http://www.pseve.org/journal/Articlesview.asp?key=132>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

GOULD, D.; FLETT, R.; LAUER, L. The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, n. 1, p. 80-87, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211001014>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

GOULD, D.; FLETT, R.; LAUER, L. The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. **Psychol Sport Exerc**, v. 13, p. 80 - 87, 2012.

HANSEN, D. M.; LARSON, R. W.; DWORKIN, J. B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. **Journal of Research on Adolescence**, v. 13, n. 1, p. 25-55, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.1301006>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

HANSEN, D. M.; SKORUPSKI, W. P.; ARRINGTON, T. L. Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 31, n. 6, p. 413-421, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019339731000081X>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

HOLT, N. L. **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008.

HOLT, N. L.; KNIGHT, C. J.; PRINSTEIN, B. B. B. J. Sport Participation. In: (Ed.). **Encyclopedia of Adolescence**. San Diego: Academic Press, 2011. p.360-368.

HOLT, N. L. et al. An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 2, p. 160-175, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19398440902909017>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

KAY, T.; DUDFIELD, O. **The Commonwealth guide to advancing development through sport**. Commonwealth Secretariat, 2013.

KAY, T.; SPAAIJ, R. The mediating effects of family on sport in international development contexts. **International Review for the Sociology of Sport**, 2011. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2011/02/03/1012690210389250.abstractN2>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

KREBS, R. J. Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, n. 1, p. 108-135, 2009.

LARSON, R. W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, US, v. 55, n. 1, p. 170-183, 2000.

LARSON, R. W. Adolescents' conscious processes of developing regulation: learning to appraise challenges. **New Dir Child Adolesc Dev**, v. 2011, n. 133, p. 87-97, 2011.

LARSON, R. W.; HANSEN, D. M.; MONETA, G. Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. In: (Ed.). **Dev Psychol**. United States, v.42, 2006, p.849-63.

LARSON, R. W. et al. New Horizons: Understanding the Processes and Practices of Youth Development **Journal of Youth Development: Bridging Research & Practice**, v. 6, n. 3, p. 155-156, 2011. Disponível em: <http://www.nae4ha.com/assets/documents/JYD_110603final.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

LARSON, R. W.; RUSK, N. Intrinsic motivation and positive development. **Adv Child Dev Behav**, v. 41, p. 89-130, 2011.

LARSON, R. W. et al. Understanding Youth Development From the Practitioner's Point of View: A Call for Research on Effective Practice. **Applied Developmental Science**, v. 19, n. 2, p. 74-86, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2014.972558>>.

Acesso em: 03 fev. 2015.

LEE, M. J.; WHITEHEAD, J.; NTOUMANIS, N. Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 3, p. 369-392, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S146902920600135X>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

LEE, O.; MARTINEK, T. Understanding the Transfer of Values-Based Youth Sport Program Goals From a Bioecological Perspective. **Quest**, v. 65, n. 3, p. 300-312, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.791871>>. Acesso em: 30 out. 2015.

LERNER, R. M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. **International Journal of Psychology**, v. 50, n. 3, p. 165-173, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12162>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

LERNER, R. M. et al. Evaluating programs aimed at promoting positive youth development: A relational development systems-based view. **Applied Developmental Science**, p. 1-13, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2015.1082430>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

LINDSEY, I.; GRATTAN, A. An ‘international movement’? Decentring sport-for-development within Zambian communities. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 91-110, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2011.627360>>. Acesso em: 30 set. 2015.

MacDONALD, D. et al. The role of enjoyment and motivational climate on the positive development of team sport athletes. **The Sport Psychologist**, v. 25, n. 1, p. 32-46, 2011.

MCCARTHY, P. J.; JONES, M. V.; CLARK-CARTER, D. Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 9, n. 2, p. 142-156, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029207000106>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

NEELY, K. C.; HOLT, N. L. Parents’ Perspectives on the Benefits of Sport Participation for Young Children **The Sport Psychologist**, v. 28, n. 3, p. 255-268, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0094>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

NICHOLSON, M.; BROWN, K.; HOYE, R. Sport's social provisions. **Sport Management Review**, v. 16, n. 2, p. 148-160, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352312001106>>. Acesso em: 14 abr.

2015.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento:** estudo com crianças de 05 e 06 anos de uma escola privada na cidade de Hortolândia/SP. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

REVERDITO, R. S. et al. A circunstância do jogo e o desenvolvimento da criança: estrutura para ação de caráter relacional. In: SOUZA, E. R.; NASCIMENTO, J. V., *et al* (Ed.). **Educação Física, Lazer e Saúde:** interfaces ao desenvolvimento humano. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015, p.89-112.

RIGONI, P. A. G. **Contribuição da experiência esportiva positiva, mediada pela motivação, no propósito de vida de jovens atletas brasileiros.** 2014. 200f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR.

RILEY, A.; ANDERSON-BUTCHER, D. Participation in a summer sport-based youth development program for disadvantaged youth: Getting the parent perspective. **Children and Youth Services Review**, v. 34, n. 7, p. 1367-1377, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912001314>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 178f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SCAGLIA, A. J. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo de organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37893/27534>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. D., *et al* (Ed.). **Legados do Esporte Brasileiro.** Florianópolis: Ed. da UDESC, v.5, 2014, p.45-86.

SCALES, P.; BENSON, P.; ROEHLKEPARTAIN, E. Adolescent Thriving: The Role of

Sparks, Relationships, and Empowerment. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 3, p. 263-277, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9578-6>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

SCALES, P. C. et al. Brief report: Assessing youth well-being in global emergency settings: Early results from the Emergency Developmental Assets Profile. **Journal of Adolescence**, v. 45, p. 98-102, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115002195>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SOUZA, D. L. D.; CASTRO, S. B. E. D.; VIALICH, A. L. Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto socioesportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, p. 761-774, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300016&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SPAAIJ, R. Sports crowd violence: An interdisciplinary synthesis. *Aggression and Violent Behavior*, v. 19, n. 2, p. 146-155, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178914000159>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

ULLRICH-FRENCH, S.; SMITH, A. L. Social and motivational predictors of continued youth sport participation. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 10, n. 1, p. 87-95, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029208000514>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

URBAN, J.; LEWIN-BIZAN, S.; LERNER, R. The Role of Intentional Self-Regulation, Lower Neighborhood Ecological Assets, and Activity Involvement in Youth Developmental Outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 7, p. 783-800, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9549-y>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

URBAN, J. B.; LEWIN-BIZAN, S.; LERNER, R. M. The role of neighborhood ecological assets and activity involvement in youth developmental outcomes: Differential impacts of asset poor and asset rich neighborhoods. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 30, n. 5, p. 601-614, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397309000604>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

VIERIMAA, M. et al. Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport.

International Journal of Sports Science and Coaching, v. 7, n. 3, p. 601-614, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

WHITLEY, M. A.; HAYDEN, L. A.; GOULD, D. Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2015.1036095>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

WINKEL, G.; SAEGERT, S.; EVANS, G. W. An ecological perspective on theory, methods, and analysis in environmental psychology: Advances and challenges. **Journal of Environmental Psychology**, v. 29, n. 3, p. 318-328, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494409000085>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

CAPÍTULO 3 – A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS NO ESPORTE E AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA EM PROGRAMA SOCIOESPORTIVO

Resumo

As políticas sociais têm dado especial atenção ao esporte, por meio da mobilização de diferentes setores da sociedade. Atualmente o Brasil possui um dos programas mais amplos e duradouros no mundo e que tem foco na participação do(a)s jovens no esporte. Nesse contexto brasileiro, que tem características específicas, devido às dimensões geográficas e socioculturais, ainda não houve estudo sistemático que tenha combinado variáveis de percepção sobre: as experiências do(a)s jovens no esporte; o seu tempo de participação; e o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM). Objetivo desse estudo é observar a força da interação entre a experiência positiva de adolescentes no esporte e a autoeficácia percebida, controlando tempo de participação e IDHM. Participaram do estudo jovens ($n = 821$), com média de idade em $13.2 \pm 1,5$, que frequentaram um programa extracurricular de participação no esporte. Os dados foram obtidos tanto por meio dos instrumentos psicométricos Questionário da Experiência de Jovens no Esporte (YES-S) e Escala Geral de Autoeficácia como por meio de informações sociodemográficas (idade, sexo e tempo de participação no programa) e IDHM. Foi aplicada estatística descritiva para todas as medidas e modelo multinível para explorar a influência das variáveis. Os resultados demonstram influência positiva e significativa da autoeficácia percebida sobre a experiência positiva do(a)s jovens no esporte, essa influência foi reforçada pelo tempo de participação no programa. Os expoentes foram positivos e apontaram que a tendência de experiência positiva no esporte pode influenciar positivamente a autoeficácia percebida. O(a)s jovens em contextos com IDHM alto permaneceram mais tempo no programa, o que é contraditório em relação aos objetivos do programa. Por fim, o estudo traz contribuições inovadoras e decisivas para a compreensão e avaliação da participação do(a)s jovens no esporte e conclui que o tempo de participação no programa e o IDHM são variáveis essenciais para explicar a experiência de desenvolvimento proporcionado pelo esporte.

Palavras-chave: Experiência Positiva dos Jovens; Autoeficácia; Participação no Esporte; Programa Extracurricular; Pedagogia do Esporte.

Introdução

A participação de crianças, adolescentes e jovens em atividades extracurriculares estruturadas tem recebido atenção de pesquisadore(a)s de diferentes áreas do conhecimento interessados no potencial dessas atividades como preditoras do desenvolvimento positivo. Amparados no paradigma do desenvolvimento positivos dos jovens (AGANS et al., 2014; LERNER et al., 2015), um número significativo de evidências tem sido apresentado sustentando essa relação. Os estudos, cujas raízes teóricas estão sustentadas na teoria sistemas e ecológicas (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER et al., 2015), têm como foco investigar o potencial do(a)s jovens para sustentar processos de desenvolvimento positivo, valorizando suas competências, interesses e contribuições que cooperem para o bem-estar no indivíduo e social. Nesse sentido, a participação no esporte tem sido destacada como um ambiente facilitador, tanto para alcançar o(a)s jovens como para promover o desenvolvimento positivo.

O estudo dos jovens no esporte, na perspectiva do desenvolvimento positivo é um campo de investigação recente, que tem seu marco o final do século XX. De forma que estudos sistemáticos ainda são poucos e estão concentrados em algumas instituições e pesquisadores na América do Norte (HOLT, 2008; GOULD; FLETT; LAUER, 2012; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; CAMIRÉ, 2014) e Europa (GONÇALVES, 2013; COALTER, 2013). Apesar do aumento significativo de recursos destinados para à implantação de programas para participação no esporte em todo o mundo, sabemos muito pouco sobre os efeitos dessa experiência no processo de desenvolvimento do(a)s jovens, especialmente nos países em desenvolvimento. Em relação ao mundo, o Brasil possui um dos programas de governo mais amplo e como maior tempo duração orientado para a participação no esporte. Todavia, ainda não houve um estudo sistemático dos efeitos da experiência desse(a)s jovens no esporte. O estudo mais amplo nessa linha de pesquisa foi realizado por Rigoni (2014) com jovens atletas.

A última década no Brasil foi marcada pela mobilização de diferentes setores da sociedade para a realização da Copa do Mundo FIFA de Futebol de 2014 e Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro em 2016. No âmbito das políticas públicas e do legado desses megaeventos, promovidos pelo Ministério do Esporte, foram implantados os programas Segundo Tempo (PST), Atleta na Escola e Esporte na Escola, além de centros de treinamento iniciação e treinamento em todo o Brasil. Somente para o PST, entre 2003 – 2015, foram firmados 720 convênios em todo o país, atendendo aproximadamente 3.605.345 de crianças, adolescentes e

jovens¹². Os estudos realizados em contextos de programas sociais têm se concentrado na observação de fatores contextuais (VIANNA; LOVISOLO, 2011; SOUZA; CASTRO; MEZZADRI, 2012; REIS; VIEIRA; SOUSA-MAST, 2015) e trazem poucas informações acerca da pessoa (biopsicossocial) que participa do esporte. Kravchychyn e Oliveira (2015), em estudo de revisão sistemática sobre projetos sociais publicados no Brasil, entre 2004 – 2013, incluindo o PST, observaram que dos 28 artigos encontrados apenas um observou a relação entre a participação no esporte e a dimensão biopsicossocial.

Na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007), a pessoa é reconhecida como um ser ativo, tanto produtora como produto do desenvolvimento, portanto, capaz de “modificar-se e modificar o seu ambiente” durante do curso da vida (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 66). As características da pessoa poderão influenciar positiva ou negativamente em seu desenvolvimento e, em interação com o ambiente, reforçar-se mutuamente. Nessa direção, baseados no potencial do(a)s jovens para sustentar processos de desenvolvimento positivo (LARSON; TRAN, 2014; OVERTON; LERNER, 2014, 2015), estudos têm observado e associado experiências promovidas no contexto da participação no esporte para o desenvolvimento pessoal (MacDONALD; CÔTÉ; KEAKIN, 2010; COALTER; TAYLOR, 2010; MACDONALD et al., 2011; GOULD; FLETT; LAUER, 2012; CARRERE-PONSADA et al., 2012; COALTER, 2013; VELLA; OADES; CROWE, 2013; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; RIGONI, 2014; BRUNER et al., 2014).

Orientado pelas teorias ecológico-sistêmicas (LARSON; TRAN, 2014), para o estudo do desenvolvimento positivo do(a)s jovens, Larson e colaboradores (LARSON, 2000; LARSON; RUSK, 2015) defendem que devemos partir da motivação intrínseca como catalizador de aprendizagem e desenvolvimento. Para os autores, uma experiência significativa para o desenvolvimento está diretamente associada com a disposição da pessoa para se engajar emocionalmente em uma atividade. Nessa perspectiva, desenvolveram o instrumento psicométrico (HANSEN; LARSON; DERKIN, 2003; HANEN; LARSON, 2005) Inquérito da Experiência dos Jovens (*The Youth Experience Survey*), para avaliar as experiências de desenvolvimento promovidas por diferentes atividades organizadas, partindo dos processos pessoais (identidade, iniciativa e emocional, cognitivo e habilidades físicas) e interpessoais (trabalhar em grupo, ampliar as redes sociais, conexão com adultos).

¹² Dados disponibilizados pelo Ministério do Esporte a partir do mapa distribuição de convênios. Disponível em: <<http://www.seguro.esporte.gov.br/segundotempo/mapaConvênio.asp>>. Acessado em: 08 abr. 2015.

Posteriormente, o questionário foi adaptado e validado para o esporte por MacDonald et al. (2012), avaliando a experiência pessoal no esporte.

Gould, Flett e Lauer (2012) avaliou a experiência de jovens americanos carentes em um programa de participação no esporte, observando o treinador e os ganhos psicossociais percebidos. Os benefícios mais significativos associados à experiência positiva no esporte foram na dimensão da rede de adultos e capital social, trabalho em equipe e habilidade sociais e iniciativa. Usando a versão adaptada por MacDonald et al. (2012) para analisar a experiência do(a)s jovens no esporte (*Youth Experience Survey for Sport – YES-S*), os estudos de MacDonald, Côté e Keakin (2010), MacDonald et al. (2011), Vella, Oades e Crowe (2013), Bruner et al. (2014) e Rigoni (2014) relatam as habilidades pessoal e social, os estabelecimento de metas e a iniciativa como as principais dimensões associadas à participação no esporte.

Coalter e Taylor (2010), Coalter (2013) e Carrere-Ponsoda et al. (2012) apontam os efeitos positivos da participação no esporte estudando a autoeficácia percebida. Os autores partem da teoria social de Bandura (2012, p. 15) para definir autoeficácia percebida, compreendida como “as crenças das pessoas em suas capacidades para produzir dadas realizações”. Dessa forma, os autores defendem a participação dos jovens no esporte como meio eficaz para o desenvolvimento positivo. Coalter e Taylor (2010) e Coalter (2013) propõem a medida da autoeficácia como indicador para avaliação do impacto da participação de jovens no esporte, uma vez que ela alcança diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Na mesma direção, mas estudando jovens em idade escolar, Carreres-Ponsoda et al. (2012) buscou analisar a relação entre a participação no esporte fora da escola em comparação a outras atividades e as influências na autoeficácia. Os resultados mostram que o(a)s jovens que participam do esporte tiveram valores significativamente superiores de autoeficácia que seus pares que participavam de outras atividades não esportivas. A participação dos jovens no esporte tem sido associada de forma positiva a diversos aspectos da autoeficácia percebida, como superar sentimentos de dúvida, competências sociais, definir metas, superar situações desafiadoras (KAMPHUIS et al., 2008; KOPARAN et al., 2009; BEENACKERS et al., 2011; FULLER et al., 2013; BRUSOKAS; MALINAUSKAS, 2014). Bronfenbrenner e Morris (2007) descrevem a autoeficácia como um atributo das características disposicionais geradoras da pessoa.

Os estudos de Graham, Schneider e Kickerson (2011) e Beenackers et al. (2011), com sujeitos na participação esportiva em diferentes contextos e idades, indicam que as pessoas com mais recursos biopsicossociais e disposições ativas têm maior capacidade para superar obstáculos ambientais. De outra forma, observando a natureza do esporte como atividade, estudos apontam situações desafiadoras e complexas como facilitadoras do desenvolvimento pessoal (COALTER, 2013; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014; REVERDITO et al., 2015).

Portanto, se o objetivo de um programa de participação no esporte é promover o desenvolvimento positivo de crianças, adolescentes e jovens, é preciso conhecer e compreender como essas experiências estão alcançando a pessoa. Principalmente, se as experiências proporcionadas estão ampliando o potencial das pessoas participantes para agir em seu contexto. Para observar essas relações é preciso combinar variáveis de percepção, tempo de exposição ao esporte e fatores socioestruturais, que podem trazer contribuições inéditas para compreensão da experiência do(a)s jovens no esporte no processo de desenvolvimento. Até o momento não conhecemos nenhum estudo que tenha combinado essas variáveis. Assim, objetivo desse estudo é observar o poder da interação entre a experiência positiva de adolescentes no esporte e a autoeficácia percebida. A hipótese é que a experiência da participação no esporte e a autoeficácia percebida influenciam positivamente o processo de desenvolvimento, mediadas pelo tempo de participação no esporte.

Materiais e métodos

Sujeitos e procedimentos

Os sujeitos da pesquisa são adolescentes ($n = 821$), do sexo masculino ($n = 588$) e feminino ($n = 28,4$), com idade média de $13,6 \pm 1,5$, que participam em programa de esporte extracurricular. Em uma amostra de 498 convênios com prefeituras entre 2003 – 2013, os dados foram coletados em cinco municípios brasileiros com maior tempo de convênio ($8,8 \pm 1,3$) com o Ministério do Esporte para desenvolvimento do PST. Os cinco municípios que atenderam aos critérios estão localizados nos estados da Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. O PST é uma ação do governo brasileiro, destinada ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Os dados foram coletados no ambiente de aula e em um único momento, por uma equipe de pesquisadores treinados. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética

em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Médicas – Unicamp (CAAE: 34480114.1.0000.5404).

Instrumentos e variáveis

Foram utilizados os instrumentos psicométricos Questionário da Experiência de Jovens no Esporte (YES-S) e Escala Geral de Autoeficácia. O YES-S utilizado foi da versão brasileira com 18 itens, adaptado e validado por Rigoni (2014), a partir da adaptação realizada por MacDonald et al. (2012) para o esporte. Na sua versão original, desenvolvido por Hansen, Larson e Dworkin (2003) e revisado por Hansen e Larson (2005), o instrumento foi desenvolvido para analisar experiências de desenvolvimento promovidas por diferentes atividades organizadas. Na versão brasileira os 18 itens representam quatro dimensões: habilidades pessoais e sociais, habilidades cognitivas, estabelecimento de metas e iniciativa. O outro instrumento utilizado foi A Escala Geral de Autoeficácia na versão com 12 itens, que foi validada por Bosscher e Smit (1998) e traduzida para esse estudo. A autoeficácia percebida é representada em três dimensões: a iniciativa, esforço e persistência.

Ambos os instrumentos partem da dimensão da pessoa (força, recursos e demandas), suas experiências (pessoal e interpessoal) e características disposicionais que podem influenciar, positivamente ou negativamente, no processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007). O uso desses instrumentos tem sido reportado na literatura e têm sido aplicados em diferentes atividades, culturas e contextos de participação do(a)s jovens no esporte (GOULD; FLETT; LAUER, 2012; COALTER; TAYLOR, 2010; COALTER, 2013; BRUNER et al., 2014), pois eles apresentam qualidade e fiabilidade psicométrica (BOSSCHER; SMIT, 1998; RIOGNI, 2014; HERRERO et al., 2014; SULLIVAN; LaFORGE-MacKENZIE; MARIN, 2015).

O Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), que é um indicador de desenvolvimento humano que usa variáveis de longevidade, educação e renda, foi tomado como indicador ecológico e os municípios foram classificados em nível alto e médio (ATLAS BRASIL, 2013). A escolha do IDHM como variável para o contexto (socioestrutural) ocorreu pela fiabilidade dos dados, por meio do uso de informações provenientes dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que têm abrangência e de acesso público (<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>). Por fim, também foi utilizado um questionário estruturado, com itens relativos ao tempo de participação no esporte, à idade e ao sexo.

Análise estatística

A estatística descritiva foi aplicada em todas as medidas e foi apresentada como média e desvio padrão. Recorreu-se a modelos de regressão linear multinível para explorar a influência da idade; sexo; anos de participação no esporte extracurricular; IDHM; e interação entre os anos de participação no esporte extracurricular e o IDHM sobre a experiência no esporte e autoeficácia percebida. Inicialmente, para testar o nível de agregação das variáveis dependentes de a experiência no esporte e autoeficácia por IDHM foi determinado o coeficiente de correlação intraclasse por meio de modelos não condicionados de análise da variância com efeitos aleatórios. Seguidamente, foram consideradas a idade, sexo, anos de participação no esporte extracurricular como variáveis independentes. Considerando a análise inicial, recorreu-se a modelos que permitissem a variação aleatória da intercepção no nível 1 (entre indivíduos) e no nível 2 (entre indivíduos agrupados por IDHM). Os modelos multiníveis foram ajustados por máxima verossimilhança usando o pacote "nlme" (PINHEIRO; BATES, 2000), disponível como um pacote na linguagem estatística R (<http://cran.r-project.org>).

Resultados

Na tabela 1 é apresentada a amostra total agrupada por IDHM e tempo de participação no programa. Por meio da análise dos dados, verificou-se uma tendência para sujeitos em contextos com IDHM alto permanecerem mais tempo no programa. Além disso, a magnitude dos valores de correlação intraclasse sugere que a variação dos jovens nos indicadores de experiência positiva no esporte e autoeficácia percebida agrupados por IDHM foi pequena.

As tabelas 2, 3 e 4 apresentam separadamente os modelos de regressão multinível que exploram a influência da experiência no esporte (YES-S) nas dimensões de autoeficácia, controlando idade, sexo e tempo de participação no programa; e considerando a variação aleatória da intercepção no nível 1 (entre indivíduos) e no nível 2 (entre indivíduos agrupados por IDHM). Na dimensão iniciativa (Tabela 2), observou-se uma influência positiva e significativa das variáveis experiência do(a)s jovens no esporte ($p < 0.01$) e da experiência positiva dos jovens no esporte ($p < 0.01$). Adicionalmente, foi observado um efeito do tempo

de participação no esporte nos modelos, testando o efeito da habilidade pessoal e social, estabelecimento de metas ($p < 0.01$) e experiência positiva do jovem no esporte ($p < 0.05$) na iniciativa.

Tabela 1. Estatística descritiva da amostra total agrupada por Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) e tempo de participação no programa.

	Amostra (n = 821)	IDHM		Correlação Intraclasse
		Médio	Alto	
Idade (anos)	13.6 (1.5)	13.8 (1.6)	13.5 (1.5)	-
Tempo participando no PST				
0 – 1 ano	479	261	218	-
1 – 2 anos	131	30	101	-
> 2 anos	211	31	179	-
Experiência positiva no esporte				
Habilidades pessoais e sociais	3.15 (0.55)	3.15 (0.51)	3.14 (0.60)	0.000
Estabelecimento de metas	3.18 (0.67)	3.26 (0.59)	3.12 (0.71)	0.024
Iniciativa	3.38 (0.63)	3.41 (0.60)	3.36 (0.67)	0.002
Experiência positiva dos jovens no esporte	3.20 (0.49)	3.25 (0.43)	3.17 (0.53)	0.013
Autoeficácia				
Iniciativa	3.05 (0.66)	3.01 (0.63)	3.08 (0.67)	0.002
Esforço	2.97 (0.52)	2.96 (0.50)	2.97 (0.54)	0.000
Persistência	2.64 (0.59)	2.54 (0.56)	2.67 (0.61)	0.011

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Na dimensão esforço (Tabela 3), verificou-se uma influência significativa e positiva para as dimensões da experiência do(a)s jovens no esporte ($p < 0.01$) e da experiência positiva do(a)s jovens no esporte ($p < 0.01$). O tempo de participação no esporte (entre 1 e 2 anos) foi identificado como variável explicativa da variação nos modelos que testaram separadamente a influência da dimensão iniciativa ($p < 0.01$), habilidade pessoal e social ($p < 0.05$), e em mais de 2 anos de participação no programa para estabelecimento de metas ($p < 0.10$).

Com relação à dimensão persistência (Tabela 4), foi observada uma influência significativa e positiva das dimensões estabelecimento de metas ($p < 0.01$), iniciativa ($p < 0.01$), habilidade pessoal e social ($p < 0.10$) e experiência positiva dos jovens no esporte ($p < 0.01$). Adicionalmente, observou-se uma tendência de influência do tempo de participação no esporte (mais de 2 anos de participação) nos modelos que consideram separadamente a influência da habilidade pessoal e social ($p < 0.10$), estabelecimento de metas ($p < 0.10$) e

experiência positiva do jovem no esporte ($p < 0.05$), iniciativa ($p < 0.01$). Na dimensão persistência, foi observada uma tendência de efeito do gênero ($p < 0.10$) nos modelos que testaram a influência separadamente das dimensões estabelecimento de metas, iniciativa e experiência positiva do(a)s jovens no esporte.

Tabela 2. Análise de regressão multinível com jovens agrupados por IDHM (nível 2) da relação entre iniciativa (autoeficácia) com as dimensões da experiência positiva no esporte, separadamente, e controlando idade, sexo e anos de participação no PST

	Iniciativa (autoeficácia)			
	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
<i>Efeitos explicativos fixos</i>				
Interceptado	3.05 (0.27)**	2.91 (0.25)**	3.15 (0.25)**	3.37 (0.29)**
Habilidades pessoais e sociais	0.21 (0.04)**	-	-	-
Estabelecimento de metas	-	0.22 (0.03)**	-	-
Iniciativa	-	-	0.28 (0.04)**	-
Experiência positiva dos jovens no esporte	-	-	-	0.32 (0.05)**
Anos de participação no PST (0 – 1 ano como referência)				
1 – 2 anos	0.07 (0.07)	0.12 (0.07) [#]	0.08 (0.06)	0.09 (0.07)
> 2 anos	0.03 (0.01)	0.19 (0.06)**	0.20 (0.06)**	0.17 (0.06)*
Sexo (garotos como referência)				
Garotas	0.07 (0.05)	0.05 (0.05)	0.04 (0.05)	0.06 (0.05)
Idade	0.03 (0.02)	0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	0.02 (0.02)
<i>Efeitos aleatórios interceptados</i>				
Nível 1 desvio padrão	0.647	0.642	0.635	0.641
Nível 2 desvio padrão	0.002	0.011	0.002	0.003
Critério de informação Akaike's	1462.1	1511.8	1481.3	1329.7
Critério de informação Bayesian	1498.7	1548.8	1518.2	1365.6

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, [#] $p < 0.10$

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Tabela 3. Análise de regressão multinível com jovens agrupados por IDHM (nível 2) da relação entre: esforço (autoeficácia) e as dimensões da experiência positiva no esporte, separadamente, e controlando idade, sexo e anos de participação no PST

	Esforço (autoeficácia)			
	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
<i>Efeitos explicativos fixos</i>				
Interceptado	3.06 (0.21)**	2.94 (0.19)**	2.83 (0.20)**	3.35 (0.22)**
Habilidades pessoais e sociais	0.24 (0.03) **	-	-	-
Estabelecimento de metas	-	0.22 (0.03)**	-	-
Iniciativa	-	-	0.18 (0.03)**	-
Experiência positiva dos jovens no esporte	-	-	-	0.32 (0.05)**
Anos de participação no PST (0 – 1 ano como referência)				
1 – 2 anos	0.10 (0.05)*	0.08 (0.05)	0.13 (0.05)**	0.09 (0.05)
> 2 anos	-0.07 (0.04)	0.08 (0.04) [#]	-0.07 (0.04)	-0.06 (0.04)
Sexo (garotos como referência)				
Garotas	0.07 (0.04)	0.01 (0.04)	-0.00 (0.04)	0.01 (0.04)
Idade	0.02 (0.01)	0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.02 (0.01)
<i>Efeitos aleatórios interceptados</i>				
Nível 1 desvio padrão	0.490	0.495	0.506	0.483
Nível 2 desvio padrão	0.002	0.017	0.002	0.023
Critério de informação Akaike's	1038.3	1095.1	1120.7	939.9
Critério de informação Bayesian	1074.7	1131.8	1157.4	975.6

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, [#] $p < 0.10$

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Tabela 4. Análise de regressão multinível com jovens agrupados por IDHM (nível 2) da relação entre: persistência (autoeficácia) e as dimensões da experiência positiva no esporte, separadamente, e controlando idade, sexo e anos de participação no PST

	Persistência (autoeficácia)			
	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
<i>Efeitos explicativos fixos</i>				
Interceptado	2.13 (0.25)**	1.89 (0.23)**	2.94 (0.23)**	1.88 (0.27)**
Habilidades pessoais e sociais	0.07 (0.04) [#]	-	-	-
Estabelecimento de metas	-	0.14 (0.03)**	-	-
Iniciativa	-	-	0.13 (0.03)**	-
Experiência positiva dos jovens no esporte	-	-	-	0.13 (0.05)**
Anos de participação no PST (0 – 1 ano como referência)				
1 – 2 anos	0.09 (0.06)	0.08 (0.06)	0.07 (0.06)	0.08 (0.07)
> 2 anos	0.14 (0.05) [#]	0.15 (0.05) [#]	0.14 (0.05)*	0.15 (0.06)**
Sexo (garotos como referência)				
Garotas	0.07 (0.04)	0.09 (0.05) [#]	0.08 (0.05) [#]	0.10 (0.05) [#]
Idade	0.02 (0.01)	0.02 (0.01)	0.01 (0.01)	0.02 (0.02)
<i>Efeitos aleatórios interceptados</i>				
Nível - 1 desvio padrão	0.596	0.587	0.594	0.599
Nível - 2 desvio padrão	0.037	0.017	0.030	0.055
Critério de informação Akaike's	1329.5	1361.3	1366.2	1227.8
Critério de informação Bayesian	1366.0	1398.1	1402.9	1263.6

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, [#] $p < 0.10$

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Discussão

Objetivo do estudo foi observar o poder da interação entre a experiência positiva de adolescentes no esporte e autoeficácia percebida. Estudos têm oferecido evidências que relacionam as experiências positivas no esporte a diferentes dimensões da ecologia do desenvolvimento humano. No entanto, o foco tem sido colocado na influência do contexto sobre a experiência no esporte, observando a pessoa de forma passiva em seu processo de desenvolvimento. Na perspectiva ecológico-sistêmica (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2015), a pessoa é ativa em seu processo de desenvolvimento, sendo capaz de modificar-se e modificar o seu contexto. Logo, conhecer a força da experiência de desenvolvimento promovida no esporte consiste em observar a pessoa agindo em seu contexto e explorando suas características e recursos biopsicossociais.

Nossos resultados, nesse contexto e para esse grupo, apoia os achados nos estudos de MacDonald, Côté e Keakin (2010), MacDonald et al. (2011), Vella, Oades e Crowe (2013), Bruner et al. (2014) e Rigoni (2014), o que confirma as dimensões das habilidades pessoais e sociais, do estabelecimento de metas e iniciativa como as que melhor representam a experiência dos jovens no esporte. A dimensão das habilidades pessoais e sociais representa a experiência em situações de aprendizagem (liderar, ajudar, reconhecer diferenças, controlar emoção e atitude) e relações interpessoais (comunidade, família, outras pessoas no ambiente imediato). A dimensão estabelecimento de metas representa as situações que envolvem tanto definir objetivos e estratégias como traçar planos para o futuro. A iniciativa corresponde ao esforço, atenção e energia dedicada para uma atividade. Todas essas dimensões apontam para a disposição da pessoa para agir em seu contexto. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2007), quando as características da pessoa são geradoras e envolvem orientações ativas, ou seja, de curiosidade, disposição para engajar em atividades, capacidade de resposta à iniciativa de outros, disponibilidade para adiar gratificação imediata e perseguir objetivos de longo prazo, maior será a capacidade da pessoa para agir positivamente em seu contexto. O ambiente imediato da participação no esporte, à natureza da atividade, segundo Larson, Hansen e Moneta (2006) e Coalter (2013), tem sido documentado como um contexto facilitador para o desenvolvimento pessoal.

Confirmando o primeiro aspecto da nossa hipótese, as três dimensões da autoeficácia percebida (a iniciativa, esforço e persistência) influenciaram significativa e positivamente a experiência do(a)s jovens nas dimensões das habilidades pessoais e sociais,

no estabelecimento de metas e iniciativa, e no componente maior, o da experiência positiva do(a)s jovens no esporte. As dimensões da autoeficácia percebida foram influenciadas pela experiência do(a)s jovens no esporte, considerando que para todas as dimensões em que houve influência os expoentes foram positivos. Nesse caso, indo ao encontro dos estudos de Graham, Schneider e Kickerson (2011), Beenackers et al. (2011), Coalter (2013) e Fuller et al. (2013), que associam a participação no esporte como contexto para o desenvolvimento da autoeficácia e, da mesma forma, como preditora para experiência positiva no esporte.

No entanto, segundo Tsang, Hui e Law (2012), Bandura (2012) e Coalter (2013), o desenvolvimento da autoeficácia é influenciado pela experiência de uma pessoa, pelas competências e pelo desenvolvimento de tarefas em diferentes domínios e em diferentes fases da vida. Em relação à experiência da participação no esporte, as habilidades cognitivas (buscar informações, acadêmicas, computador/internet, criativas e vontade de permanecer na escola) não apresentaram relações significativas com nenhuma das dimensões da autoeficácia percebida.

As habilidades cognitivas têm sido a dimensão que menos contribui para a experiência dos jovens no esporte (MacDONALD; CÔTÉ; KEAKIN, 2010; MacDONALD et al., 2011; VELLA; OADES; CROWE; BRUNER et al., 2014; RIGONI, 2014), o que pode ser explicado pela natureza da atividade, conforme foi levantado por Larson, Hansen e Moneta (2006), Gould, Flett e Larry (2012), MacDonald et al (2012) e Bruner et al. (2014). Além de o esporte ser em sua natureza uma atividade voltada para a tarefa, ou seja, para o ato de jogar, ele não busca em si realizar nenhum outro objetivo exterior a própria atividade. Ou seja, as habilidades cognitivas significativas são aquelas que são mobilizadas para resolver o problema do jogo, por exemplo, identificar e selecionar informações para decidir quando realizar um passe, ler as informações do jogo ou comunicar suas intenções. Portanto, na perspectiva da autoeficácia percebida, a dimensão das habilidades cognitivas poderá não estar sendo capaz de avaliar a experiência dos jovens no esporte, mas sim um efeito do contexto, por exemplo, ter ou não acesso a uma escola que dá apoio e acesso a computadores.

Ainda em relação à autoeficácia percebida e à natureza da atividade, a dimensão da persistência (estabelecimento de metas, capacidade para lidar com problemas e insegurança) foi a que apresentou os menores expoentes entre as variáveis da experiência do(a)s jovens no esporte. Para às outras dimensões, essa diferença também é observada no estudo de Coalter (2013). Os nossos resultados e os encontrados por Coalter (2013) e Hirma e Montagner (2012), cujas pesquisas também foram realizadas com jovens em um programa

social, dão-nos algumas pistas para futuros estudos nessa direção. Os resultados dos autores mostram que não basta o jogo recreacional, pois o(a)s jovens querem ser desafiado(a)s e explorar os limites daquilo que já sabem. Os objetivos dos programas e as aulas deverão oferecer possibilidades para o estabelecer de metas; lidar com desafios progressivamente mais complexos; e explorar os limites do seu domínio e do contexto em que está inserido. Assim, para a experiência positiva do(a)s jovens no esporte é importante oferecer possibilidades para este(a)s definirem metas e persistirem nelas (FULLER et al., 2013), com a finalidade de alcançá-las por meio de suas ações. E esses aspectos, estabelecer metas, lidar com desafios, explorar os limites do seu domínio e o contexto, estão diretamente associados com objetivos e metas, o conteúdo e a qualidade do treino.

No PST as atividades esportivas desenvolvidas são do tipo prática recreacional (CÔTÉ; BACKER; ABERNETHY, 2007) e consistem em um envolvimento com o esporte baseado no jogo deliberado, em que a ênfase é colocada na diversão e na aprendizagem de novas habilidades. A especialização e o desempenho esportivo não aparecem como possibilidade na estrutura para participação no esporte, o que poderá ser um limite nos programas de participação no esporte. No Brasil, os programas socioesportivos são desenvolvidos sem que sejam criadas possibilidades para alcançar outros níveis de participação no esporte. Côté e Hancock (2014) defendem que a estrutura para um modelo de esporte para o desenvolvimento deverá atender as múltiplas necessidades e os diferentes resultados da participação do(a)s jovens no esporte. Assim, em futuros estudos da experiência do(a)s jovens no esporte, é fundamental ter informações sobre os conteúdos e a qualidade do treino. Além disso, esses resultados deverão ser observados em outros contextos da experiência do(a)s jovens no esporte.

O tempo de participação no esporte foi identificado como a variável explicativa da variação entre todos os modelos, com maior força em mais de dois anos de participação no programa ($p < 0.01$, $p < 0.05$, $p < 0.10$), confirmando o segundo aspecto da nossa hipótese. Ainda, esse resultado revelou um aspecto macroestrutural que está comprometendo o potencial da experiência positiva do(a)s jovens no esporte nesse programa, especificamente em contextos de IDHM baixo, uma vez que o(a)s jovens que permanecem mais tempo no programa moram em município com IDHM alto (Tabela 1). Considerando o tempo de duração do PST nesses municípios poucas crianças, adolescentes e jovens têm conseguido ficar mais de dois anos, o que poderá estar associado a um processo de evasão ou descontinuidade dos programas.

A relação entre o efeito do tempo na experiência do(a)s jovens no esporte e o impacto no seu processo de desenvolvimento, considerando frequência e duração da exposição, mudanças e continuidades ao longo do tempo histórico, ainda é pouco investigado, conforme relata Gould (2008), Camiré (2014) e Coalter (2010, 2013). Os estudos ainda estão concentrados em cortes transversais e, por vezes, o tempo não é observado como uma variável. Para Bronfenbrenner e Morris (2007) e Bronfenbrenner (2011) o processo de desenvolvimento é caracterizado por continuidades e mudanças que se estendem ao longo do tempo. Portanto, corroborando com os estudos de Pfeifer (2010), Rees e Sabia (2010), Gould, Flett e Lauer (2012) e Davis e Menard (2013), que observaram a relação entre a participação do esporte de diferentes dimensões do desenvolvimento humano, o impacto positivo da experiência de participação desse(a)s jovens no esporte está diretamente associado tanto à qualidade das interações no ambiente imediato como ao tempo de exposição.

As variáveis de sexo e idade precisam ser ponderadas em relação aos nossos resultados. A tendência de efeito de sexo apareceu apenas em relação à persistência, que poderá estar associado à natureza da atividade, já discutida, ou aos marcadores biopsicossociais, que decorrem de mudanças que alcançam o período da adolescência. De qualquer forma, relativamente, as variáveis de sexo não marcaram influência entre as dimensões da autoeficácia percebida e a experiência positiva dos jovens no esporte. Também, há outros fatores contextuais que interferem, positiva e negativamente, na experiência dos jovens no esporte (GOULD, 2008; HOLT et al., 2009; GRAHAM; SHNEIDER; DICKERSON, 2011), que precisam ser investigados para melhor compreender o seu alcance no processo de desenvolvimento.

Portanto, seja no âmbito da intervenção ou de outros estudos, nossos resultados apontam para a necessidade de observar crianças, adolescentes e jovens no contexto do esporte enquanto sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento, capazes de modificarem-se e modificar o contexto em que estão inseridas. Então, conhecendo os processos de desenvolvimento gerados a partir da experiência no esporte, cabe aos agentes sociais (professores, treinadores, pais, gestores) promover um ambiente rico em possibilidades para explorar ao máximo situações facilitadoras para o desenvolvimento dos jovens. Também, no âmbito das políticas públicas e da gestão de programas, é fundamental o desenvolvimento uma estrutura capaz de atender diferentes necessidades e possibilidades (performance, participação e desenvolvimento pessoal) para o(a)s jovens conviverem com o fenômeno esportivo.

Conclusão

Para que possamos promover o desenvolvimento positivo de crianças, adolescentes e jovens por meio da participação no esporte, é preciso conhecer como essas experiências alcançam a pessoa e se elas estão ampliando o potencial para agir em seu contexto. Na perspectiva da pessoa ativa em seu processo de desenvolvimento, o objetivo desse estudo foi observar o poder da interação entre a experiência positiva de adolescentes no esporte e a autoeficácia percebida.

A autoeficácia percebida influenciou positiva e significativamente as dimensões da experiência do(a)s jovens no esporte nas habilidades pessoal e social; no estabelecimento de metas e iniciativa; e, de categoria maior, na experiência positiva dos jovens no esporte. Influenciando-se mutuamente, com expoentes positivos, a experiência positiva dos jovens no esporte pode ser considerada como contexto facilitador para o desenvolvimento da autoeficácia. O tempo de participação no programa também foi identificado como a variável explicativa para influência da dimensão da autoeficácia e da experiência dos jovens do esporte. O(a)s jovens com mais de dois anos no programa são os mais beneficiados pela experiência da participação no esporte para o desenvolvimento.

O(a)s jovens que estão em contextos de IDHM alto foram os que conseguiram permanecer por mais tempo no programa e, por tanto, foram os que tiveram mais acesso aos benefícios da experiência positiva no esporte. Isso revela também um problema sócio-estrutural, uma vez que existe uma diferença significativa entre o número de aluno(a)s que ficam mais de dois anos e os que estão no programa a menos de dois anos. Assim, considerando que o objetivo do PST é atender crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, o ambiente imediato do esporte está favorecendo pouco(a)s aluno(a)s com experiências positivas para o desenvolvimento.

Referências

- AGANS, J. et al. Activity Involvement as an Ecological Asset: Profiles of Participation and Youth Outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 6, p. 919-932, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0091-1>>. Acesso em: 06 out. 2015.
- BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. Disponível em: <<http://jom.sagepub.com/content/38/1/9.abstract>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BEENACKERS, M. A. et al. Sports participation, perceived neighborhood safety, and individual cognitions: how do they interact? **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 76, 2011.

BOSSCHER, R. J.; SMIT, J. H. Confirmatory factor analysis of the General Self-Efficacy Scale. In: (Ed.). **Behav Res Ther**, England, v.36, 1998, p.339-43.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Fundação João Pinheiro (FJP). 2013.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

BRUNER, M. W. et al. Group cohesion and positive youth development in team sport athletes. **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, US, v. 3, n. 4, p. 219-227, 2014.

BRUSOKAS, A.; MALINAUSKAS, R. Career Self-efficacy among Lithuanian Adolescents in Sports Schools. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 212-216, 2014. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814001979> >. Acesso em: 29 jul. 2015.

CAMIRÉ, M. Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations. **Quest**, v. 66, n. 4, p. 495-511, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2014.952448>>.

CARRERES-PONSODA, F. et al. The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 7, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.jhse.ua.es/jhse/article/view/413>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

COALTER, F. **Sport for development: what game are we playing?** New York: Routledge, 2013.

COALTER, F. 'There is loads of relationships here': developing a programme theory for sport-for-change programmes. **Int Rev Sociol Sport**, v. 48, p. 594-612, 2013.

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

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and Play in the Development of Sport Expertise. In: (Ed.). **Handbook of Sport Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007, p.184-202.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014. Disponível em: <http://www.kinsi.si/upload/clanki/099200_264.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

DAVIS, B. S.; MENARD, S. Long term impact of youth sports participation on illegal behavior. **The Social Science Journal**, v. 50, n. 1, p. 34-44, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0362331912000985>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

FULLER, R. D. et al. Positive youth development: minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. **Res Q Exerc Sport**, v. 84, n. 4, p. 469-82, 2013.

GONÇALVES, C. E. D. B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

GOULD, D.; FLETT, R.; LAUER, L. The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, n. 1, p. 80-87, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211001014>>. Acesso em: 06 set. 2013.

GRAHAM, D. J.; SCHNEIDER, M.; DICKERSON, S. S. Environmental resources moderate the relationship between social support and school sports participation among adolescents: a cross-sectional analysis. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 34, 2011.

HANSEN, D. M.; LARSON, R. **The youth experience survey 2.0**: instrument revisions and validity testing. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, 2005.

HANSEN, D. M.; LARSON, R. W.; DWORKIN, J. B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. **Journal of Research on Adolescence**, v. 13, n. 1, p. 25-55, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.1301006>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

HERRERO, R. et al. Psychometric properties of the General Self Efficacy-12 Scale in Spanish: General and clinical population samples. **Comprehensive Psychiatry**, v. 55, n. 7, p. 1738-1743, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010440X14001333>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, p. 149-164, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32892012000100011&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2013.

HOLT, N. L. **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008.

HOLT, N. L. et al. An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 2, p. 160-175, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19398440902909017>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

KAMPHUIS, C. B. et al. Socioeconomic status, environmental and individual factors, and sports participation. In: (Ed.). **Med Sci Sports Exerc**, United States, v.40, 2008, p.71-81.

KOPARAN, Ş. et al. An investigation of social self-efficacy expectations and assertiveness in multi-program high school students. **World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences**, v. 1, n. 1, p. 623-629, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704280900113X>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54017>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LARSON, R. W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 170-183, 2000.

LARSON, R. W.; HANSEN, D. M.; MONETA, G. Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. In: (Ed.). **Dev Psychol**. United States, v.42, 2006, p.849-63.

LARSON, R. W.; TRAN, S. P. Invited commentary: Positive youth development and human complexity. **J Youth Adolesc**, v. 43, n. 6, p. 1012-7, 2014.

LARSON, R. W. et al. Understanding Youth Development From the Practitioner's Point of View: A Call for Research on Effective Practice. **Applied Developmental Science**, v. 19, n. 2, p. 74-86, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2014.972558>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LERNER, R. M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. **International Journal of Psychology**, v. 50, n. 3, p. 165-173, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12162>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

LERNER, R. M. et al. Evaluating programs aimed at promoting positive youth development: A relational development systems-based view. **Applied Developmental Science**, p. 1-13, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2015.1082430>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

MacDONALD, D.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Original Research: The Impact of Informal Coach Training on the Personal Development of Youth Sport Athletes. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 3, p. 363-372, 2010. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.5.3.363>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

MACDONALD, D. et al. The role of enjoyment and motivational climate on the positive development of team sport athletes. **The Sport Psychologist**, v. 25, n. 1, p. 32-46, 2011.

MacDONALD, D. J. et al. Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, n. 3, p. 332-340, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211001221>>. Acesso em: 28 set. 2013.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (Ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.55-69.

OVERTON, W. F.; LERNER, R. M. Fundamental Concepts and Methods in Developmental Science: A Relational Perspective. **Research in Human Development**, v. 11, n. 1, p. 63-73, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2014.881086>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

PFEIFER, C.; CORNELIßEN, T. The impact of participation in sports on educational attainment-New evidence from Germany. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 1, p. 94-103, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900065X>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PINHEIRO, J. C.; BATES, D. M. **Mixed-Effects Models in S and S-Plus**. New York: Springer, 2000.

REES, D. I.; SABIA, J. J. Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 5, p. 751-759, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775710000506>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

REVERDITO, R. S. et al. A circunstância do jogo e o desenvolvimento da criança: estrutura para ação de caráter relacional. In: SOUZA, E. R.; NASCIMENTO, J. V., et al (Ed.). **Educação Física, Lazer e Saúde: interfaces ao desenvolvimento humano**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015, p.89-112.

RIGONI, P. A. G. **Contribuição da experiência esportiva positiva, mediada pela motivação, no propósito de vida de jovens atletas brasileiros**. 2014. 200f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR.

SOUZA, D. L. D.; CASTRO, S. B. E. D.; VIALICH, A. L. Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto socioesportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, p. 761-774, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300016&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2013.

SULLIVAN, P. J.; LAFORGE-MACKENZIE, K.; MARINI, M. Confirmatory Factor Analysis of the Youth Experiences Survey for Sport (YES-S). **Open Journal of Statistics**, v. 5, n. 5, p. 421-429, 2015.

TSANG, S. K.; HUI, E. K.; LAW, B. C. Self-efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review. **Scientific World Journal**, v. 2012, p. 452327, 2012.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

VELLA, S. A.; OADES, L. G.; CROWE, T. P. The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 549-561, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726976>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16815>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CAPÍTULO 4 – OS ATIVOS DO DESENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO NO ESPORTE: ADOLESCENTES BRASILEIROS PARTICIPANTES EM PROGRAMA EXTRACURRICULAR

Resumo

O Brasil possui um dos maiores programas extracurricular para participação de jovens, em situação de vulnerabilidade social, no esporte. No entanto, não possuímos estudos sistemáticos sobre o(a)s jovens que participam no programa e o alcance do esporte no processo de desenvolvimento. O objetivo desse estudo é verificar a relação entre os ativos do desenvolvimento e participação de jovens em um programa extracurricular de esporte. Participaram do estudo adolescentes ($n = 614$) com média de idade em 13.1 ± 1.7 , frequentando um programa extracurricular de participação no esporte. Os dados foram obtidos por meio do questionário psicométrico dos ativos do desenvolvimento e dados sociodemográficos (idade, sexo, tempo de participação no programa), além do IDHM. Foi aplicada estatística descritiva para todas as medidas e modelagem multinível para explorar a influência entre as variáveis. O alcance e qualidade da rede de apoio que o(a)s adolescentes possuem aparecem como preditor para o tempo de participação no programa. O tempo de participação no programa também foi associado ao compromisso com aprendizagem. Além disso, também foram observados indicadores que emergem da relação entre os ativos do desenvolvimento e a participação no esporte. Os resultados trazem contribuições inovadoras e decisivas para a compreensão e avaliação da participação do(a)s jovens no esporte, ao considerar que a qualidade da rede de apoio e o tempo de permanência no programa são variáveis essenciais para os efeitos positivos da participação no esporte.

Palavras-chave: Ativos do Desenvolvimento Positivo; Adolescentes; Programa Extracurricular; Pedagogia do Esporte.

Introdução

Em todo o mundo, diariamente e em diferentes contextos, existem jovens engajados em atividades esportivas. Além da sua representatividade social na contemporaneidade, a participação no esporte tem sido associada às diferentes dimensões do processo de desenvolvimento ao longo da vida (FRASE-THOMAS; CÔTÉ; MACDONALD, 2010; DOMINGUES; CAVICHIOLI; GONÇAVES, 2014), dimensões estas que estão imbricadas em um processo dinâmico e multidimensional, que alcança as condições de saúde, as relações interpessoais, sentido para a vida, motivação, autoeficácia e autoestima, valores e moral, controle emocional e autorregulação do comportamento. Em relação ao contexto, aspectos positivos da participação no esporte são relacionados ao ambiente familiar, à escola e à comunidade (HOLT; NEELY, 2011; HOLT et al., 2011; LERNER; LERNER; PHELPS, 2009; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; SUPER et al., 2014; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015). Nesse sentido, a participação no esporte tem um papel importante no processo de desenvolvimento, influenciando desde a expectativa positiva de futuro até as habilidades para a vida (GOULD; CARSON, 2008; JONES; LAVALLEE, 2009; REES; SABIA, 2010; FORNERIS; CAMIRÉ; TRUDEL, 2012; HOLT et al., 2013); e constituindo ativos ecológicos fundamentais para a vida dos jovens (LEE; MARTINEK, 2013; AGANS et al., 2014; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015; LARSON et al., 2015).

O potencial do esporte como contexto para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens tem sido explorado para justificar grandes investimentos em políticas públicas, programas e projetos, especialmente voltados para o atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, em todo o mundo (DRAPER; COALTER, 2013) que estão sendo realizados por diferentes setores da sociedade (Estado, instituições, empresas e organizações não governamentais). Um exemplo do alcance desse investimento ocorre no Brasil, onde há um dos maiores programas de participação no mundo, o Programa Segundo Tempo (PST), que é desenvolvido e administrado pelo Estado e foi responsável por atender, entre 2003 e 2013, mais de 3 milhões de jovens em todos os estados da federação.

O PST é desenvolvido como atividade extracurricular (OLIVEIRA; PERIM, 2009) e ocupa atualmente uma posição central no desenvolvimento das políticas públicas para democratização do acesso ao esporte. Com o advento dos maiores eventos esportivos do mundo em uma mesma década do século XXI (Copa do Mundo FIFA, em 2014, e os Jogos Olímpicos e Jogos Paralímpicos em 2016) há, atualmente, uma ação de afirmação do legado dos grandes eventos esportivos no Brasil. No entanto, em mais de 10 anos de

desenvolvimento, não houve um estudo sistemático do alcance da participação no esporte na vida do(a)s jovens atendidos no programa. A ausência de estudos sistemáticos tem nutrido as principais críticas ao programa, além disso a falta de estudos é considerada um fator limitador para o desenvolvimento de políticas públicas para a participação no esporte.

Nessa conjuntura, além da diversidade colocada pela dimensão do território brasileiro, das suas condições socioeconômicas e diversidade cultural, a realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro, em 2016, considerando sua representatividade social, coloca um marco importante para o estudo da participação dos jovens participando do PST. Com essas características excepcionais, o estudo da participação do(a)s jovens no esporte nesse contexto, poderá trazer contribuições inovadoras e decisivas para a compreensão e avaliação dos efeitos dos programas orientados para o desenvolvimento positivos deste(a)s jovens, especialmente no período da adolescência. A adolescência é o público-alvo do PST e, de fato, há um predomínio de adolescentes no programa (SOUSA et al., 2011).

O período da adolescência é marcado por múltiplas e profundas mudanças que envolvem fatores individuais (sejam eles físicos, fisiológicos, emocionais e comportamentais) a dimensões do contexto e que alteram a organização das relações sociais as institucionais (GELHOF; BOWERS; LERNER, 2013; LARSON, 2011; LARSON et al., 2015). Da mesma forma, é um período em que ocorre um alargamento do potencial e dos recursos para aquisição de competências fundamentais para o desenvolvimento saudável. Entretanto, os efeitos das competências no desenvolvimento emergem tanto da interação e do equilíbrio dinâmico de mecanismos primários da pessoa em desenvolvimento como das oportunidades oferecidos nos vários sistemas ecológicos. Promover o desenvolvimento saudável e bem-sucedido dos jovens nessa fase é decisivo para o futuro da sociedade.

Na perspectiva do desenvolvimento positivo, a adolescência não são vista como um problema social a ser resolvida, mas como um período em que, no decorrer do processo de desenvolvimento há maior potencial para mudanças positivas (LERNER, 2015; HOLT; NEELY, 2011; ESPERANÇA, 2013). Essa concepção é fundamentada na interação dinâmica entre o indivíduo e o meio (plasticidade), e na capacidade de adaptação do(a)s jovens para sustentar processo de desenvolvimento positivo ao longo da vida. Nesse paradigma, que tem como marco o final do século XX, ao invés de antecipar e tentar corrigir ou prevenir problemas, valoriza-se o desenvolvimento de competências, interesses e contribuições capazes de conferir o potencial necessário para um futuro positivo (THEOKAS et al., 2005;

BENSON et al., 2007). Quando as forças individuais (atributos e recursos das pessoas) estão alinhadas com as forças contextuais, podemos observar os ativos (blocos/nutrientes) essenciais para os jovens se desenvolverem de forma positiva (CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014).

Sustentados nas teorias sistêmicas e ecológicas (LEFFERT et al., 1998; SCALES, 2011), os ativos do desenvolvimento são conceituados como blocos de construção essenciais (THEOKAS et al., 2005) e são concebidos explicitamente para proporcionar maior atenção aos nutrientes de desenvolvimento positivo que o(a)s jovens precisam para o desenvolvimento saudável (BENSON; SCALES; SYVERTSEN, 2011; SCALES et al., 2015) e para alcançar os relacionamentos e oportunidades que são fornecidas por adultos e pares, e os valores, competências, habilidades e autopercepção que o(a)s jovens desenvolvem internamente ao longo do tempo. O foco da teoria é, então, explicar: a capacidade de mudança do(a)s jovens numa direção que favoreça o bem-estar social e do indivíduo (resiliência); e em que condições os fatores contextuais e ecológicos contribuem para essa mudança (papel da comunidade) ao desvelar a estrutura dos ativos do desenvolvimento.

A estrutura dos ativos do desenvolvimento é organizada em oito categorias, agrupados em internos e externos (LEFFERT et al., 1998). Os ativos internos são compostos pelas categorias: compromisso para aprendizagem, valores positivos, competência social e identidade positiva – consiste nas disposições e recursos que pertencem à pessoa. Os ativos externos são compostos pelas categorias: apoio, empoderamento, limites e expectativas e uso construtivo do tempo – emergem da constante exposição e interação informal com adultos e pares significantes, e pelas oportunidades que a comunidade proporciona. Ou, também, as estruturas dos ativos do desenvolvimento podem ser agrupadas numa perspectiva contextual em cinco categorias: pessoal, social, familiar, escolar e comunidade (SCALES, 2011).

Estudos orientados na perspectiva dos ativos do desenvolvimento têm sido reportados na literatura internacional como aporte teórico para investigar o desenvolvimento de jovens; para orientar programas de intervenção; e, sobretudo, para pensar nos efeitos do contexto sobre as experiências positivas, como a participação no esporte (URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2010; SCALES; BENSON; ROEHLKEPARTAIN, 2011; BLOMFIELD; BARBER, 2011; FRASE-THOMAS; CÔTÉ; MacDONALD, 2010; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014; BLECK; DeBATE, 2015; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015). As evidências sustentam que a força dos efeitos positivos emana da qualidade das interações estabelecidas entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto ao longo do tempo.

Contudo, estudos que buscam investigar: o alcance da força dos ativos de desenvolvimento do sujeito e do contexto; e a participação no esporte sobre o desenvolvimento de adolescentes ainda são limitados.

Essas limitações são geradas em decorrência dos poucos estudos que têm sido realizados de forma sistemática, principalmente sobre adolescentes em situações de vulnerabilidade social. Além disso, a maioria das pesquisas estão concentradas em países desenvolvidos (WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015). Outras limitações, nos estudos, são em relação à dimensão temporal e à ausência de variáveis ecológicas (BOWERS et al., 2011). No Brasil, estudos nessa direção são ainda mais incipientes e limitados, apesar do desenvolvimento de políticas de programas sociais. Assim, o objetivo do presente estudo consiste em verificar a relação entre os ativos do desenvolvimento e participação de jovens em um programa extracurricular de esporte. A hipótese é que os ativos do desenvolvimento são preditores para participação e continuidade em programa extracurricular de esporte. A hipótese secundária é que a direção dos efeitos gerados pela participação no esporte emerge da interação dinâmica entre ativos internos e externos.

Materiais e métodos

Sujeitos e procedimentos

Os sujeitos da pesquisa são adolescentes ($n = 614$), do sexo masculino ($n = 427$) e feminino ($n = 187$), com idade média de 13.1 ± 1.07 , participantes em programa social de participação no esporte. Os dados foram coletados em cinco municípios localizados em cinco estados das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, selecionados a partir do critério de maior tempo de convênio ($8,8 \pm 1.3$ anos) com o Ministério do Esporte para desenvolvimento do Programa Segundo Tempo, em uma amostra de 498 de municípios. Os municípios são classificados (ATLAS BRASIL, 2013), de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), na faixa de desenvolvimento médio ($0,600 - 0,699$) e alto ($0,700 - 0,799$). O Programa Segundo Tempo é um programa do governo brasileiro, destinado ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Os dados foram coletados no ambiente de aula e em um único momento por uma equipe de pesquisadores treinados. Participaram do estudo adolescentes com idades entre 12 e 15 anos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Médicas – Unicamp (CAAE: 34480114.1.0000.5404).

Instrumentos e variáveis

Foi utilizado como instrumentos o questionário dos Ativos do Desenvolvimento Humano (DAP), na versão portuguesa com 58 itens, validado por Santos e Gonçalves (2012). Nesse artigo, serão analisadas as categorias de apoio (dimensão externa) e compromisso com aprendizagem e identidade positiva (dimensões internas). A literatura registra adaptação do instrumento em diferentes culturas (SCALES, 2011), que apresenta qualidade e fiabilidade psicométrica. A escolha dessas categorias foi baseada nas cargas fatoriais e coeficientes de consistência interna em estudos transculturais, apresentando valor superior a .70 do *Alpha* de Cronbach (SEARCH INSTITUTE, 2014; SANTOS; GONÇALVES, 2012; SCALES, 2011; SCALES et al., 2015).

O IDHM, que é um indicador de desenvolvimento humano que usa variáveis de longevidade, educação e renda, foi tomado como indicador ecológico. A escolha do IDHM como variável para o contexto ocorreu pela fiabilidade dos dados, utilizando informações provenientes dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abrangência e de acesso público (<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>). Por fim, também foi utilizado um questionário estruturado, com itens relativos ao tempo de participação no esporte, idade e sexo.

Análise estatística

A estatística descritiva foi aplicada em todas as medidas e é apresentada como média $\pm$ desvio padrão. Modelos multinível foram utilizados para explorar a influência da idade, do sexo, do anos de participação no programa, do IDHM e do tempo de interação entre os anos de participação no esporte extracurricular e IDHM sobre a variabilidade dos ativos entre-indivíduos adolescentes. Modelos aleatórios interceptados foram considerados, uma vez que foram obtidos modelos mais parcimoniosos. Os modelos multiníveis foram ajustados por máxima verossimilhança usando o pacote "nlme" (PINHEIRO; BATES, 2000), disponível como um pacote na linguagem estatística R (<http://cran.r-project.org>).

Resultados

As estatísticas descritivas para a amostra total e agrupados por IDHM dos municípios estão resumidos na tabela 1. Na tabela 2 é apresentada a associação entre os anos de participação no esporte e os indicadores do desenvolvimento humano, controlando a idade e o gênero. Controlando idade e gênero, conclui-se que sujeitos em regiões com faixa de IDHM alto têm quase duas vezes mais a probabilidade de permanecer no programa.

Tabela 1. Estatística descritiva para amostra total e agrupada por IDHM

	Amostra	IDHM	
	(n = 614)	Médio (n = 226)	Alto (n = 388)
Idade (anos)	13.2 (1.1)	13.3 (1.1)	13.1 (1.0)
Tempo participando do PST (anos)	0.7 (0.9)	0.3 (0.6)	0.9 (0.9)
Apoio (#)	3.12 (0.62)	3.10 (0.59)	3.13 (0.64)
Compromisso aprendizagem (#)	2.93 (0.64)	2.96 (0.65)	2.92 (0.63)
Identidade positiva (#)	2.99 (0.57)	3.03 (0.55)	2.97 (0.58)

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Tabela 2. Associação entre anos de participação no PST com IDHM (médio/alto), controlando para idade e sexo.

Variável independente	IDHM (grupo com médio IDHM como referência)	
	Modelo 1 Odds Ratio (95% CI)	Modelo 2 Odds Ratio (95% CI)
Tempo participando do PST (anos)	1.89 (0.13 – 3.64)	2.86 (9.99 – 4.73)
Idade (anos)		0.87 (-0.93 – 2.65)
Sexo		1.09 (-0.92 – 3.09)

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Os modelos de regressão multinível de correlações de ativos estão resumidos na tabela 3. A interação entre os anos de participação no esporte extracurricular e IDHM foi identificada como preditora significativo de apoio ($p = 0,02$). Os anos de participação no programa foram identificados como preditores positivos para compromisso com aprendizagem ($p = 0,06$). Para identidade positiva, o sexo foi identificado como um preditor significativo ($p = 0,03$), com o expoente negativo, indicando que as adolescentes tinham valores mais baixos para a identidade positiva do que os adolescentes. Além disso, o IDHM foi identificado como preditor significativo para a identidade positiva ($p < 0,01$), com o

expoente negativo indicando que jovens de contexto mais elevado tendem a ter menores escores de identidade positiva. Os ativos parecem ser independentes da idade em adolescentes com idades entre 12 e 15 anos.

Tabela 3. Análise de regressão multinível da influência do IDHM, da idade, do gênero e do tempo de participação no PST em variáveis dos ativos do desenvolvimento

	Apoio	Compromisso com aprendizagem	Identidade positiva
	Expoente (95% intervalo de confiança)		
<i>Efeitos exploratórios fixos</i>			
Interceptar	3.64 (2.99 – 4.28)	3.39 (2.71 – 4.05)	2.56 (1.97 – 3.16)
Idade	-0.04 (-0.08 – 0.01)	-0.04 (-0.21 – 0.05)	0.04 (0.00 – 0.08)
Sexo	-0.02 (-0.13 – 0.08)	0.01 (-0.11 – 0.12)	-0.15 (-0.25 – 0.05)
Tempo de participação no PST	-0.10 (-0.23 – 0.03)	0.13 (-0.01 – 0.28)	0.01 (-0.12 – 0.13)
IDHM	-0.08 (-0.21 – 0.05)	0.08 (-0.22 – 0.05)	-0.13 (-0.24 – -0.01)
IDHM x Tempo de participação no PST	0.18 (0.03 – 0.33)	-0.05 (-0.21 – 0.11)	0.08 (-0.06 – 0.22)

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Discussão

No paradigma do desenvolvimento positivo dos jovens, a participação no esporte tem sido utilizada como ferramenta e contexto para o desenvolvimento, pois ela mobiliza competências e habilidades essenciais para o curso da vida. No entanto, o alcance e a direção dos efeitos gerados dependem das interações que alcançam as forças individuais (atributos e recursos da pessoa) e contextuais ao longo do tempo. Então, nesse estudo, o foco esteve sobre as relações entre os ativos do desenvolvimento, o IDHM e anos de participação no esporte.

Para os ativos do desenvolvimento, o(a)s adolescentes que possuem mais apoio foram capazes de permanecer mais tempo do programa, o que corrobora a importância do suporte oferecido pelos pais e adultos próximos para o desenvolvimento positivo dos jovens (KAY; BRADBURY, 2009; FRASER-THOMAS; CÔTÉ; MacDONALD, 2010; HOLT et al., 2011; RILEY; ANDERSON-BUTCHER, 2012; SUPER et al., 2014; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015). Os resultados suportam também que, esse apoio, na medida em que ocorre a interação com o IDHM, alcança outros níveis do contexto, como a expectativa de vida, o acesso tanto ao conhecimento como à renda. Adolescentes em contextos com IDHM maior (GRAHAM; SCHNEIDER; DICKERSON, 2011; HOLT et al., 2013) possuem mais apoio e conseguem permanecer mais tempo no programa. Nesse sentido, a rede de apoio em que o(a)s adolescentes estão inserido(a)s aparece como preditora para a sua participação no programa.

Como uma das dimensões dos ativos externos, a qualidade do apoio é um importante indicador para avaliar a participação do(a)s jovens no esporte e a qualidade do programa, o que pode ser observado na interação com adultos, pares significantes e outras oportunidades proporcionadas pela comunidade (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; MacDONALD, 2010; SCALES, 2011). Da mesma forma, em relação às ações do programa, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade social, é possível construir e facilitar as possibilidades para ampliação da rede de apoio ao(a)s adolescentes, por meio de: relações interpessoais significativas, sentimento de pertencimento, integração com a comunidade e sentimento de segurança proporcionado pelo programa (DRAPER; COALTER, 2013).

Estudos que também partiram da observação dos ativos do desenvolvimento e indicadores sociais (como renda e violência), mostram que adolescentes tendem a apresentar resultados mais expressivos para a percepção dos efeitos positivos das atividades extracurriculares em relação aos seus pares com menor exposição a situações de vulnerabilidade social (URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2010; SCALES; BENSON;

ROEHLKEPARTAIN, 2011; BLOMFIELD; BARBER, 2011; AGANS et al., 2014). Esse aspecto não foi possível sustentar em nossos resultados, considerando a relação com tempo de participação e o apoio. Nossos resultados assinalam que aquele(a)s que têm as melhores redes de apoio são capazes de permanecer no programa e, portanto, conseguem ficar expostos aos efeitos gerados e acumulados da experiência no programa. Por outro lado, os pares com menor rede de apoio parecem tender a abandonar ou nem mesmo ter acesso ao programa, devido aos limites ou à ausência de apoio para participação no esporte. Assim, os valores mais significativos poderão estar mais relacionados ao tempo e à qualidade da exposição ao programa do que necessariamente ao fato de os participantes estarem inseridos em um contexto com baixos indicadores socioeconômicos.

As evidências que têm justificado os programas de participação no esporte e que vêm sendo reportadas nos estudos do desenvolvimento positivo estão baseadas em adolescentes que permaneceram nos programas. No entanto, não possuímos informações sobre o(a)s adolescentes que abandonam a participação no esporte, nem tampouco sobre os programas, projetos ou ações que não foram descontinuados. Estudos nessa direção precisam ser desenvolvidos, para que, então, seja possível compreender o efeito de fatores contextuais mais amplos, como indicadores socioeconômicos e da força da rede de apoio construída no ambiente em que os jovens participam diretamente.

Para os ativos internos, o compromisso com a aprendizagem foi associado com anos de participação no esporte. Esses resultados são suportados por estudos que apontam a relação entre a participação no esporte, melhora no rendimento escolar, ambiente familiar e relação com a comunidade (KAY; BRADBURY, 2009; REES; SABIA, 2010; HALLMANN; BREUER, 2012; RILEY; HOLT et al, 2012; LINDSEY; GRATAN, 2011). Contudo, os nossos resultados sugerem também que, além da exposição, é preciso garantir a continuidade no programa, uma vez que a análise feita sobre a participação no esporte parte da dimensão temporal. Os resultados significativos em relação ao compromisso com aprendizagem estão associados ao maior tempo de participação no esporte (PFEIFFER et al., 2006; REES; SABIA, 2010; DAVIS; MENARD, 2013). Assim, na perspectiva de uma via bidirecional para o desenvolvimento, a experiência da participação no esporte poderá gerar efeitos positivos para o compromisso com a aprendizagem, ao mesmo tempo em que sustenta a participação no programa (CARUSO, 2011).

Já para a identidade positiva as adolescentes apresentaram valores menores em relação aos seus pares masculinos. Esse resultado também é reportado em outros estudos

associados às dimensões intrínsecas e às mudanças que marcam as adolescentes nesse período (BENSON; SCALES; SYVERTSEN, 2011; SCALES et al., 2015). Em relação ao contexto, adolescentes que moram em municípios com IDHM menor tiveram valores maiores para identidade positiva. Estudos que chegaram a esse resultado fazem associação com fatores provocados a partir de demandas contextuais, por exemplo, a necessidade de assumir o controle da sua vida ainda muito jovens, frustrações e a necessidade de superar desafios, levando os sujeitos a aproveitarem melhor esse contexto (URBAN; LEWIN-BIZAN; LERNER, 2010; SCALES; BENSON; ROEHLKEPARTAIN, 2011; BLOMFIELD; BARBER, 2011; AGANS et al., 2014). Porém, ambos os resultados precisam ser ponderados, uma vez que os ativos do desenvolvimento se mostraram independentes da idade e alcançaram o contexto em diferentes dimensões para esse grupo, além da dimensão temporal. Já em relação ao sexo, a ponderação deverá ser feita sobre a proporcionalidade, uma vez que o número de adolescentes do sexo feminino é consideravelmente menor que os seus pares masculinos.

Os ativos do desenvolvimento estão associados à maior capacidade que os jovens têm de: (1) se beneficiarem da participação do esporte, uma vez que se trata do alinhamento das forças individuais e contextuais; e (2) poderem orientar seus próprios interesses para contribuir para o bem-estar social (SCALES; BENSON; ROEHLKEPARTAIN, 2011; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014; BLECK; DeBATE, 2015; WHITLY; HAYDEN; GOULD, 2015). Partindo do pressuposto que o(a)s jovens são ativos em seu processo de desenvolvimento, aqueles que conseguiram superar as dificuldades desencadeadas por fatores do contexto, a participação no esporte no PST foi capaz de mobilizar domínios fundamentais para a vida. Os ativos de apoio, o compromisso com aprendizagem e a identidade positiva mostraram-se significativos para a participação e continuidade desse grupo no programa. Ao observar a dimensão temporal (maior tempo de participação no esporte), tendo controlado sexo e a idade, a participação no programa amplia o alcance dos ativos do desenvolvimento. Os resultados sugerem um movimento bidirecional entre os ativos do desenvolvimento e a participação no esporte, movimento este que influencia e é, mutuamente, influenciado (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007).

O tempo de participação e a qualidade do apoio aos jovens participantes do programa, influenciados pelo IDHM, emergiram como variáveis essenciais para o desenvolvimento positivo para esse grupo. Ficou demonstrado que os efeitos positivos da participação no esporte para esses jovens estão diretamente associados à sustentabilidade do programa, tanto do ponto de vista da duração no tempo (continuidade) como da qualidade do

ambiente, para conseguir as condições capazes de gerar experiência positivas e serem transferidas para outros domínios da vida.

Essas variáveis também suportam evidências para estudos que têm criticado os programas de participação dos jovens no esporte em relação à descontinuidade, ao uso político do esporte enquanto ferramenta para todos os problemas e limites curriculares (VERMEULEN; VERWEEL, 2009; SPAAIJ, 2013; COALTER, 2013). Essa crítica é usualmente associada à oferta do esporte em ações unilaterais que desconsidera fatores contextuais e socioestruturais. O desenvolvimento de um programa orientado para a participação do(a)s jovens no esporte, além da evidente necessidade da disponibilidade de recursos humanos e financeiros, passa pelo estudo detalhado das condições de implantação, de continuidade e também pelo processo contínuo de avaliação de resultado e impacto social.

Conclusão

O estudo sistemático do desenvolvimento positivos de jovens em programas de participação no esporte ainda são incipientes no Brasil, mesmo com o desenvolvimento de uma política de assistência baseada em programas cuja finalidade é atender jovens em situações de vulnerabilidade social. Tendo como objetivo observar as relações entre os ativos do desenvolvimento, IDHM e a participação no esporte, concluímos que tanto o tempo de participação no programa como a rede de apoio oferecida em diferentes níveis do contexto, indo do ambiente que participa diretamente às dimensões socioestruturais, são fundamentais para que o(a)s adolescentes tenham acesso e possam permanecer no programa. O compromisso com aprendizagem aparece como preditor do tempo de participação no programa e indica um acúmulo de experiência que provocaram e ampliaram os recursos dessa categoria. Já a identidade positiva precisa ser melhor investigada e compreendida para esse grupo, sobretudo com relação às diferenças que marcam intrinsecamente adolescentes.

Os ativos do desenvolvimento apareceram como preditores para a participação e continuidade no programa, da mesma forma, em uma perspectiva bidirecional, a continuidade da participação no programa PST ampliou os recursos essenciais para o desenvolvimento desse grupo de adolescentes. Contudo, observando a força na dimensão temporal e do contexto sobre a participação esporte, é fundamental que ocorram decisões políticas, administrativas e pedagógicas capazes de garantir a continuidade do programa e uma rede de apoio ao(a)s jovens. Então, os efeitos positivos da participação no esporte poderão ser

transferidos para outros domínios e poderão acompanhar este(a)s jovens ao longo do curso da vida.

Por fim, para compreender o alcance da participação no esporte no desenvolvimento de jovens nesse contexto ressaltamos a necessidade de que sejam realizados outros estudos. É importante que esses estudos observem especificamente a força dos ativos do desenvolvimento em relação tempo de participação no programa em estudo longitudinal; que eles busquem compreender tanto os motivos para a desproporcionalidade de gênero na participação no esporte como a percepção dos ativos do desenvolvimento internos em jovens do sexo feminino; por fim, que essas futuras pesquisas, do ponto de vista do desenvolvimento positivo, investiguem os sujeitos que abandonam a participação no esporte. Estudos nessa direção poderão ampliar ou lançar novas contribuições acerca do desenvolvimento positivo e da criação de ambientes em que possamos alinhar forças individuais e contextuais.

Referências

AGANS, J. et al. Activity Involvement as an Ecological Asset: Profiles of Participation and Youth Outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 6, p. 919-932, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0091-1>>. Acesso em: 30 out. 2015.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Fundação João Pinheiro (FJP). 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>> Acessado em: 11 nov. 2015. Acesso em: 30 out. 2014.

BENSON, P. L. et al. Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

BENSON, P. L.; SCALES, P. C.; SYVERTSEN, A. K. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. **Adv Child Dev Behav**, v. 41, p. 197-230, 2011.

BLECK, J.; DEBATE, R. Long-Term Association Between Developmental Assets and Health Behaviors: An Exploratory Study. **Health Education & Behavior**, 2015. Disponível em: <<http://heb.sagepub.com/content/early/2015/09/30/1090198115606915.abstractN2>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BLOMFIELD, C.; BARBER, B. Developmental Experiences During Extracurricular Activities and Australian Adolescents' Self-Concept: Particularly Important for Youth from Disadvantaged Schools. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 5, p. 582-594, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9563-0>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

BOWERS, E. P. et al. The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. **Journal of Adolescence**, v. 34, n. 6, p. 1151-1165, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197111000789>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

CARUSO, R. Crime and sport participation: Evidence from Italian regions over the period 1997–2003. **The Journal of Socio-Economics**, v. 40, n. 5, p. 455-463, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053535710001265>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

COALTER, F. **Sport for development: what game are we playing?** New York: Routledge, 2013.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiology Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14–26, 2014. Disponível em: <http://www.kinsi.si/upload/clanki/099200_264.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2015.

DAVIS, B. S.; MENARD, S. Long term impact of youth sports participation on illegal behavior. **The Social Science Journal**, v. 50, n. 1, p. 34-44, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0362331912000985>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

DOMINGUES, M. P.; CAVICHIOLI, F.; GONÇALVES, C. E. Perspectiva ecológica na determinação de percursos desportivos contrastantes em jovens futebolistas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Florianópolis, v. 28, p. 249-261, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200249&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2015.

DRAPER, C. E.; COALTER, F. “There’s just something about this club. It’s been my family.” An analysis of the experiences of youth in a South African sport-for-development programme. **International Review for the Sociology of Sport**, 2013. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2013/12/18/1012690213513783.abstractN2>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

ESPERANÇA, J. M. et al. Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2013. Disponível em: <<http://www.rpd-online.com/article/view/v22-n2-esperan%C3%A7a-regueiras-brustad-fonseca/961>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M.; TRUDEL, P. The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 9-23, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2012.645128>>. Acesso em: 03

set. 2013.

FRASER-THOMAS, J.; CÔTÉ, J.; MACDONALD, D. J. Community Size in Youth Sport Settings: Examining Developmental Assets and Sport Withdrawal. **Revue phénEPS / PHEnex Journal**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/8>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

GELDHOF, G. J.; BOWERS, E.; LERNER, R. Special Section Introduction: Thriving in Context: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 42, n. 1, p. 1-5, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9855-7>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

GRAHAM, D. J.; SCHNEIDER, M.; DICKERSON, S. S. Environmental resources moderate the relationship between social support and school sports participation among adolescents: a cross-sectional analysis. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 34, 2011. Acesso em: 27 fev. 2013.

HALLMANN, K.; BREUER, C. The influence of socio-demographic indicators economic determinants and social recognition on sport participation in Germany. **European Journal of Sport Science**, v. 14, n. sup1, p. S324-S331, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2012.704078>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

HOLT, N. L. et al. Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 12, n. 5, p. 490-499, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211000744>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

HOLT, N. L. et al. Developing sport-based after-school programmes using a participatory action research approach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 5, n. 3, p. 332-355, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2013.809377>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C. Positive youth development through sport: a review. **Revista de Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 6, n. 2, p. 299-316, 2011. Disponível em: <<http://www.webs.ulpgc.es/riped/docs/20110208.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

JONES, M. I.; LAVALLEE, D. Exploring perceived life skills development and participation in sport. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19398440802567931>>. Acesso em: 34 mai. 2013.

KAY, T.; BRADBURY, S. Youth sport volunteering: developing social capital? **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 1, p. 121-140, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573320802615288>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

LARSON, R. W. et al. Understanding Youth Development From the Practitioner's Point of View: A Call for Research on Effective Practice. **Applied Developmental Science**, v. 19, n. 2, p. 74-86, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2014.972558>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

LARSON, R. W. Adolescents' conscious processes of developing regulation: learning to appraise challenges. **New Dir Child Adolesc Dev**, v. 2011, n. 133, p. 87-97, 2011.

LEE, O.; MARTINEK, T. Understanding the Transfer of Values-Based Youth Sport Program Goals From a Bioecological Perspective. **Quest**, v. 65, n. 3, p. 300-312, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.791871>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

LEFFERT, N. et al. Developmental Assets: Measurement and Prediction of Risk Behaviors Among Adolescents. **Applied Developmental Science**, v. 2, n. 4, p. 209-230, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0204_4>. Acesso em: 18 jul. 2015.

LERNER, R. M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. **International Journal of Psychology**, v. 50, n. 3, p. 165-173, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12162>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

LINDSEY, I.; GRATTAN, A. An 'international movement'? Decentring sport-for-development within Zambian communities. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 91-110, 2014/02/05 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2011.627360>>. Acesso em: 03 set. 2015.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá, PR: Eduem, 2009.

PFEIFFER, K. A. et al. Sport Participation and Physical Activity in Adolescent Females across a Four-Year Period. **Journal of Adolescent Health**, v. 39, n. 4, p. 523-529, 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X06000966>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PINHEIRO, J. C.; BATES, D. M. **Mixed-Effects Models in S and S-Plus**. New York: Springer, 2000.

REES, D. I.; SABIA, J. J. Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 5, p. 751-759, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775710000506>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

RILEY, A.; ANDERSON-BUTCHER, D. Participation in a summer sport-based youth development program for disadvantaged youth: Getting the parent perspective. **Children and Youth Services Review**, v. 34, n. 7, p. 1367-1377, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912001314>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SANTOS, A. J.; GONÇALVES, C. E. D. B. Tradução do Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire e do Developmental Assents Profile para Jovens Atletas Portugueses. **Annals of Research in Sport and Physical Activity**, Coimbra, v. 3, p. 11-38, 2012.

SCALES, P. C. et al. Brief report: Assessing youth well-being in global emergency settings: Early results from the Emergency Developmental Assets Profile. **Journal of Adolescence**, v. 45, p. 98-102, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115002195>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SCALES, P. Youth Developmental Assets in Global Perspective: Results from International Adaptations of the Developmental Assets Profile. **Child Indicators Research**, v. 4, n. 4, p. 619-645, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s12187-011-9112-8>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

SCALES, P.; BENSON, P.; ROEHLKEPARTAIN, E. Adolescent Thriving: The Role of Sparks, Relationships, and Empowerment. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 3, p. 263-277, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9578-6>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SEARCH INSTITUTE. **User Guide for The Developmental Assets Profile**. Minneapolis: Search Institute, 2014. Disponível em: <<http://www.search-institute.org/surveys/DAP>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

SOUSA, E. S. D. et al. **Sistema de Monitoramento & Avaliação de Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

SPAAIJ, R. Cultural diversity in community sport: An ethnographic inquiry of Somali Australians' experiences. **Sport Management Review**, v. 16, n. 1, p. 29-40, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352312000903>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

SUPER, S. et al. Enhancing life prospects of socially vulnerable youth through sport participation: a mixed methods study. **BMC Public Health**, v. 14, n. 1, p. 703, 2014. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/703>>. Acesso em: 30 out. 2015.

THEOKAS, C. et al. Conceptualizing and Modeling Individual and Ecological Asset Components of Thriving in Early Adolescence. **The Journal of Early Adolescence**, v. 25, n. 1, p. 113-143, 2005. Disponível em: <<http://jea.sagepub.com/content/25/1/113.short>>. Acesso em: 12 set. 2013.

URBAN, J.; LEWIN-BIZAN, S.; LERNER, R. The Role of Intentional Self-Regulation, Lower Neighborhood Ecological Assets, and Activity Involvement in Youth Developmental Outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 7, p. 783-800, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9549-y>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

VERMEULEN, J.; VERWEEL, P. Participation in sport: bonding and bridging as identity work. **Sport in Society**, v. 12, n. 9, p. 1206-1219, 2009. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1080/17430430903137886>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

WHITLEY, M. A.; HAYDEN, L. A.; GOULD, D. Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2015.1036095>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ZARRETT, N. et al. More Than Child's Play: Variable- and Pattern-Centered Approaches for Examining Effects of Sports Participation on Youth Development. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 2, p. 368–382, 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19271825>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: INDICADORES DE RESULTADO NO MACROSSISTEMA

Resumo

O Programa Segundo Tempo é o mais amplo programa social orientado para a participação de crianças, adolescentes e jovens no esporte, em relação às dimensões geográficas, número de atendimento e continuidade. No entanto, ainda sabemos pouco sobre o alcance dos seus objetivos, especialmente em relação ao macrossistema. O objetivo desse estudo é analisar o alcance do PST em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte. Trata-se de um estudo exploratório realizado no contexto do PST e foram utilizados dados secundários, de acesso público e administrado por órgãos oficiais. Além disso, foi tomado como indicador do macrossistema o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), o número de convênios e a população estimada de municípios que mantiveram convênios com o Ministério do Esporte para o PST entre 2003 – 2013. Concluímos que os municípios com os melhores indicadores sociais e com a melhor estrutura para o esporte conseguiram ter mais acesso ao PST, além de terem conseguido manter o programa por mais tempo.

Palavras-chave: Programa Segundo Tempo; Avaliação; Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM); Pedagogia do Esporte.

Introdução

O esporte, um dos fenômenos sociocultural mais importante do século XXI, está cada vez mais presente na vida das pessoas e ocupa uma posição de destaque na agenda de instituições em todo o mundo. O programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2003) apresenta princípios e orientações para o desenvolvimento do esporte como ferramenta para a realização das metas de desenvolvimento do milênio; e pode ser considerado um exemplo dessa posição de destaque em programas com foco no desenvolvimento humano. Na dimensão do desenvolvimento humano, o alcance positivo da participação no esporte tem sido documentado em programas e ações, especialmente naqueles voltados para os jovens, em diferentes partes do mundo (KAY, 2009; LYRAS; PEACHEY, 2011; GIORGIO, 2011; LINDSEY; GRATTAN, 2011; BURNETT, 2013; OLUSHOLA et al., 2013; HOLT et al., 2013; ANDERSON-BUTCHER et al., 2013; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015).

O alcance positivo da participação do esporte no desenvolvimento humano tem sido destacado nos aspectos físicos, sociais e psicológicos ao longo do curso da vida (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; GONÇALVES, 2013; LERNER; LERNER; PHELPS, 2009; MANDIC et al., 2012; HOLT, 2008; HOLT et al., 2011; RILEY; ANDERSON-BUTCHER, 2012; LINDSEY; GRATTAN, 2012; TURNNIDGE; VIERIMAA; CÔTÉ, 2012; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Assim, na ecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011;; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; REVERDITO et al., 2015), a participação no esporte tem sido considerada uma atividade significativa, que alcança as diferentes dimensões dos ativos ecológicos fundamentais para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens. Porém, a direção dos efeitos da participação no esporte, sejam eles positivos ou negativos, é influenciada pelo contexto, o que torna complexa e desafiadora a tarefa de observar o seu alcance no processo de desenvolvimento. A ausência de variáveis do contexto nos processos de avaliação tem sido uma das principais críticas e, da mesma forma, alimentado controvérsias em torno do resultado dos programas voltados para a participação no esporte.

O contexto, na perspectiva do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (2011), é definido como um sistema aninhado, organizado em quatro níveis, que se influenciam mutuamente. O microsistema corresponde

ao nível mais imediato em que o sujeito está presente (ambiente de aula, casa). O mesossistema corresponde à relação entre dois contextos em que o sujeito participa diretamente, como a escola-casa. O exossistema consiste em contextos que o sujeito não participa diretamente, mas que agem sobre ele, por exemplo, o trabalho dos pais. Já o macrosistema corresponde ao nível mais amplo do contexto, alcançando as políticas públicas, sistema político, religião, entre outras, que agem sobre o sujeito (HOLT et al., 2011). Por ser um sistema aninhado (BRONFENBRENNER, 2011), as forças que agem sobre a participação no esporte alcançam os diferentes níveis do contexto (GONÇALVES, 2013) e vão do ambiente de aula (microssistema) às dimensões do macrosistema (político, econômico, religioso, cultural), influenciando e sendo influenciadas em um processo constante de trocas no sistema.

Em relação ao macrosistema, os estudos de Grahm, Shneider e Dickerson (2011), Beenackers et al. (2011), Souza, Castro e Vialich (2012), Holt et al. (2013) mostram a disposição de recursos ambientais, percepção de segurança e renda como preditores significativos para participação no esporte. Além desses aspectos, outros fatores são documentados, como o sistema político (SANTOS, 2012; 2013), religioso/cultural (ARAKI et al., 2013), sociodemográficas (HOLT et al., 2011; MANDIC et al., 2012), organizações esportivas (PFEIFER; CRONELIßEM, 2010; GALATTI, 2010; GALATTI et al., 2015). As conclusões desses estudos sugerem que existem poucas informações ao nível do macrosistema sobre os programas para participação no esporte, e destacam a importância dessas informações para tomadas de decisões, sejam elas gerenciais e/ou pedagógicas.

O problema é que indicadores do macrosistema nem sempre são observados no processo de avaliação dos programas e ações de participação no esporte (BOWERS et al., 2011; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015) e, quando são observados, em decorrência de limitações metodológicas, da qualidade dos dados e alcance dos indicadores sobre os efeitos da participação no esporte, os indicadores tornam as conclusões frágeis. Todavia, eles aparecem nos objetivos dos programas, e, por vezes, são supraestimados, nos resultados esperados, para justificar sua relevância social e para captar mais recursos ou fazer a manutenção do programa e ações, além de serem utilizados como referência para orientar e sustentar investimentos (SPAALJ, 2009; GIORGIO, 2011). Nesse caso, no nível do macrosistema, o desenvolvimento positivo da participação no esporte está mais baseado na crença generalizada do poder de transformação do esporte que em evidências do seu alcance, sobretudo, por negligenciar fatores socioestruturais (HAUDENHUYSE; THEEBOOM;

NOLS, 2012; COALTER, 2013; CAMIRÉ, 2014; REIS; VIEIRA; SOUSA-MAST, 2015), especialmente quando se tratam de programas governamentais.

No Brasil, o Programa Segundo Tempo (PST) é a maior iniciativa governamental de esporte e lazer (SANTOS; STAREPRAVO; SOUZA NETO, 2015; ENGELMAN; OLIVEIRA, 2012), que prioriza áreas de vulnerabilidade social e tem como foco a democratização do acesso à prática e à cultura de esporte. O programa, no âmbito do macrossistema, tem como prioridade o atendimento a crianças, adolescentes e jovens expostos a situações de risco social e da universalização do esporte, como ferramenta para potencializar elementos educativos (PERIM; OLIVEIRA, 2009; SOUSA et al., 2011). Contudo, não possuímos informações acerca do alcance desses objetivos na dimensão do macrossistema. Entre os estudos publicados sobre o PST, foram encontrados quatro estudos que tiveram como foco avaliar os objetivos do PST na dimensão das políticas públicas (SOUZA et al., 2011; SANTOS, 2012, 2013; SANTOS; STAREPRAVO; SOUZA NETO, 2015).

O estudo de Souza et al. (2011) objetivou avaliar e oferecer um sistema para monitoramento do Programa Segundo Tempo, a partir de um conjunto de indicadores elaborados e validados por uma comissão de especialistas. A partir do cálculo de amostra representativa, foram entrevistados 1.961 sujeitos, entre beneficiados e responsáveis, que responderam a questões sobre diferentes dimensões do PST. Uma vez que esse estudo foi realizado a partir de um corte transversal, e que os dados utilizados tiveram como fonte a percepção dos sujeitos beneficiados e responsáveis pelo programa, os resultados apresentados permitiram ter um diagnóstico do programa. O enfoque avaliativo proposto voltou-se para o contexto imediato e não observou outros níveis do contexto que poderiam estar influenciando o programa. Isso fica evidente no estudo, uma vez que não houve uma descrição dos municípios participantes do estudo.

Já Santos (2012, 2013) buscou observar e analisar a relação entre coligações e partidos políticos (SANTOS, 2012) e o ambiente institucional (SANTOS, 2013), ambos em relação à difusão do PST. No primeiro estudo, o autor indica que existe uma relação entre partidos (coligações de governo) e a adesão ao programa. No entanto, destaca que há uma baixa adesão das prefeituras em relação ao total de municípios, e que a diferença relativa apresentada entre as coligações e os partidos (governo e oposição) não são suficientes para determinar adesão ao PST. No segundo estudo, a partir de dados do perfil dos municípios brasileiros a partir do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ambiente institucional (secretaria municipal de esporte, Conselho Municipal de Esporte, Conselho

Municipal da Criança e políticas de esporte previstas em Lei Orgânica dos Municípios), o autor conclui que o modelo adotado não se mostrou confiável para explicar a difusão do PST.

Santos, Starepravo e Souza (2015), em outro estudo, investigaram a distribuição do PST na região Nordeste, ao longo dos 10 primeiros anos de implementação, estabelecendo um perfil dos municípios que não conseguiram ter acesso ao programa, usando como indicadores: o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), a capacidade fiscal, a estrutura administrativa e o ambiente. Os autores concluíram que o PST não está conseguindo atender os municípios de regiões mais vulneráveis, nem tampouco de forma equitativa.

Embora os estudos de Sousa et al. (2011) e Souza (2012, 2013) ofereçam informações relevantes, esses estudos não conseguiram proporcionar conclusões que sejam capazes de apontar o alcance do PST, no que tange à democratização do acesso à prática e à cultura do esporte. Já o estudo de Santos, Starepravo e Souza (2015), ainda que tenha analisado apenas uma região, sugere que o PST, considerando o macrossistema da política de esporte e lazer, não está atingindo o objetivo principal, que consiste em atender crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social.

Na medida em que os objetivos e os resultados esperados são definidos, o desafio que cerca o processo de governabilidade de qualquer programa é avaliar se os objetivos estão sendo alcançados, e, da mesma forma, saber se estávamos avaliando aquilo que precisamos avaliar. Mas para isso é fundamental que as informações sejam confiáveis e possam subsidiar as tomadas de decisões, uma vez que é fundamental identificar fatores que poderão estar limitando o alcance do programa. Coalter (2013), Camiré (2014) e Whitley, Hayden e Gould (2015), ao investigar programas de participação no esporte para o desenvolvimento em diferentes partes do mundo, sinalizam que a avaliação é uma das principais limitações no campo da investigação.

Assim, no âmbito das políticas públicas de esporte, sendo o PST a principal iniciativa governamental de esporte e lazer para crianças, adolescentes e jovens, o objetivo desse artigo é analisar o alcance do PST em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte, ao perfil dos municípios brasileiros com convênio e ao Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM). Nossa hipótese principal é que, no âmbito do macrossistema, o PST não está atingindo o objetivo de democratizar o acesso a prática e a cultura de esporte. A hipótese secundária é que os municípios que dispõem de melhor Índice de Desenvolvimento Humano conseguem manter o programa por mais tempo.

Materiais e métodos

Nossa pesquisa consiste em um estudo exploratório, orientado pelo Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2012), com a finalidade de verificar e analisar o alcance do PST em relação ao processo de democratização do acesso à prática e à cultura do esporte no contexto do PST, enquanto política pública de esporte e lazer (macrossistema). O macrossistema consiste no último nível do contexto (micro-, meso-, exo- e macro-), definido como conjunto de ideologias, sistema de valores e crenças, formas de governo, políticas públicas (cultura e subcultura) que, na forma e conteúdo, influencia e determina padrões e ambientes ecológicos específicos de cada grupo. Os dados utilizados são de fontes secundárias, administrados por órgãos da autarquia federal (IBGE e Ministério do Esporte) e organização não governamental (Plataforma Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil), que estão disponíveis para consulta pública.

O Programa Segundo Tempo (PST)

O PST é um programa do Ministério do Esporte, administrado pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação Lazer e Inclusão Social (SNELIS), com o objetivo:

“democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculadas na rede pública de ensino” (SOUZA et al., 2011; BRASIL, 2014)¹³.

Enquanto política pública, o PST surgiu da continuidade dos programas Esporte na Escola e Esporte Solidário, em 2003, atendendo crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar, priorizando aqueles em situação de vulnerabilidade e risco social (violência, pobreza, evasão escolar). A adesão ao PST é feita por meio de chamada pública e da formalização de convênios entre o Ministério do Esporte e órgãos ou entidade da administração pública (direta ou indireta) e entidades privadas sem fins lucrativos.

¹³Disponível em: <<http://esporte.gov.br/snelis/segundotempo/objetivos.jsp>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

CrITÉRIOS, indicadores e análise dos dados

Do total de convênios com o Ministério do Esporte, entre 2003 – 2013, foram identificados aqueles formalizados e administrados por prefeituras municipais ($n = 498$), menos o Distrito Federal. A partir da identificação dos convênios, foram sistematizados os seguintes dados: localização (por região e estado), total de convênios por prefeitura, tempo de convênio (vigência e execução), situação do convênio (ativo e inativo) e número de beneficiados.

A partir da identificação dos convênios, foi verificado o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) brasileiros, adotado como indicador do macrossistema para observar o alcance dos objetivos do PST. O IDHM (ATLAS BRASIL, 2003)¹⁴ é uma adaptação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global para a realidade brasileira, realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro, calculado a partir de informações dos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O IDHM foi adotado como indicador para o macrossistema pelo seu cálculo considerar três dimensões, sendo: a longevidade (vida longa e saudável), educação (acesso ao conhecimento), renda *per capita* (padrão de vida), uso de dados de fontes oficiais e com acesso aberto, permitindo outros estudos e análises. O IDHM varia entre 0 e 1 e está ordenado nas seguintes faixas de desenvolvimento: muito baixo (0,000 – 0,499), baixo (0,500 – 0,599), médio (0,600 – 0,699), alto (0,700 – 0,799) e muito alto (0,800 – 1,000). A análise dos dados foi realizada usando o banco estatístico SPSS versão 20.0, para estatística descritiva das medidas (frequência, média, desvio padrão e porcentagem).

Resultados

Do total de convênios ($n = 720$) firmados no período de 2003 a 2013 entre prefeituras ($n = 498$) e o Ministério do Esporte, encerrados e em execução, a maior concentração de convênios do PST está na região Sudeste (40,1%), seguido das regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste (Tabela 1). Os estados com maior concentração de

¹⁴ Disponível para consulta no sítio do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home>> . Acesso em: 29 jul. 2015.

prefeituras com convênios são, respectivamente, São Paulo ($n = 95$), Minas Gerais ($n = 81$), Bahia ($n = 51$), Paraná ($n = 51$) e Rio Grande do Sul ($n = 34$). Dos estados da federação, apenas o Acre não aparece entre aqueles que tiveram municípios em convênios com o PST. As regiões Sul e Sudeste, proporcionalmente, concentram o maior número de convênios (61,6%).

Em relação aos municípios, 24,3% ($n = 121$) dos convênios estão em municípios em que a população estimada é de 100.001 e 500 mil habitantes. Quando observada a curva de distribuição ($M = 4.04 \pm 1,78$), os municípios com população estimada em acima de 20 mil habitantes são os que tiveram o maior número de convênios. O número de convênios firmados por prefeituras no período (2003 – 2013) foi em média de $1,45 \pm 0,840$, em que 71,3% ($n = 355$) das prefeituras realizaram apenas um convênio e 28,2% mais de dois convênios.

O IDHM dos municípios com convênios, conforme classificação do Atlas do Desenvolvimento no Brasil (IDHM, 2010), está na faixa de desenvolvimento humano médio ($0,697,28 \pm 0,66$). Se tomarmos como referência à mediana (0,710) e o desvio padrão (0,66), a faixa de desenvolvimento humano poderá ser aceita como alto (0,700 – 0,799). Quando agrupados por faixa de IDHM, 53,0% ($n = 264$) dos municípios estão na faixa de desenvolvimento considerada de nível alto.

Tabela 1. Número total de convênios entre o Ministério do Esporte e Prefeituras Municipais por região, menos o Distrito Federal (2003 – 2013).

	Região	Nº de convênios		Nº de prefeituras	
		Frequência	%	Frequência	%
Válido	Norte	24	3,3	17	3,4
	Sul	155	21,5	96	19,3
	Sudeste	289	40,1	213	42,8
	Centro-Oeste	32	4,4	25	5,0
	Nordeste	220	30,6	147	29,5
	Total	720	100,0	498	100,0

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Os municípios com melhor IDHM conseguiram ter o maior número de convênios (IDHM Alto: $n = 264$, 53,0%; IDHM Muito Alto: $n = 18$, 3,6%). Os municípios com IDHM baixo e médio, respectivamente correspondem em apenas 11,2% ($n = 56$) e 32,1% ($n = 160$) do total de convênios. Esses valores são observados também em relação ao número de convênios com prefeituras por regiões e o nível de IDHM (Tabela 3 e Tabela 4). Das regiões

brasileiras, o Nordeste e o Norte foram aquelas que tiveram o maior número de municípios com os menores níveis de IDHM. Todavia, ainda nessas regiões, o predomínio foi de municípios com os melhores níveis de IDHM, considerando que o maior número de convênios foi realizado com municípios de IDHM médio na região (Tabela 2). Os municípios com maior densidade populacional e melhor faixa de IDHM foram os que tiveram o maior número de convênios (Gráfico 1 e Gráfico 2).

Em relação ao tempo por convênio, a duração média dos convênios realizados teve uma média de $22 \pm 8,76$ meses. Ao somar e agrupar todos os convênios por municípios (Tabela 1), o maior número de convênios durou de 11 a 20 meses ($n = 143$, 28,7%). Observando a curva de distribuição ($M = 3.55 \pm 1,39$) a duração dos convênios foi de 21 até 30 meses. Quando analisados o IDHM e o tempo dos convênios dos municípios, verifica-se que aqueles com melhor faixa de IDHM conseguiram manter por mais tempo o convênio (Gráfico 2). O tempo de convênio corresponde a três fases, sendo a de implantação, execução e prestação de contas (avaliação). Ao considerar apenas o tempo de execução, a duração dos convênios foi de 11 a 20 meses ($M = 16.33 \pm 8,64$ meses)¹⁵, correspondendo a 72,5% ($n = 145$) dos convênios.

¹⁵ Esses dados foram calculados a partir de apenas 200 convênios, disponíveis no site do Ministério do Esporte, indicando também o tempo de execução. Nesse caso, sugerindo que, efetivamente, se considerarmos apenas o tempo de execução, esses valores poderão ser ainda menores. Disponível em: <<http://www.seguro.esporte.gov.br/segundotempo/mapaConvenio.asp>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

Tabela 2. Classificação da população estimada e o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios com convênio
Classificação da População Estimada (IBGE, 2010).

Tabela 2. Classificação da população estimada e o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios com convênio										
Classificação da População Estimada (IBGE, 2010).									Total	
			Até 5.000 mil habitantes	De 5.001 a 10.000 habitantes	De 10.001 a 20.000 habitantes	De 20.001 a 50.000 habitantes	De 50.001 a 100.000 habitantes	De 100.001 a 500.000 habitantes	Mais de 500.000 habitantes	
IDHM	Baixo	N	6	12	23	12	1	2	0	56
		% dentro do IDHM	10,7%	21,4%	41,1%	21,4%	1,8%	3,6%	0,0%	100,0%
		% dentro da class. da pop. estim.	11,8%	19,4%	27,4%	12,5%	1,8%	1,7%	0,0%	11,2%
	Médio	N	22	22	31	38	20	27	0	160
		% dentro do IDHM	13,8%	13,8%	19,4%	23,8%	12,5%	16,9%	0,0%	100,0%
		% dentro da class. da pop. estim.	43,1%	35,5%	36,9%	39,6%	35,1%	22,3%	0,0%	32,1%
	Alto	N	23	28	30	46	34	82	21	264
		% dentro do IDHM	8,7%	10,6%	11,4%	17,4%	12,9%	31,1%	8,0%	100,0%
		% dentro da class. da pop. estim.	45,1%	45,2%	35,7%	47,9%	59,6%	67,8%	77,8%	53,0%
	Muito alto	N	0	0	0	0	2	10	6	18
		% dentro do IDHM	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
		% dentro da class. da pop. estim.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,5%	8,3%	22,2%	3,6%
	Total	N	51	62	84	96	57	121	27	498
		% dentro do IDHM	10,2%	12,4%	16,9%	19,3%	11,4%	24,3%	5,4%	100,0%
		% dentro do class. da pop. estim.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	10,2%	12,4%	16,9%	19,3%	11,4%	24,3%	5,4%	100,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Tabela 3. Regiões e nível de IDHM de municípios com convênios

		Nível e número de municípios brasileiros na faixa de IDHM				Total	
		Baixo Municípios (n = 1366)	Médio Municípios (n = 2232)	Alto Municípios (n = 1889)	Muito alto Municípios (n = 43)		
Região	Norte	N	3	6	8	0	17
		% dentro da região	17,6%	35,3%	47,1%	0,0%	100,0%
		% dentro do ranking	5,4%	3,8%	3,0%	0,0%	3,4%
	Sul	N	0	25	69	2	96
		% dentro da região	0,0%	26,0%	71,9%	2,1%	100,0%
		% dentro do ranking	0,0%	15,6%	26,1%	11,1%	19,3%
	Sudeste	N	1	42	154	16	213
		% dentro da região	0,5%	19,7%	72,3%	7,5%	100,0%
		% dentro do ranking	1,8%	26,2%	58,3%	88,9%	42,8%
	Centro-Oeste	N	1	7	17	0	25
		% dentro da região	4,0%	28,0%	68,0%	0,0%	100,0%
		% dentro do ranking	1,8%	4,4%	6,4%	0,0%	5,0%
	Nordeste	N	51	80	16	0	147
		% dentro da região	34,7%	54,4%	10,9%	0,0%	100,0%
		% dentro do ranking	91,1%	50,0%	6,1%	0,0%	29,5%
Total	N	56	160	264	18	498	
	% dentro da região	11,2%	32,1%	53,0%	3,6%	100,0%	
	% dentro do ranking	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Tabela 4. Nível do IDHM e o tempo de convênios										
		Convênios agrupados em meses						Total		
		Até 10 meses	De 11 a 20 meses	De 21 a 30 meses	De 31 a 40 meses	De 41 a 50 meses	De 51 a 100 meses		Mais de 100 meses	
IDHM	Baixo	N	0	16	15	17	4	4	0	56
		% dentro do IDHM	0,0%	28,6%	26,8%	30,4%	7,1%	7,1%	0,0%	100,0%
		% dentro do tempo de convênios	0,0%	11,2%	13,3%	14,7%	7,4%	6,2%	0,0%	11,2%
	Médio	N	3	50	38	39	12	18	0	160
		% dentro do IDHM	1,9%	31,2%	23,8%	24,4%	7,5%	11,2%	0,0%	100,0%
		% dentro do tempo de convênios	60,0%	35,0%	33,6%	33,6%	22,2%	27,7%	0,0%	32,1%
	Alto	N	2	74	56	57	33	41	1	264
		% dentro do IDHM	0,8%	28,0%	21,2%	21,6%	12,5%	15,5%	0,4%	100,0%
		% dentro do tempo de convênios	40,0%	51,7%	49,6%	49,1%	61,1%	63,1%	50,0%	53,0%
	Muito alto	N	0	3	4	3	5	2	1	18
		% dentro do IDHM	0,0%	16,7%	22,2%	16,7%	27,8%	11,1%	5,6%	100,0%
		% dentro do tempo de convênios	0,0%	2,1%	3,5%	2,6%	9,3%	3,1%	50,0%	3,6%
	Total	N	5	143	113	116	54	65	2	498
		% dentro do IDHM	1,0%	28,7%	22,7%	23,3%	10,8%	13,1%	0,4%	100,0%
		% dentro do tempo de convênios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	1,0%	28,7%	22,7%	23,3%	10,8%	13,1%	0,4%	100,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Gráfico 1. Número de convênios em relação ao IDHM e o tempo de duração dos convênios em meses por município.

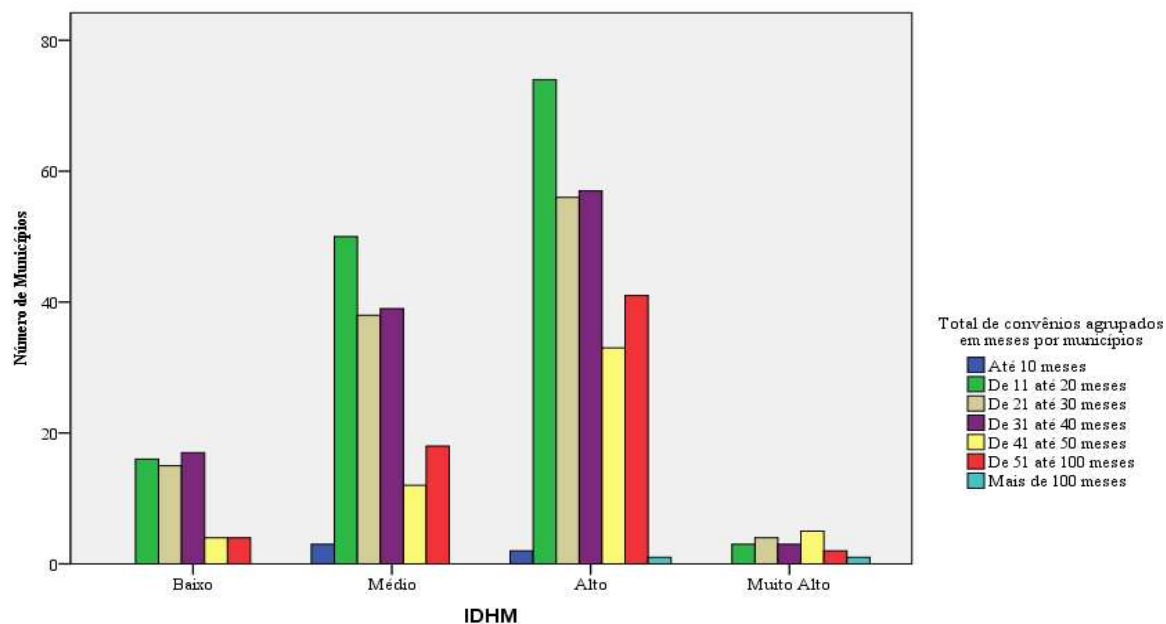
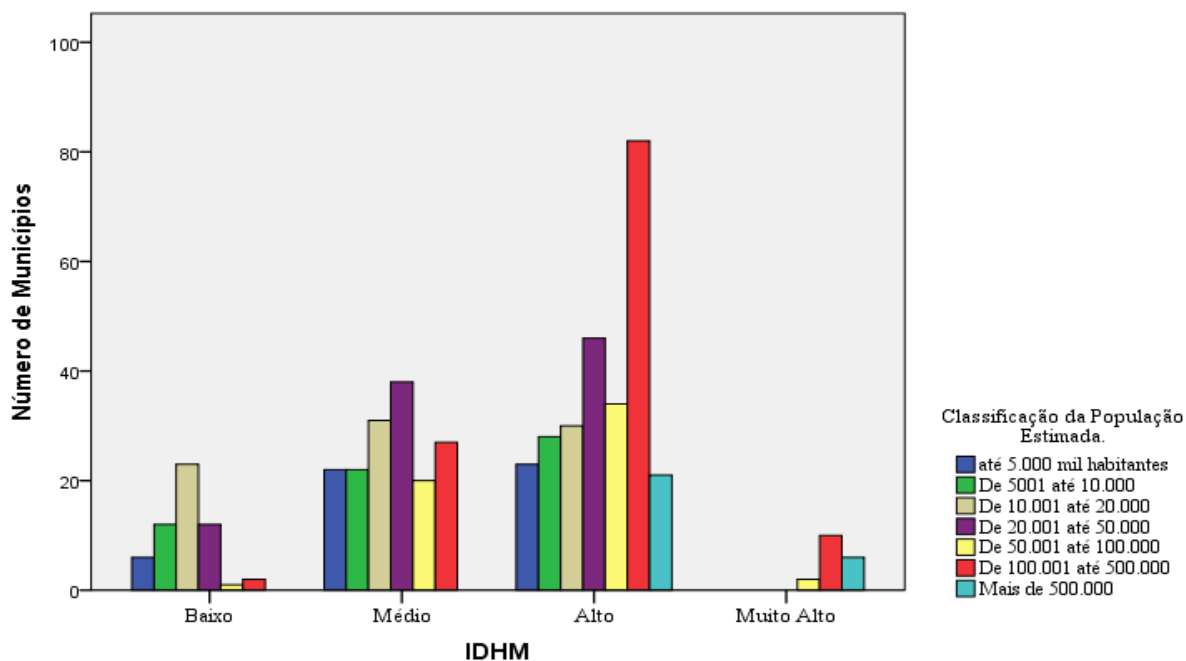


Gráfico 2. Número de municípios com convênio classificado de acordo com a população estimada.



Discussão

Dentre os diversos aspectos que cercam a gestão de um programa social, é fundamental garantir um processo de avaliação capaz de alcançar seus múltiplos níveis ecológicos (BOWERS et al., 2011) que seja confiável teórico e metodologicamente (COALTER, 2013; CAMIRÉ, 2014). De forma que o processo de avaliação possa sustentar as evidências do alcance dos seus objetivos e as decisões que serão desencadeadas a partir dos seus resultados. Quando o processo de avaliação é frágil ou negligente em alguma das suas dimensões, o alcance dos objetivos do programa poderá ser comprometido, o que desencadeia efeitos negativos sobre outros níveis do sistema. Nesse sentido, este estudo analisou o alcance do PST em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte, prioritariamente para atender populações em situações de vulnerabilidade social, a partir do perfil dos municípios, tempo de convênio e IDHM.

Em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte, a maior concentração de convênios entre municípios e PST, ocorre nas regiões que possuem a melhor estrutura organizacional do esporte (IBGE, 2009); os melhores indicadores de desenvolvimento humano (ATLAS BRASIL, 2013); e população estimada acima de 20 mil hab (IBGE, 2013). Do ponto de vista da distribuição dos bens públicos, o acesso ao programa não tem acontecido de forma equitativa, pois os municípios que possuem os melhores indicadores foram os que tiveram mais acesso ao PST. A maior concentração de municípios no Brasil está na faixa de desenvolvimento humano considerado médio e baixo (ATLAS BRASIL, 2013), o que poderá estar acentuando ainda mais as distâncias das regiões de maior vulnerabilidade social.

Esse aspecto é reforçado pelo tamanho da população dos municípios brasileiros (IBGE, 2013) e dos municípios que tiveram acesso ao PST. A maioria dos municípios brasileiros ($n = 3.852$) tem população menor que 20 mil habitantes (69,0%). No entanto, os municípios que mais tiveram acesso ao programa estão na faixa acima de 20 mil habitantes. Santos, Starepravo e Souza Neto (2015) confirmam essa situação ao analisar o número e perfil dos municípios da região nordeste que não tiveram acesso ao PST. Esses fatores poderão estar associados à falta de estrutura burocrática para adesão e acompanhamento do programa (SANTOS; STAREPRAVO;

SOUZA NETO, 2015), além da indisponibilidade de recursos humanos e técnicos para implementar políticas públicas de esporte.

Além do número de convênios, os municípios com melhor IDHM também foram aqueles que conseguiram manter o programa por mais tempo. Observando o número de municípios que conseguiram ter mais de um convênio (28,2%), é possível afirmar que ocorre uma incapacidade institucional para garantir a continuidade do programa. O tempo é uma dimensão fundamental para indicar qualidade, uma vez que ele está associado à sustentabilidade e ao potencial para transferência de capital social (COALTER, 2010). Portanto, a questão que se coloca não é apenas de acesso ao programa (SANTOS, 2012; SANTOS; STAREPRAVO; SOUZA NETO, 2015), mas da necessidade de avançar sobre fatores socioestruturais (HAUDENHUYSE; THEEBOOM; NOLS, 2013; COALTER, 2013; CAMIRÉ, 2014) que estão gerando descontinuidade do programa, tais como a ausência de um sistema nacional de esporte, a dependência de políticas de financiamento e a assistência baseada na transferência de capital econômico. Não significa que uma política de financiamento e assistência não seja importante, o problema é quando o capital econômico não consegue se transformar em capital social (PERSKS, 2007), garantindo uma organização social capaz de sustentar os benefícios da participação no esporte. Para Whitley, Hayden e Gould (2015) o desenvolvimento de um programa social, pressupõe reconhecer que estão inseridos em um sistema social complexo, alcançando diferentes níveis do contexto, e por isso precisam estar ligados a outras agências comunitárias, capazes de estabelecer critérios e observar demandas locais.

Em relação ao macrosistema, este estudo, assim como nos estudos de Grahm, Shneider e Dickerson (2011), Beenackers et al. (2011), Souza, Castro e Vialich (2012), Holt et al. (2013), Whitley, Hayden e Gould (2015), reforçou a disposição de recursos ambientais como preditor para a participação no esporte, podendo potencializar ou inibir o acesso ao esporte. Nessa direção, no nível do macrosistema, não é possível dizer que o PST não tenha gerado algum efeito, mas a direção e a força do potencial da participação no esporte, em gerar efeitos positivos no desenvolvimento dos sujeitos participantes do programa, foram limitadas. Outros estudos precisam ser realizados para observar a força e a dinâmica desses efeitos nos diferentes níveis do contexto de participação no esporte, especialmente de programas que buscam atender crianças, adolescentes e jovens.

Outro aspecto que precisa ser melhor reportado é a relação entre a estrutura institucional, baseada em um sistema de gestão político-partidária, e o acesso dos municípios ao PST, uma vez que ainda não existe um sistema nacional de esporte e lazer apontando as obrigações e responsabilidades de municípios, estados e federação enquanto política pública. Esse aspecto não foi analisado nesse estudo, mas foi reportado nos estudos de Sanders, Phillips e Vanreusel (2015) e Santos, Starepravo e Souza Neto (2015). Como o PST não faz parte de uma política pública, a continuidade do programa fica exposta às mudanças político-partidárias, e ao possível interesse na política de financiamento e assistência.

Demonstra-se aqui, que o acesso e a capacidade institucional que garante a continuidade do PST são fatores limitadores para que o objetivo do programa seja alcançado. É fundamental que o(a)s gestor(a)s e agentes promotores do programa compreendam os fatores que estão levando à descontinuidade do programa. Em seguida, é fundamental que sejam estabelecidos critérios e ações capazes de ampliar a possibilidade de continuidade. Um dos passos fundamentais é garantir o engajamento da comunidade no programa, tanto para a construção do sentimento de pertencimento como para a capacidade de autogestão (PERSKS, 2007; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015; BURNETT, 2015) e de formação de recursos humanos. Assim, é criada uma rede de apoio ao programa (SPAIIJ, 2013) e é minimizada a relação de dependência da política social.

Na perspectiva do desenvolvimento humano, o tempo é uma variável basilar para que os efeitos gerados da participação no esporte possam alcançar outros domínios, tanto do sujeito como da comunidade em que ele está inserido. De outra forma, se houver apenas o uso político-ideológico alienante do esporte como remédio para todos os problemas sociais, haverá distanciamento de uma real transformação social e acentuação do vazio assistencial. Então, a avaliação de resultado e impacto dos programas deverá ser uma ação sistemática e capaz de alcançar diferentes dimensões do contexto em que o(a)s jovens estão inseridos.

Conclusão

O objetivo desse estudo foi analisar o alcance do PST em relação à democratização do acesso à prática e à cultura de esporte, a partir de indicadores para o macrossistema. Na perspectiva do macrossistema, concluímos que o PST não está atingindo o objetivo de

democratização do acesso à essa prática e à essa cultura de esporte, uma vez que está alcançando os municípios e as regiões que possuem os melhores indicadores de desenvolvimento humano e estrutura para o acesso à prática e cultura esportiva. Nessa lógica, o vazio assistencial é acentuado, uma vez que aqueles que já têm acesso às políticas públicas de esporte e lazer estão tendo ainda mais e por mais tempo. Essa conclusão também é reforçada pela pouca capacidade dos municípios em manter o PST, que leva ao predomínio de um processo de descontinuidade.

Compreendendo o contexto como um sistema aninhado, indo do micro ao macrosistema, que influencia e é influenciado mutuamente, é preciso olhar para a dinâmica dos fatores socioestruturais e compreender como minimizar aspectos que possam comprometer o acesso e a continuidade do PST. Dentre esses aspectos, é preciso um sistema de avaliação que seja capaz de observar indicadores ecológicos e que não negligencie os fatores socioestruturais e reconheça que os programas e ações estão inseridos em um sistema social complexo, com diferentes demandas institucionais e de acesso aos bens públicos. Nesse sentido, outros estudos precisam ser realizados para buscar compreender a forma e a dinâmica do alcance desses indicadores do macrosistema, nos demais níveis do sistema.

Referências

ANDERSON-BUTCHER, D. et al. Exploring the impact of a summer sport-based youth development program. **Evaluation and Program Planning**, v. 37, n. 0, p. 64-69, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718913000037>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BEENACKERS, M. A. et al. Sports participation, perceived neighborhood safety, and individual cognitions: how do they interact? **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 76, 2011.

BOWERS, E. P. et al. The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. **Journal of Adolescence**, v. 34, n. 6, p. 1151-1165, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197111000789>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BURNETT, C. The ‘uptake’ of a sport-for-development programme in South Africa. **Sport, Education and Society**, p. 1-19, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.833505>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

CAMIRÉ, M. Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations. **Quest**, v. 66, n. 4, p. 495-511, 2014. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2014.952448>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

COALTER, F. Sport-for-development: going beyond the boundary? **Sport in Society**, v. 13, n. 9, p. 1374-1391, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17430437.2010.510675>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

COALTER, F. The politics of sport-for-development: limited focus programmes and broad gauge problems? **Int Rev Sociol Sport**, v. 45, p. 295 - 314, 2010.

COALTER, F. 'There is loads of relationships here': developing a programme theory for sport-for-change programmes. **Int Rev Sociol Sport**, v. 48, p. 594 - 612, 2013.

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and Play in the Development of Sport Expertise. In: (Ed.). **Handbook of Sport Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007, p.184-202.

ENGELMAN, S.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Gestão pública em rede: o caso do Programa Segundo Tempo - Ministério do Esporte. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, v. 23, p. 543-552, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832012000400004&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2015.

GIORGIO, M. **More than a Game**: Harnessing the power of sport to transform the lives of disadvantaged young people. Sport Working Group Chaired London, 2011

GRAHAM, D. J.; SCHNEIDER, M.; DICKERSON, S. S. Environmental resources moderate the relationship between social support and school sports participation among adolescents: a cross-sectional analysis. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 8, p. 34, 2011.

GONÇALVES, C. E. D. B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.

HAUDENHUYSE, R.; THEEBOOM, M.; COALTER, F. The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers. **J Youth Stud**, v. 15, p. 437-454, 2012.

HAUDENHUYSE, R.; THEEBOOM, M.; NOLS, Z. Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes? **International Review for the Sociology of Sport**, 2012. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/early/2012/06/13/1012690212448002.abstract>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

HOLT, N. L. et al. Levels of social complexity and dimensions of peer experiences in youth sport. **J Sport Exerc Psychol**, v. 30, n. 4, p. 411-31, 2008.

HOLT, N. L. et al. Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 12, n. 5, p. 490-499,

2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211000744>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

HOLT, N. L. et al. Developing sport-based after-school programmes using a participatory action research approach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 5, n. 3, p. 332-355, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2013.809377>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

KAY, T. Developing through sport: evidencing sport impacts on young people. **Sport in Society**, v. 12, n. 9, p. 1177-1191, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430430903137837>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

KAY, T.; BRADBURY, S. Youth sport volunteering: developing social capital? **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 1, p. 121-140, 2015/04/11 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573320802615288>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

LINDSEY, I.; GRATTAN, A. An 'international movement'? Decentring sport-for-development within Zambian communities. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 4, n. 1, p. 91-110, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2011.627360>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

LYRAS, A.; WELTY PEACHEY, J. Integrating sport-for-development theory and praxis. **Sport Management Review**, v. 14, n. 4, p. 311-326, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352311000428>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

MANDIC, S. et al. Getting kids active by participating in sport and doing it more often: focusing on what matters. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 9, p. 86, 2012.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá, PR: Eduem, 2009.

SOUSA, E. S. D. et al. **Sistema de Monitoramento & Avaliação de Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

OLUSHOLA, J. O. et al. More than basketball: Determining the sport components that lead to long-term benefits for African-American girls. **Sport Management Review**, v. 16, n. 2, p. 211-225, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352312000939>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PFEIFER, C.; CORNELIßEN, T. The impact of participation in sports on educational attainment- New evidence from Germany. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 1, p. 94-103, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900065X>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

REIS, A. C.; VIEIRA, M. C.; SOUSA-MAST, F. R. D. "Sport for Development" in developing countries: The case of the Vilas Olímpicas do Rio de Janeiro. **Sport Management Review**, Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352315000248>>. Acesso em: 03 set. 2015.

RILEY, A.; ANDERSON-BUTCHER, D. Participation in a summer sport-based youth development program for disadvantaged youth: Getting the parent perspective. **Children and Youth Services Review**, v. 34, n. 7, p. 1367-1377, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912001314>>. Acesso em: 31 out. 2015.

SANDERS, B.; PHILLIPS, J.; VANREUSEL, B. Opportunities and challenges facing NGOs using sport as a vehicle for development in post-apartheid South Africa. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 6, p. 789-805, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.711304>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

SANTOS, E. S. D. As coalizações e os partidos políticos na difusão do Programa Segundo Tempo. **Licere**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 1-26, 2012.

SANTOS, E. S. D. Ambiente institucional e difusão do programa segundo tempo: uma análise do desempenho de 2005 a 2010. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/15535>>.

SANTOS, E. S. D.; STAREPRAVO, F. A.; SOUZA NETO, M. S. Programa Segundo Tempo e o vazio assistencial na região nordeste. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/50648>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, D. L. D.; CASTRO, S. B. E. D.; VIALICH, A. L. Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto socioesportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, p. 761-774, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300016&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2015.

SPAAILJ, R. Cultural diversity in community sport: An ethnographic inquiry of Somali Australians' experiences. **Sport Management Review**, v. 16, n. 1, p. 29-40, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352312000903>>. Acesso em: 03 set. 2014.

SPAAILJ, R. The social impact of sport: diversities, complexities and contexts. **Sport in Society**, v. 12, n. 9, p. 1109-1117, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430430903137746>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

VIERIMAA, M. et al. Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 7, n. 3, p. 601-614, 2016/01/06 2012. ISSN 1747-9541. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

ZARRETT, N. et al. More Than Child's Play: Variable- and Pattern-Centered Approaches for Examining Effects of Sports Participation on Youth Development. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 2, p. 368-382, 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19271825>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

WHITLEY, M. A.; HAYDEN, L. A.; GOULD, D. Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2015.1036095>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

CONCLUSÃO

O tema e objeto central dessa pesquisa versaram sobre o efeito potencial da experiência do(a)s jovens no esporte, no contexto do PST, para promover desenvolvimento positivo. Três justificativas orientaram a pesquisa: (a) o crescente interesse pelo esporte como contexto e ferramenta para o desenvolvimento positivo do(a)s jovens, especialmente em programas sociais, fazendo do Brasil um contexto único – considerando suas características sociodemográficas e diversidade cultural, além de estar realizando alguns dos maiores eventos esportivos do mundo em uma mesma década; (b) a demanda por estudos dos efeitos da participação do(a)s jovens no esporte, combinando variáveis de diferentes dimensões da ecologia do desenvolvimento humano (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo); (c) os modelos e indicadores confiáveis e exequíveis para avaliação do alcance dos efeitos da participação dos jovens no esporte. Dessa forma, a partir das justificativas acima expostas, foi definido o objetivo e destacada a questão da pesquisa: Que indicadores são capazes de representar o alcance e os efeitos da experiência do(a)s jovens no esporte?

Para responder à questão do estudo, partimos das seguintes hipóteses conceituais: (1) os efeitos da experiência no esporte emergem em uma estrutura relacional de espaço-tempo próprio, que pertence ao processo de interação pessoa-contexto; (2) no modo de descoberta, a força e a validade dos indicadores do impacto no esporte emanam de processos relacionais, marcando mudanças e continuidades em diferentes níveis do sistema. O referencial teórico e metodológico da pesquisa está aportado nas teorias ecológico-sistêmicas, orientado sobre os elementos definidores do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; EVANS, 2007; BRONFENBRENNER, 2011; BERTALANFFY, 2008; MORIN, 2010; LERNER, 2015;).

A experiência positiva no esporte, percebida pelo(a)s ex-aluno(a)s do PST e professore(a)s, em sua esfera subjetiva, foi associada à entrega voluntária à atividade e relações interpessoais significativas com os pares e professore(a)s. Os efeitos de competências associados à participação no esporte foram de relações interpessoais e para autorregulação do comportamento e emoções, ambas fundamentais para sustentar o ambiente imediato do esporte. Portanto, sustentando que o impacto da participação no esporte irá variar em relação a pessoa e

contexto (FRASER-THOAMS; CÔTÉ; MacDONALD, 2010; GONÇALVES, 2013; WHITLEY; HAYDEN; GOULD, 2015). Essa conclusão já sustenta a primeira hipótese conceitual, uma vez que as experiências positivas e os efeitos de competências estão associados diretamente ao processo relacional pessoa-contexto, carregadas emocional e motivacionalmente.

O ambiente imediato do esporte é uma estrutura para ação, permitindo aos jovens explorarem ao máximo os seus recursos biopsicossociais a um custo mínimo para o organismo, uma vez que o envolvimento acontece de forma voluntária e o sentido está na própria ação. Nesse ambiente, é possível explorar os limites impostos ao organismo, vivenciando situações progressivamente mais complexas em uma base regular de tempo. Em interação com pessoas, objetos e símbolos, engajadas em atividades significativas, emergem situações que alcançam diferentes domínios do processo de desenvolvimento (cognitivo, emocional, físico, comportamental). E, para se beneficiar ao máximo desse ambiente, é preciso mobilizar todos os recursos disponíveis (competências, habilidades e conhecimentos), reforçando os processos proximais. Ou seja, na medida em que para jogar (ação) a pessoa precisa mobilizar os recursos que ela dispõe, a entrega ao jogo também irá favorecer os recursos da própria pessoa. Essa estrutura relacional foi observada em relação à autoeficácia percebida e à experiência do(a)s jovens no esporte e os ativos do desenvolvimento, associado ao contexto e tempo de participação do(a)s jovens no esporte.

O(a)s jovens em contexto com melhor IDHM conseguiram permanecer mais tempo no programa, e, por conseguinte, eles tiveram mais oportunidades para se beneficiarem dos efeitos da participação no esporte. A associação mais forte entre a autoeficácia percebida e a experiência positiva do(a)s jovens no esporte aconteceu para aqueles que permaneceram no programa mais de dois anos. Os ativos internos e externos do desenvolvimento também foram associados ao tempo de permanência no programa. No macrossistema, os municípios com IDHM maior foram os que tiveram mais acesso e conseguiram manter o programa por mais tempo. A possibilidade para os jovens se beneficiarem de experiências positivas para o desenvolvimento no esporte está sendo limitada ou mesmo comprometida. No entanto, ficou demonstrado também que, para pessoas ativas em seu processo de desenvolvimento, suas disposições e ativos internos aparecem como preditor do tempo de participação no programa. Essas conclusões nos levam à segunda hipótese conceitual que, no modo de descoberta, a força e a validade dos

indicadores do impacto no esporte emanam de processos relacionais, marcando mudanças e continuidades em diferentes níveis do sistema.

A força e a validade de indicadores de impacto para avaliar a participação do(a)s jovens no esporte emanam de processos relacionais, que alcançam a pessoa e diferentes níveis do seu contexto, influenciando e sendo influenciadas. As atividades e as relações com os pares e professore(a)s são indicadores importantes das experiências positivas. As relações interpessoais e mudanças associadas à autorregulação do comportamento são indicadores para os efeitos de competência percebidos para esse grupo. As dimensões exploradas da autoeficácia percebida, experiência do(a)s jovens no esporte e ativos de desenvolvimento mostram-se confiáveis para avaliar a participação do(a)s jovens no esporte. Todavia, essas dimensões precisam ser mediadas por variáveis do contexto e do tempo, considerando a forte influência sobre a participação do(a)s jovens no esporte, marcando mudanças e continuidades em diferentes níveis do sistema.

Ficou evidenciado que, para esse grupo de jovens, participantes do PST, a participação no esporte só tem efeito se ela durar no tempo, ou seja, se houver continuidade. E, nesse sentido, claramente, só é possível se, politicamente, for tomada a decisão de disponibilizar recursos financeiros, técnicos e humanos, considerando características locais e fatores macro-estruturais (CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Também, do ponto de vista da Pedagogia do Esporte, a organização dos processos orientados para a participação no esporte, deverão ser desenhados e conduzidos para além de ocupar o tempo livre do(a)s jovens (HIRAMA; MONTAGNER, 2012). Em uma perspectiva ecológica da Pedagogia do Esporte, o desenvolvimento positivo começa na capacidade de criar um ambiente capaz de promover uma prática esportiva de qualidade, permitindo que o(a)s jovens possam: estabelecer metas; se comprometer com novas aprendizagens; e sustentar relações interpessoais positivas, iniciativa, persistência e esforço. De tal modo, os efeitos da experiência positiva no esporte poderão alcançar outros domínios da vida, começando por ampliar as possibilidades do(a)s jovens de conviver com o esporte (PAES, 2002; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; PAES; GALATTI, 2013).

Por fim, é preciso criar uma rede de apoio ao(à)s jovens, indo do microssistema em que está envolvido diretamente ao macrossistema, de forma que as forças individuais e contextuais possam contribuir com o bem-estar pessoal e social. O(a)s jovens que percebem mais apoio e estão em contextos com melhor IDHM conseguem se beneficiar mais da participação no esporte (SCALES; BENSON; ROEHLKEPARTAIN, 2011; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS,

2014). A participação no esporte é capaz de mobilizar os processos proximais, mas ela não determina a direção dos efeitos. Assim, é fundamental criar e ampliar a rede de apoio ao(à)s jovens, envolvendo os pares, família, comunidade e instituições.

Assim, a experiência no esporte acontece em um espaço-tempo próprio, desencadeando processos em que o sentido pertence à relação pessoa-contexto. Como a experiência no esporte pertence a um domínio objetivo coabitado pelo subjetivo, para avaliar os efeitos da experiência do(a)s jovens no esporte em processos relacionais na ecologia do desenvolvimento humano foi possível encontrar indicadores, que se influenciam mutuamente.

No que tange ao PST, em relação ao seu objetivo de “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social”¹⁶, fica demonstrado que esse objetivo está sendo alcançado parcialmente. Os jovens em regiões com menor IDHM têm menores condições de permanecer no programa. Da mesma forma, os municípios com maior IDHM conseguem ter mais acesso e manter o programa por mais tempo. Portanto, há uma contradição em relação ao objetivo do programa. Logo, como o PST está orientado sobre os pilares de política pública setorial para a promoção do esporte, é necessária uma análise político-governamental do PST para atenuar a contradição entre o objetivo do programa e o impacto social.

Limites da Pesquisa

Toda a pesquisa incorre em limites, sejam eles definidos e apresentados nas delimitações da pesquisa ou descobertos já em seu curso, inclusive, esses limites são resultado esperado, uma vez que eles abrem portas para outras direções, para futuras pesquisas. Conforme previsto nas delimitações da pesquisa, não foram recolhidos dados antropométricos e do peso corporal, portanto, essa pesquisa não permite tecer generalizações relacionadas à pessoa para além do sexo e idade. As variáveis de antropometria e peso corporal, associadas às dimensões do contexto e tempo na participação dos jovens no esporte, podem oferecer informações relevantes,

¹⁶Disponível no site do Ministério do Esporte (ME): <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

uma vez que essas variáveis ainda foram pouco exploradas em estudos nessa linha de pesquisa e modelo.

Apesar de o tempo ser uma variável na pesquisa, os dados deverão ser interpretados como transversais, pois foram recolhidos em um único momento. Além disso, os dados foram coletados em municípios com IDHM médio e alto. Em ambos os aspectos os limites oferecem outras possibilidades de investigações. Os resultados indicados aqui precisam ser observados em outros contextos e de forma longitudinal.

Futuras Direções

Precisamos conhecer melhor os efeitos da participação do(a)s jovens no esporte na ecologia do seu desenvolvimento. E, no atual momento o Brasil possui um cenário único, mas corre-se o risco de deixar um legado quase incipiente em se tratando do estudo do(a)s jovens no esporte. Nas últimas décadas, houve um crescente interesse e investimento em programas socioesportivos, que ocupam um espaço de destaque na agenda de diferentes setores da sociedade. Um dos principais desafios da gestão dos programas é avaliar e apresentar de forma objetiva os resultados e o impacto social alcançado.

As propriedades definidoras do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) ofereceram bases confiáveis para observar os efeitos da participação do(a)s jovens no esporte. Estudos em outros contextos serão fundamentais para observar o comportamento das variáveis dentro do modelo. Variáveis associadas ao tipo de modalidades e esforço, nível da prática esportiva, treinadores em projetos sociais, família, biológicas, são alguns aspectos que precisam ser explorados. Estudos em uma perspectiva ecológico-sistêmica poderão oferecer novas fronteiras para o conhecimento sobre desenvolvimento positivo do(a)s jovens no esporte.

REFERÊNCIAS

- BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.
- CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>>. Acesso em: 05 nov. 2015.
- CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiology Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014. Disponível em: <http://www.kinsi.si/upload/clanki/099200_264.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.
- FRASER-THOMAS, J.; CÔTÉ, J.; MACDONALD, D. J. Community Size in Youth Sport Settings: Examining Developmental Assets and Sport Withdrawal. **Revue phénEPS/PHEnex Journal**, v.2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/8>>. Acesso em: 11 jul. 2015.
- HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, p. 149-164, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000100011&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2014.
- LERNER, R. M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. **International Journal of Psychology**, v. 50, n. 3, p. 165-173, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12162>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- PAES, R. R. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. D. (Ed.). **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.89-98.
- PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: o esporte educacional no contexto do clube contemporâneo. In: GONÇALVES, C. E. D. B. (Ed.). **Educação pelo Desporto e Associativismo Desportivo**. Porto: Edições Afrontamento, 2013. p.85-110.
- SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte

ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. D., *et al* (Ed.). **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, v.5, 2014. p.45-86.

SCALES, P.; BENSON, P.; ROEHLKEPARTAIN, E. Adolescent Thriving: The Role of Sparks, Relationships, and Empowerment. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 3, p. 263-277, 2011. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9578-6> >. Acesso em: 03 set. 2013.

WHITLEY, M. A.; HAYDEN, L. A.; GOULD, D. Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2015.1036095>>. Acesso em: 03 set. 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro para entrevista com professores

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: ()

Escolaridade:

Tempo atuando o segundo tempo:

Regime de Trabalho:

Atua profissionalmente em outro espaço:

Carga horária no programa:

Número de crianças por aula:

Com base no seu envolvimento com o esporte ao longo da sua vida (pessoal e/ou profissional):

1. Você já teve experiências **positivas/negativas** no esporte? Quais?

Tema gerador (Central):

2. *Com base no seu papel social (professor(a)) no Segundo Tempo, você acha que seu aluno aprende/desenvolve/adquire competências/habilidades/conhecimentos para a vida no esporte?*

2.1. Subtemas: Você percebe essas competências/habilidades/conhecimentos no dia-a-dia com os alunos?

(a) Uso do tempo – prática de esporte, lazer, trabalho...;

(b) Relações interpessoais – amigos, colegas da turma, professores;

(c) Relação com a família e comunidade – vínculo positivo, respeito as normas, valores, disposição para participar de atividades;

(d) Escola/trabalho/instituições – gostar da escola/faculdade, melhorar as notas...;

(e) No cuidado de si – saúde, alimentação, qualidade de vida...;

Apêndice 2: Roteiro para entrevista com ex-aluno(a)s

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: ()

Escolaridade:

Ocupação Profissional:

Período em que frequentou o Programa Segundo Tempo:

Com base no seu envolvimento com o esporte (experiência):

1. Você já teve experiências **positivas/negativas**? Quais?

Tema gerador (Central):

2. Você acha que a experiência no esporte desenvolveu as suas competências/habilidades/conhecimentos para a vida?

2.1. Subtemas: Você usa essas competências/habilidades/conhecimentos no seu dia-a-dia?

(a) Uso do tempo – praticar esporte, estudo, trabalho;

(b) Relações interpessoais – amigos, colegas de trabalho;

(c) Relação com a família e comunidade – vínculo positivo, respeito as normas, valores...;

(d) Escola/trabalho/instituições – gostar da escola/faculdade, melhorar as notas...;

(e) No cuidado com você – saúde, alimentação, qualidade de vida...;

Fazendo um retrospecto do seu envolvimento no Programa Segundo Tempo:

3. Você já teve experiências **positivas/negativas** no Programa Segundo Tempo? Quais?

Apêndice 3: Dados sociobiográficos

Instruções: Leia as informações abaixo com atenção e tente responder a todos os itens da melhor forma possível. Se você tiver dúvida sobre o preenchimento de algum item, pergunte ao seu professor ou pesquisador.

() Masculino

() Feminino

1. Você mora na zona urbana ou rural do município?

() Urbana () Rural

2. Há quanto tempo você participa do Programa Segundo Tempo?

() Menos de um mês.

() Entre um e três meses.

() Quatro meses a um ano.

() Entre um e dois anos.

() Mais de dois anos.

3. Qual série/ano da escola você frequenta atualmente?

() _____) (*registrar a série/ano*)

() Não estou frequentando escola. Por quê? _____

4. Além do Programa Segundo Tempo, você participa de outras atividades esportivas (*menos Educação Física escolar*)?

() Sim. Quantas vezes por semana? _____ Onde? _____

() Não.

5. Você participa das aulas de Educação Física na sua escola?

() Sim. Quantas vezes por semana? _____

() Não. Por quê? _____

6. Além de atividades esportivas, você participa de outras atividades/projetos culturais (dança, teatro, música, coral da igreja...)?

() Sim. Qual (quais)? _____

() Não.

7. No bairro/comunidade (*próximo a sua casa*), além do Programa Segundo Tempo, existem outros espaços (*praças, clubes, campos, quadras...*) para a prática de atividades esportivas que você costuma frequentar?

() Sim. Qual (quais)? _____

() Não.

8. Em relação a sua participação do Programa Segundo Tempo, nos últimos três meses:

- () você está participando das aulas apenas nessa semana?
- () você faltou muito; participou de apenas algumas aulas?
- () você faltou algumas vezes; participou de praticamente todas as aulas?
- () você participou de todas as aulas; não faltou nenhum dia?

9. Você teve algum problema grave de saúde nos últimos 12 meses (e/ou, *ao longo do ano*)?

- () Sim. Qual? _____
- () Não.

10. Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa (residência)?

(_____)

11. Das opções a seguir, assinale quem são as pessoas que moram (residem) com você:

- () irmão(s) () pai () mãe
- () padrasto () madrastra () avô/avó
- () outro familiar (primos, tio, tia...) () outro não familiar (amigos, convidados...)

12. As pessoas que moram na sua casa incentivam você a praticar esportes?

- () Sim. () Não. Por quê? _____

13. Na sua casa tem ligação de internet?

- () Sim. () Não.

14. Você já fez e/ou faz uso de tabaco/cigarro?

- () Sim. () Não.

15. Você já fez e/ou faz uso de bebida alcoólica?

- () Sim. () Não.

16. Você teve algum amigo/colega que deixou de participar das atividades do Programa Segundo Tempo nos últimos três meses?

- () Sim. Você sabe dizer por qual motivo? _____
- () Não.

17. Em algum momento você deixou de participar das atividades do Programa Segundo Tempo?

- () Sim. Por qual motivo? _____
- () Não.

Apêndice 4: Escala de autoeficácia

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL

Por favor, informe se você discorda fortemente, discorda, concorda ou concorda fortemente com cada declaração feita abaixo (marcando com um X).

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
Se alguma coisa parece muito complicada, eu nem me preocupo em tentar.	1	2	3	4
Eu evito tentar aprender coisas novas quando elas parecem muito difíceis.	1	2	3	4
Ao tentar alguma coisa nova, eu logo desisto se eu não tiver sucesso logo de início.	1	2	3	4
Quando eu faço planos, eu tenho certeza que posso executá-los.	1	2	3	4
Se eu não consigo fazer um trabalho da primeira vez, eu continuo tentando até conseguir.	1	2	3	4
Quando eu tenho algo desagradável para fazer, eu persisto nisso até que tenha terminado.	1	2	3	4
Quando eu decido fazer alguma coisa, eu vou diretamente para trabalhar naquilo.	1	2	3	4
Falhas me fazem tentar fazer melhor.	1	2	3	4
Quando eu estabeleço metas importantes para mim mesmo, eu raramente as alcanço.	1	2	3	4
Eu não pareço ser capaz de lidar com a maioria dos problemas que aparecem em minha vida.	1	2	3	4
Quando problemas inesperados ocorrem, eu não lido muito bem com isso.	1	2	3	4
Eu me sinto inseguro a respeito de minha habilidade para fazer coisas.	1	2	3	4

Obrigado pela colaboração.

Apêndice 5: Questionário da experiência de jovens no esporte (YES-Y)

QUESTIONÁRIO DA EXPERIÊNCIA DE JOVENS NO ESPORTE (YES-S)

Versão para língua Portuguesa (RIGONI, 2014).

Instruções: Em seguida, será apresentada uma lista de aspectos sobre a sua experiência no esporte. Para cada um dos itens, assinale (marcando com um X) a opção que mais corretamente caracteriza a sua experiência no esporte, de acordo com a seguinte escala:

1 - De jeito nenhum 2 - Um pouco 3 - Mais ou menos 4 - Definitivamente sim

Por favor, tente responder a todos os itens da melhor forma possível.

Sua experiência no esporte de: PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO				
	De jeito nenhum	Um pouco	Mais ou menos	Definitivamente sim
1. Aprendi sobre os desafios de ser um líder	1	2	3	4
2. Aprendi sobre ajudar os outros	1	2	3	4
3. Conheci pessoas da comunidade	1	2	3	4
4. Aprendi que tinha muito em comum com pessoas de diferentes realidades	1	2	3	4
5. Eu tive boas conversas com meus pais/responsáveis legais por causa dessa atividade	1	2	3	4
6. Aprendi como minhas emoções e atitudes afetam os outros do grupo	1	2	3	4
7. Melhorei habilidades para buscar informações	1	2	3	4
8. Melhorei habilidades acadêmicas (leitura, escrita, matemática, etc)	1	2	3	4
9. Melhorei habilidades de computador/internet	1	2	3	4
10. Melhorei habilidades criativas	1	2	3	4
11. Essa atividade aumentou minha vontade de permanecer na escola	1	2	3	4
12. Aprendi a encontrar maneiras para alcançar meus objetivos	1	2	3	4
13. Eu estabeleci objetivos para mim mesmo nessa atividade	1	2	3	4
14. Aprendi a considerar desafios ao fazer planos para o futuro	1	2	3	4
15. Observei como os outros resolveram os problemas e aprendi com eles	1	2	3	4
16. Aprendi a me esforçar	1	2	3	4
17. Aprendi a focar a minha atenção	1	2	3	4
18. Eu coloquei toda minha energia nessa atividade	1	2	3	4

Obrigado pela colaboração.

Apêndice 6: Perfil dos ativos de desenvolvimento

PERFIL DOS ATIVOS DE DESENVOLVIMENTO Versão para língua Portuguesa (SANTOS; GONÇALVES, 2012).

Instruções: De seguida, será apresentada uma lista de aspectos positivos que poderás ter na tua família, amigos, vizinhos, escola ou na comunidade. Para cada um dos itens, assinala a opção que mais corretamente caracteriza o teu estado atual ou nos últimos três meses, de acordo com a seguinte escala:

1-Nunca ou raramente 2- Por vezes 3-Frequentemente 4- Quase sempre

Se não quiseses responder a algum item, deixe-o em branco. Mas, por favor, tente responder a todos os itens da melhor forma possível.

Eu...		Nunca ou raramente	Por vezes	Frequentemente	Quase sempre
1.	Defendo aquilo em que acredito	1	2	3	4
2.	Sinto que controlo a minha vida e futuro	1	2	3	4
3.	Sinto-me bem comigo mesmo	1	2	3	4
4.	Evito as coisas perigosas e menos saudáveis	1	2	3	4
5.	Gosto de ler ou que leiam para mim	1	2	3	4
6.	Faço amizades com outras pessoas	1	2	3	4
7.	Preocupo-me com a escola	1	2	3	4
8.	Faço os meus trabalhos de casa	1	2	3	4
9.	Mantenho-me afastado do tabaco, álcool e outras drogas	1	2	3	4
10.	Gosto de aprender	1	2	3	4
11.	Expresso os meus sentimentos de forma adequada	1	2	3	4
12.	Sinto-me bem em relação ao meu futuro	1	2	3	4
13.	Procuo os conselhos dos meus pais	1	2	3	4
14.	Lido com a frustração de forma positiva	1	2	3	4
15.	Ultrapasso os desafios de forma positiva	1	2	3	4
16.	Sinto que é importante ajudar outras pessoas	1	2	3	4
17.	Sinto-me a salvo e seguro em casa	1	2	3	4
18.	Planejo com antecedência e faço boas escolhas	1	2	3	4
19.	Resisto às más influências	1	2	3	4
20.	Resolvo conflitos sem violência	1	2	3	4
21.	Sinto-me valorizado e apreciado pelos outros	1	2	3	4
22.	Assumo as responsabilidades daquilo que faço	1	2	3	4
23.	Digo a verdade, mesmo quando não é fácil	1	2	3	4
24.	Aceito as pessoas que são diferentes de mim	1	2	3	4
25.	Sinto-me seguro na escola	1	2	3	4
Eu estou...		Nunca ou raramente	Por vezes	Frequentemente	Quase sempre
26.	Ativamente envolvido em aprender coisas novas	1	2	3	4
27.	A desenvolver um sentido para a minha vida	1	2	3	4
28.	Encorajado a tentar coisas que possam ser boas para mim	1	2	3	4
29.	Incluído nas tarefas e decisões da minha família	1	2	3	4
30.	A ajudar a tornar a minha comunidade (bairro) um lugar melhor para se viver	1	2	3	4
31.	Envolvido em grupos ou atividades religiosas	1	2	3	4

32.	A desenvolver bons hábitos de saúde	1	2	3	4
33.	Motivado para ajudar os outros	1	2	3	4
34.	Envolvido em atividades esportivas, clube ou outras associações.	1	2	3	4
35.	Tentar ajudar a resolver problemas sociais.	1	2	3	4
36.	Dar o exemplo e ser responsável	1	2	3	4
37.	Desenvolver respeito pelas outras pessoas.	1	2	3	4
38.	Motivado para ter bons resultados na escola e em outras atividades.	1	2	3	4
39.	Sensível às necessidades e sentimentos dos outros.	1	2	3	4
40.	Envolvido em atividades criativas como música, teatro ou arte.	1	2	3	4
41.	A ajudar aos outros na minha área (bairro/comunidade) de residência.	1	2	3	4
42.	A passar tempo de qualidade em casa com os meus pais.	1	2	3	4
Eu tenho...		<i>Nunca ou raramente</i>	<i>Por vezes</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Quase sempre</i>
43.	Amigos que me dão bons exemplos.	1	2	3	4
44.	Uma Escola que possui regras claras para os alunos	1	2	3	4
45.	Adultos que são bons exemplos para eu seguir	1	2	3	4
46.	Uma área de residência (bairro/comunidade) segura	1	2	3	4
47.	Pai(s) que tentam ajudar-me a ter sucesso.	1	2	3	4
48.	Bons vizinhos que se preocupam comigo.	1	2	3	4
49.	Uma escola que se preocupa com os jovens e os motiva.	1	2	3	4
50.	Professores que me ajudam a ser melhor e alcançar os meus objetivos	1	2	3	4
51.	Apoio de outros adultos para além dos meus pais	1	2	3	4
52.	Uma família que me proporciona regras claras	1	2	3	4
53.	Pais que incitam a ter um bom desempenho	1	2	3	4
54.	Uma família que dá carinho e apoio	1	2	3	4
55.	Vizinhos que estão atentos ao que faço	1	2	3	4
56.	Pais que são bons em falar comigo sobre as coisas	1	2	3	4
57.	Uma escola onde se aplicam regras justas	1	2	3	4
58.	Uma família que sabe onde estou e o que ando a fazer	1	2	3	4

Obrigado pela colaboração.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de autorização para o estudo – Ministério do Esporte



MINISTÉRIO DO ESPORTE
SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE, EDUCAÇÃO, LAZER E INCLUSÃO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS E
PROGRAMAS INTERSETORIAIS

SEPN 511 – Ed. Bittar II – 1º andar – CEP: 70.758-900 – Brasília/DF
 Fone: (61) 3217-9491/ 3217-9492 – E-mail: capacitacao_pst@esporte.gov.br

Ofício nº 160/2014 - CGDEP/DEDAP/SNELIS/ME

Brasília, 24 de junho de 2014.

A Sua Senhoria, o Senhor,
ROBERTO RODRIGUES PAES
 Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte
 Cidade Universitária Professor Seferino Vaz
 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Assunto: Termo de Autorização para o Estudo “O Conteúdo Esportivo em Projetos Socioeducativos: indicadores de impacto do Programa Segundo Tempo”

1. Antes de conceder o consentimento para que o Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte-GEPEP/FEF/Unicamp desenvolva o projeto de pesquisa **“O CONTEÚDO ESPORTIVO EM PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS: indicadores de impacto do Programa Segundo Tempo”**, através da assinatura deste documento, o **Ministério do Esporte**, Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Intersetoriais de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, através de seu representante legal, foi devidamente informado acerca dos objetivos, métodos, procedimentos, riscos e benefícios decorrentes desta adesão e declara que estará participando do mesmo.

2. Representante Legal: **Andréa Nascimento Ewerton**. Cargo: Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Intersetoriais de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, do Ministério do Esporte.

3. Autorizo a realização do projeto de pesquisa: **“O CONTEÚDO ESPORTIVO EM PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS: indicadores de impacto do programa Segundo Tempo”**, realizado pelo pesquisador Drd. Riller Silva Reverdito (pesquisador responsável) e estudantes do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPEP/Unicamp), sob a orientação e coordenação do Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes.

Atenciosamente,


Andréa Nascimento Ewerton
 Diretora/DEDAP

Anexo 2: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP (Campus Campinas)

PROJETO DE PESQUISA

Título: O CONTEÚDO ESPORTIVO EM PROJETOS SÓCIO-EDUCATIVOS: indicadores de impacto do Programa Segundo Tempo

Área Temática:

Pesquisador: Roberto Rodrigues Paes

Versão: 1

Instituição: Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP
(Campus Campinas)

CAAE: 02669612.5.0000.5404

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 77549

Data da Relatoria: 26/06/2012

Apresentação do Projeto:

O CONTEÚDO ESPORTIVO EM PROJETOS SÓCIO-EDUCATIVOS: indicadores de impacto do Programa Segundo Tempo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não nada que se opõe o projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPINAS, 20 de Agosto de 2012

Assinado por:
Carlos Eduardo Steiner