1 INTRODUÇÃO

Uma das possibilidades de inserção social do esporte contemporâneo é a vertente dos projetos sociais. Estas instituições estão voltadas para a educação não-formal de crianças e adolescentes e de maneira geral buscam a inclusão social e o desenvolvimento da cidadania.

Observa-se que no Brasil, a quantidade de projetos sociais esportivos aumentou significativamente a partir do final do século XX. Este fenômeno está associado principalmente ao crescimento do chamado Terceiro Setor. (TOMASSIM; STIGGER, 2009)

O Terceiro Setor pode ser definido como o conjunto de instituições da sociedade civil, não lucrativas e com fins públicos, constituindo um campo intermediário que se relaciona com o Estado, com a Iniciativa Privada e com a comunidade, para a promoção de ações ligadas à questão social. (CABRAL, 2007)

Devido à incapacidade do Estado para atender as demandas sociais e o interesse da Iniciativa Privada em demonstrar uma imagem positiva para a sociedade, o Terceiro Setor surge como uma saída para o enfrentamento da questão social, assim como, para promover ações de responsabilidade social e ambiental e o desenvolvimento sustentável. Estas novas possibilidades intersetoriais demandam uma postura crítica sobre a "parceria" entre as instituições do Terceiro Setor e os demais setores da sociedade. (MELO, 2005)

A inserção do esporte nestas instituições ocorreu devido ao seu potencial socioeducacional e porque as atividades esportivas apresentam uma grande aceitação por esta parcela da população.

No Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011), a população de crianças e adolescentes (0 a 17 anos) é de aproximadamente 55 milhões de habitantes, o que representa 28% da população total. Além disso, de acordo com dados da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2011), 18,2% da população no Brasil estão inseridas nas classes socioeconômicas D e E.

Desta forma, em um país como o Brasil, com problemas sociais e uma grande população de crianças e adolescentes, cria-se uma condição bastante favorável para desenvolvimento de projetos sociais esportivos.

A questão que se coloca é: a prática de atividades esportivas em projetos sociais contribui efetivamente para a inclusão de crianças e adolescentes na sociedade ou esses projetos representam apenas uma medida paliativa?

Para que esses projetos contribuam efetivamente para a inclusão social, é necessário compreender como estes sujeitos se percebem no contexto social, ou seja, como é o

desenvolvimento do autoconceito neste público-alvo? E especificamente em relação ao esporte, qual é a relação entre a prática esportiva e o desenvolvimento do autoconceito dos participantes desses projetos?

No âmbito acadêmico a relação entre a prática de esportes ou de outras formas de atividades físicas e o desenvolvimento do autoconceito tem sido analisada em estudos científicos, com diferentes populações (TAMAYO et al., 2001; YOSHINAGA; PRODÓCIMO, 2004; FERNANDEZ et al., 2007; FINDLAY; BOWKER, 2009; VIEIRA et al. , 2010; LUBANS et al., 2010), contudo não foram encontradas pesquisas científicas que abordassem a relação entre o esporte e o autoconceito, especificamente em projetos sociais esportivos.

Para compreender o papel social desempenhado por projetos sociais esportivos, no que se refere à inclusão social de crianças e adolescentes, esta pesquisa busca analisar as relações entre o esporte e o autoconceito, a partir de uma pesquisa descritiva exploratória, com delineamento não experimental.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Estudar no âmbito institucional, as relações mantidas por crianças e adolescentes com as práticas esportivas desenvolvidas no projeto social esportivo denominado Projeto Esporte Talento (PET), no que diz respeito ao autoconceito global (TOT), e suas seis dimensões: ajustes de comportamento (BEH), "status" intelectual e escolar (INT), aparência física e atributos pessoais (PHY), livre de ansiedade (FRE), popularidade (POP), felicidade e satisfação (HAP), delineadas pelo instrumento de pesquisa denominado PIERS-HARRIS 2. (PIERS; HARRIS; HERZBERG, 2002)

2.2 Objetivos específicos

Identificar o autoconceito global e dimensões dos participantes;

Verificar se existem diferenças significativas entre o autoconceito global e dimensões dos participantes, durante o período de um ano;

Verificar se existem diferenças significativas entre o autoconceito global e dimensões dos participantes, relacionadas ao grupo controle;

Verificar se existem diferenças significativas entre o autoconceito global e dimensões dos participantes, relacionadas ao gênero, à idade, ao nível socioeconômico e ao tempo de participação no projeto social.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 O Terceiro Setor e o enfrentamento da questão social na contemporaneidade

Para poder analisar os projetos sociais esportivos é necessário inicialmente compreender os conceitos de desigualdade social, vulnerabilidade social, exclusão social e inclusão social. Estas terminologias têm uma relação direta com o Terceiro Setor e a forma como é tratada na sociedade contemporânea a chamada "questão social".

A desigualdade social está relacionada às diferenças socioeconômicas existentes entre as pessoas, levando à criação de categorias como: classe rica, classe média e classe pobre.

Barros e Mendonça (1995) fazem uma analogia entre o conceito de desigualdade social e uma corrida formada por três elementos: um conjunto de participantes, cada um com um volume de recursos; um conjunto de prêmios (salários); e um conjunto de regras. Esse modelo estabelece como os participantes devem se comportar e como os prêmios são divididos entre eles. Nessa corrida existem duas etapas: a preparação (em que os participantes acumulam capital humano, durante a infância e a adolescência) e a competição (em que os participantes competem no mercado de trabalho). Assim, compreende-se que a geração e a reprodução da desigualdade social surge a partir da desigualdade de condições e da desigualdade de resultados existente entre os indivíduos de diferentes classes sociais.

O conceito de vulnerabilidade social vem sendo utilizado mais recentemente no debate sobre os direitos sociais no âmbito internacional e sua origem remete aos estudos e intervenções sobre a AIDS. A utilização deste termo permitiu a análise de riscos e desvantagens vivenciadas por um indivíduo, família ou comunidade em relação aos direitos sociais e à cidadania. (BELENZZANI; MALFITANO; VALLI, 2005).

Abramovay et al. (2002) relaciona a vulnerabilidade social a três aspectos: o primeiro refere-se à posse de recursos materiais ou simbólicos que permitem o desenvolvimento do indivíduo na sociedade; o segundo diz respeito às estruturas de oportunidades advindas do Estado, do mercado e da sociedade, que podem facilitar o uso de recursos, prover o indivíduo de novos ativos ou ainda recuperar aqueles esgotados; e o terceiro elemento está ligado às estratégias quanto ao uso que o indivíduo faz de seus ativos para obter mudanças estruturais em um contexto social.

A exclusão social por sua vez, é definida por Paugam (1999) como a crise do liame social, que apresenta-se como o afrouxamento dos vínculos sociais, manifestados em

diferentes esferas da vida coletiva (trabalho, família, vizinhança, escola, entre outros), correspondendo ao fracasso dos processos de socialização.

O conceito de exclusão social surgiu na década de 1970, com o enfraquecimento do chamado *Welfare State.* O Estado de Providência, ou *Welfare State*, foi um sistema de proteção social criado no contexto europeu pós-guerra, que tinha como objetivo principal minimizar os males sociais decorrentes do capitalismo como a exclusão social. (CABRAL, 2007)

Para Paugam (1999) a exclusão social pode ser analisada com base em três orientações teóricas:

a) Conceito de trajetória: que nos remete à idéia de processo e está ligada a história de vida pessoal e profissional do indivíduo. Essa orientação possibilita a análise da reprodução da exclusão de geração para geração.
b) A questão da identidade: em que o processo de exclusão leva à interiorização de aspectos negativos pelo sujeito. Os processos de estigmatização, discriminação, preconceitos e a formação de uma identidade negativa fazem parte desta discussão.
c) Território: frequentemente o processo de exclusão social está relacionado a territórios específicos como bairros, regiões e países, e estes espaços são automaticamente relegados, reforçando ainda mais os problemas sociais.

A partir destas três orientações teóricas é possível refletir sobre as estratégias de inclusão social, ou seja, as estratégias utilizadas para combater a questão social (desigualdade social, vulnerabilidade social e exclusão social).

O binômio inclusão / exclusão é amplamente investigado pelas ciências sociais no contexto contemporâneo. Nos processos de formação e de organização social estão implícitos os pressupostos de que a inclusão consiste no direito de todos poderem ter acesso aos bens sociais coletivos, assim como a exclusão vincula-se à idéia de rejeição, de deixar de fora, de separar pessoas e grupos do convívio com outros indivíduos e dos benefícios sociais que lhe são devidos. (DA COSTA, 2005)

A exclusão social introduz um novo problema que é a inclusão marginal, pois segundo os parâmetros do modo de vida da sociedade capitalista, o problema não está apenas na exclusão social, mas no modo de inclusão degradante que ela gera. Para Martins (1997, p.32) “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.”

No final do século XX, o Estado de Providência, tanto no contexto europeu quanto no contexto americano, demonstrou a sua incapacidade para combater sozinho, os problemas

sociais, que foram agravados pelas mudanças na lógica de mercado associadas à globalização. Esse processo desencadeou a necessidade de superação do contrato social clássico, que definia claramente o papel social do Estado, do mercado e da sociedade, culminando com a valorização do espaço público não estatal. (CABRAL, 2007)

A relação entre a sociedade civil e o Estado, que até então era marcada pela tensão na conquista de direitos sociais, passa da confrontação para a colaboração, com a atuação de diversos organismos "em parceria", sistematizando a noção do Terceiro Setor. (GARRISON, 2000)

O surgimento do Terceiro Setor está associado à ideia de autogoverno (organização de pessoas para a administração direta da vida comunitária). Estas organizações voluntárias, inicialmente denominadas *grassroots,* surgiram nos países ricos no final da década de 1960, e significavam um deslocamento do poder centralizado e uma forma de democracia futura, assim como uma saída para a crise de governabilidade instalada em todo o mundo. (CARVALHO, 1995)

Para Montaño (2007) a utilização equivocada do termo Terceiro Setor, leva a uma compreensão desarticulada do real, sendo uma característica típica do modelo neoliberal ou funcional a ele, com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a responsabilização do cidadão e da comunidade para dar respostas às demandas sociais.

Soares (apud Montaño, 2007) aponta o financiamento público destas organizações e o minimalismo como um retrocesso na concepção moderna de bem-estar e na conquista de direitos sociais.

Segundo a autora, o Estado deveria ser o responsável pela garantia dos direitos sociais assegurados por lei e o financiamento público do Terceiro Setor transforma o caráter complementar destas organizações, em caráter substitutivo de politicas públicas estatais. Desta maneira, os programas nacionais e regionais são substituidos por ações locais e pontuais que não dão conta dos problemas sociais, mas são apresentadas pelo governo e pela mídia como grandes exemplos no tratamento desses problemas.

Além do financiamento público, observa-se também a participação da Iniciativa Privada como financiadora do Terceiro Setor. Este financiamento está atrelado ao conceito de responsabilidade social e ambiental.

Para Cabral (2007) a responsabilidade social e ambiental surgiu em um contexto de crise mundial de confiança nas empresas. Desta maneira, para melhorar a sua imagem na sociedade, as empresas começaram a promover o discurso do politicamente correto, com o financiamento de projetos sociais e ambientais pautados em valores como ética, solidariedade

e sustentabilidade. A utilização desta imagem social e ambientalmente responsável, através de ações de marketing, possibilitaria o aumento da confiança em relação a empresa e a conquista de novos clientes.

Desta maneira observa-se que o enfrentamento da questão social na contemporaneidade é diferente do modelo tradicional da era moderna, no que se refere ao papel social desempenhado pelos setores da sociedade e pelas relações estabelecidas entre estes setores.

No passado era clara a definição sobre a atuação de cada um dos três setores da sociedade, com a luta entre a sociedade e o Estado pela conquista de direitos sociais, já no contexto contemporâneo a distinção entre os segmentos e a tensão por direitos sociais conquistados historicamente foi substituida pela "parceria" entre os três setores e a atuação hibrida para o combate à questão social, dando origem ao Terceiro Setor.

Assim, o Terceiro Setor pode ser considerado uma alternativa contemporânea para combater a questão social, mas é necessário ter uma postura crítica sobre esta nova forma de inclusão social, pois a lógica em que esta inclusão social foi criada é pautada por um sistema capitalista neoliberal que reforça as práticas excludentes.

Frente a esta nova concepção sobre a chamada "questão social" na contemporaneidade, é necessário compreender as características peculiares à realidade brasileira e a inclusão social preconizada por projetos sociais esportivos.

3.1.1 A questão social no Brasil e os projetos sociais esportivos

O Brasil é um país que tem como uma de suas principais características o problema da desigualdade socioeconômica, que pode ser verificada pelos indicadores do Produto Interno Bruto (PIB)[1], em que o Brasil é considerado a sexta maior economia do mundo, e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[2], em que o Brasil está classificado em 84º. lugar. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011)

Estes índices demonstram como ainda é grande a desigualdade social em nosso país e reforçam a necessidade de enfrentamento da questão social para reduzir a lacuna existente

---

[1] Segundo a consultoria *Economist Intelligence Unit* (EIU), ligada à revista *The Economist*, o Brasil tornou-se, em 2011, a sexta maior economia do mundo com um PIB estimado em 2,44 trilhões de dólares, superando o Reino Unido com 2,41 trilhões de dólares.

[2] Este índice está baseado em dados como a expectativa de vida, a escolaridade e a renda média. O relatório do Desenvolvimento Humano (2011) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), classifica o Brasil na 84ª posição entre 187 países avaliados.

entre o desempenho econômico do país e a condição de vida de uma grande parcela da população.

Apesar disso, vale ressaltar que nas últimas décadas o Brasil conseguiu avanços significativos no que se refere à redução da pobreza e à desigualdade social. Em relação à pobreza extrema[3], houve uma redução no percentual populacional de pobres, de 25,6% em 1990, para 4,8% em 2008, alcançando assim, uma das oito metas do milênio estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (reduzir a pobreza em 50% no prazo de 25 anos). Em relação a desigualdade social, o Brasil também melhorou, passando de um coeficiente de Gini[4] de 0,597 em 1995 para 0,538 em 2009. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010)

Estes resultados relativos ao enfrentamento da questão social no Brasil são decorrentes de mudanças econômicas e sociais que vêm ocorrendo desde a redemocratização do país.

Além das mudanças econômicas e sociais ocorridas no Brasil nas últimas décadas, houve também uma reforma administrativa do Estado nos anos 1990, conduzida pelo então Ministro Luis Carlos Bresser Pereira, que estava à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

Esta reforma tinha como foco a abordagem de quatro problemas: a delimitação do tamanho do Estado, a redefinição do papel regulador do Estado, a recuperação da governança e o aumento da governabilidade. Especificamente a delimitação do tamanho do Estado estava relacionada às ideias de: privatização, "publicização" e terceirização[5].

A privatização e a terceirização estão ligadas ao Setor Privado e a "publicização" está ligada ao reconhecimento do papel social do setor público não estatal (Terceiro Setor).

Na concepção do autor:

> O reconhecimento de um espaço público não estatal tornou-se particularmente importante em um momento em que a crise de Estado aprofundou a dicotomia Estado-Setor Privado, levando muitos a imaginar que a única alternativa à propriedade estatal é a privada[6].

A partir desta proposta, observa-se que o setor público não estatal obteve um papel de destaque como uma alternativa para a redução do tamanho do Estado, pois possibilitava a

---

[3] A pobreza extrema está relacionada às pessoas que tem uma renda domiciliar inferior a quantia de US$ 1,25 por dia.

[4] O Coeficiente de Gini é um cálculo utilizado para mensurar a desigualdade social. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda, e 1 corresponde à completa desigualdadede renda.

[5] PEREIRA, 1997.

[6] PEREIRA, op.cit., p.25.

transferência, para o Terceiro Setor, de responsabilidades relativas às demandas sociais que eram vistas como obrigações do Estado, no contexto do século XX.

A redução do tamanho do Estado, com a "publicização", deu origem a legislações específicas (Lei 9.637/98 e Lei 9.790/99) para regulamentar o trabalho desenvolvido pelas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e pelas Organizações Sociais (OSs).

Em relação à caracterização destas organizações, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada realizaram uma pesquisa sobre as Fundações Privadas e as Associações sem Fins Lucrativos no Brasil – FASFIL, para conhecer o papel desempenhado por estas associações e fundações e identificar as mudanças ocorridas neste segmento ao longo do tempo. O estudo foi realizado em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, com base no Cadastro Central de Empresas.

As conclusões desta pesquisa indicaram que em 2005, a quantidade de Associações Sem Fins Lucrativos e Fundações Privadas foi de 338,2 mil, correspondendo a 5,6% do total de instituições públicas e privadas brasileiras. A idade média destas organizações é de 12,3 anos, o que demonstra que grande parte foi criada nos anos 1990. A distribuição destas associações sem fins lucrativos e fundações privadas no território nacional acompanhou a distribuição da população, contudo foram observadas grandes diferenças em relação às categorias de atuação destas instituições em diferentes regiões do país. O esporte foi inserido na categoria Cultura e Recreação, que por sua vez estava subdividida em: cultura e arte e esporte e recreação. Especificamente na subcategoria de esporte e recreação, foram identificadas 32,2 mil organizações sem fins lucrativos e fundações privadas, porém este dado precisa ser analisado com maior profundidade pois esta subcategoria é formada por diferentes instituições ligadas ao esporte e não apenas aos projetos sociais esportivos. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística , 2008)

Observa-se que os resultados da FASFIL indicam aspectos relevantes para a análise sobre as associações sem fins lucrativos e fundações privadas de maneira geral, e mas especificamente sobre os projetos sociais esportivos no Brasil.

Segundo Zaluar (1994), na década de 1980 foram criados projetos sociais esportivos pontuais voltados para complementar a educação formal e combater a violência e a criminalidade relacionadas à jovens pobres, contudo foi na década de 1990 que ocorreu a proliferação acentuada de programas e projetos sociais esportivos.

Para Tomassim e Stigger (2009) esta proliferação dos projetos esportivos sociais observada nos anos 1990 estava associada diretamente ao crescimento do Terceiro Setor e baseava-se em um vago discurso sobre as vantagens sociais do esporte.

Melo (2005) aponta que os governantes e a mídia estabeleceram um caráter salvacionista/redentor ao esporte, como um antídoto para a resolução de problemas sociais como o envolvimento de jovens pobres com a criminalidade e o uso de drogas. Esta imagem idealizada do esporte ampliou sua utilização em projetos socias, contudo esta linearidade não pode ser estabelecida tão mecanicamente.

É possível relacionar esta representação social com a perspectiva defendida por Norbert Elias (1993) sobre a influência do esporte para o processo civilizador. Na perspectiva do autor, o esporte é visto como uma atividade que possibilita tanto o autocontrole (controle das pulsões e instintos pelo indivíduo), quanto o controle da violência pelo Estado (relações de interdependência entre os indivíduos), pois no esporte ocorre um equilíbrio entre a excitação e o controle, delimitando os limites do uso da força física pelo homem.

Outro aspecto relacionado ao aumento dos projetos sociais esportivos é a associação entre atletas e ex-atletas e empresas privadas para a criação destas instituições. Nessa parceria, os atletas ou ex-atletas utilizam o seu prestígio, ao passo que as empresas financiam as ações esportivas através de fundações e institutos, beneficiando-se da publicidade, voltada para o conceito de responsabilidade social. (MELO, 2005)

Guedes et al. (2006) ao analisar a participação de ex-atletas nesses projetos, levantaram a hipótese de que apesar de ter ascendido economicamente, estas pessoas mantêm o *ethos* de quem compartilhou a pobreza, e empreender um projeto social tem um significado de coroamento de uma trajetória de sucesso a partir da conexão social com suas origens.

No que se refere as ações intersetoriais, em 2007 o Governo Federal aprovou a Lei 11.472 ou Lei de Incentivo ao Esporte, que dispõe sobre incentivos fiscais para o desenvolvimento do esporte nacional através de patrocínio/doação para projetos desportivos e paradesportivos.

De acordo com a consultoria *Global Sports Network* (2011), no período de 2007 a 2010, foram destinados aproximadamente 400 milhões de reais para projetos esportivos pela Lei de Incentivo ao Esporte (LIE).

No parágrafo primeiro, do artigo 2º. da LIE, está descrito que

> Poderão receber os recursos oriundos dos incentivos previstos nesta Lei os projetos desportivos destinados a promover a inclusão social por meio do esporte, preferencialmente em comunidades de vulnerabilidade social.
>
> (LEI 11.472/07, ART. 2º.)

A partir do volume de recursos destinados aos projetos esportivos e o caráter preferencialmente voltado para o aspecto social, verifica-se que a LIE pode ser um instrumento para facilitar o desenvolvimento de projetos sociais esportivos em relação à atuação intersetorial, entre o Estado, a Iniciativa Privada e o Terceiro Setor.

No que se refere ao estudo acadêmico dos projetos sociais esportivos é possível observar que vem aumentando a quantidade de pesquisas e ensaios científicos sobre a atuação destas instituições.

Melo (2005) fez uma análise sobre um projeto social esportivo implementado na Vila Olímpica da Maré – RJ, a partir do referencial teórico marxista de Gramsci. O autor defende que o projeto analisado é um exemplo do chamado pacto social entre o Estado e uma ONG, com a responsabilização da sociedade civil por suas demandas sociais e a despolitização sobre o acesso aos direitos sociais pela população.

Correia (2008) em um ensaio sobre o desenvolvimento de projetos sociais em Educação Física, Esporte e Lazer, defende que para superar a visão assistencialista, clientelista e instrumentalista, estes projetos devem ter como base os fundamentos da gestão social e uma definição detalhada sobre as estratégias de avaliação sobre o impacto do projeto.

Vianna e Lovisolo (2009) analisam um projeto situado na Cidade de Deus - RJ no que se refere ao problema da adesão-evasão dos participantes destes projetos. Os resultados indicaram que quase 80% dos participantes permaneceu no projeto pelo período de até um ano, 16% dos participantes permaneceram por um período entre um e dois anos e somente 4% dos participantes permaneceram no projeto por um período superior a dois anos. A amostra desta pesquisa foi composta por 5.462 participantes.

Em um estudo sobre o significado atribuido à participação em um projeto social esportivo em Curitiba - PR, Eiras (2011) verificou que tanto para os profissionais que atuavam no projeto, quanto para os responsáveis e os próprios participantes, o significado desta participação estava relacionado ao aspecto da segurança (evitar a violência e o envolvimento com drogas) e ao aspecto da aprendizagem (esportiva, escolar, comportamental e profissional).

Cavasini (2008) realizou um estudo em Porto Alegre – RS, para verificar as contribuições do projeto social esportivo para os seus participantes e verificou que as contribuições foram direcionadas para cinco aspectos: promoção da saúde, desempenho escolar, prevenção da criminalidade, preservação do meio ambiente e desenvolvimento pessoal.

Tomassim e Stigger (2009) em um ensaio sobre o aumento da quantidade de projetos sociais esportivos alertam que não é possível estabelecer um discurso homogêneo sobre os benefícios ou malefícios do esporte nestas instituições, devido à diversidade de formas de tratamento da promoção social existente, sendo necessária a análise acadêmica para desmistificar este discurso homogeneizante sobre a utilização social do esporte em projetos sociais.

Para aumentar a compreensão sobre como o esporte pode contribuir no processo de formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes em projetos sociais esportivos é necesário analisar as suas características socioeducacionais.

3.2 O esporte

Devido à multiplicidade de possibilidades do esporte contemporâneo torna-se quase impossível sua conceituação ou sistematização teórica, contudo partindo do ponto de vista social, é possível afirmar que o esporte atualmente pode ser analisado sob diferentes aspectos, dentre os quais podemos destacar: o aspecto geopolítico, com as competições locais, regionais e internacionais, possibilitando a interação entre pessoas de diferentes posições sociais, políticas, ideológicas, culturais e religiosas; o aspecto econômico, com a indústria do esporte desenvolvida pelo patrocínio por marcas e produtos, pela divulgação nos meios de comunicação e pela comercialização de produtos associados direta ou indiretamente ao esporte; o aspecto voltado para a promoção da saúde, evitando ou minimizando os malefícios do sedentarismo e do estilo de vida da sociedade contemporânea e como método alternativo de prevenção e/ou tratamento de doenças relacionadas ao aparelho locomotor; o aspecto do lazer e entretenimento, com a prática de uma modalidade esportiva durante o não-trabalho ou no acompanhamento (torcida) de um time ou clube durante uma competição esportiva; e o aspecto socioeducacional, voltado para a inclusão social e aprendizagem do esporte e pelo esporte.

Este capítulo aborda o esporte, especificamente em relação ao seu aspecto socioeducacional, para aumentar a compreensão sobre as características que lhe conferem este papel social.

Em relação à sua origem histórica, o esporte foi utilizado pela primeira vez no contexto educacional no século XVIII, em escolas públicas da Inglaterra. Thomas Arnold, então diretor da *Rugby School*, utilizou o esporte como meio de educação transformando

jogos que eram considerados ilegais em atividades de autogoverno, combinando liberdade com ordem. (MCINTOSH, 1973 apud BETTI, 1991)

Posteriormente no século XIX, o Barão de Coubertin, influenciado pelo filósofo e historiador Hippolyte Taine e pelo diretor Thomas Arnold, deu início ao processo de universalização do esporte da Inglaterra para o mundo, transformando o esporte em um dos principais fenômenos sociais da era moderna. (INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE, 2007)

Pierre de Coubertin, ao comparar os sistemas de ensino Francês e Inglês verificou a importância do esporte para a educação. Com base nesta experiência e inspirado nas competições atléticas da civilização helênica, o Barão de Coubertin criou o *International Olympic Committee* , em 1894, e dois anos depois, em 1896, organizou a I Edição dos Jogos Olímpicos da Modernidade, em Atenas na Grécia, disseminando o esporte para todo o mundo. (BETTI, 1991)

Em relação aos aspectos históricos, apesar do esporte ter sua origem na antiguidade, como uma forma de homenagem aos Deuses a partir das competições atléticas, sua inserção no contexto educacional ocorreu somente no século XVIII, quando jogos que faziam parte da cultura corporal de crianças e adolescentes foram utilizados como estratégia educacional na Inglaterra.

É possível notar uma relação de proximidade entre o jogo e o esporte no que se refere à sua origem histórica. Para entender esta relação, foram abordados autores clássicos que em suas obras analisaram estes conceitos.

Johan Huizinga foi um dos principais autores a estudar o jogo. Em sua obra clássica *Homo Ludens,* publicada originalmente em 1938, autor abordou a relação entre o jogo e a cultura, defendendo que o jogo é anterior à cultura, pois mesmo entre os animais é possível observar o jogo. Ao defender este ponto de vista, que está claro até no título de seu livro, o autor busca demonstrar a relevância do jogo em relação ao processo de evolução da civilização. (HUIZINGA, 1938)

Após a publicação de Huizinga, Roger Caillois publicou em 1958 a obra *Les jeux et les hommes.* Nesse livro, o autor procurou avançar no estudo sobre o jogo, principalmente no que se refere à sua conceituação e categorização.

Callois (1958) definiu seis aspectos presentes na ação de jogar: liberdade (o sujeito é livre para decidir se joga ou não, o que possibilita a diversão ao jogar); delimitação (o jogo acontece com limitação espaço-temporal, à qual todos devem se subordinar); incerteza (é constante a presença da dúvida quanto ao vencedor da partida); improdutividade (não há no

jogo a produção de bens ou de riquezas); regulamentação (todo jogo é organizado por regras que devem ser aceitas por quem joga); e ficção (o jogo implica desconsiderar momentaneamente a realidade, consentindo aos jogadores a ilusão de existir uma realidade paralela). Além de definir as principais características presentes no jogo, o autor propôs também uma classificação sobre os tipos de jogos: *Agon* (competição); *Alea* (sorte), *Mimicry* (simulacro); *Ilinx* (vertigem).

No trabalho desenvolvido por Caillois (1958), é possível entender que o esporte é, em sua essência, um tipo de jogo (*agon*) que é derivado de outro fenômeno social: o duelo, o combate e a guerra. Contudo a diferença essencial entre a guerra e a competição é que na segunda existe o limite de regras que evitam causar a morte do antagonista, focando essencialmente na demonstração de superioridade ao rival. No jogo competitivo, ou esporte, a igualdade de chances é criada artificialmente, para que os adversários se confrontem em igualdade de condições e o objetivo do jogo é demonstrar a sua potencialidade para ser reconhecido como ganhador.

Jean Piaget analisou a importância do jogo para o desenvolvimento moral da criança e suas características de integração social, no que se refere ao aspecto das regras.

Em sua obra *Le Jugement Moral chez L´Enfant*, publicada originalmente em 1932, Piaget observou que em relação ao desenvolvimento moral, a criança passa da heteronomia moral, em que a regra é considerada como obrigatória numa relação de autoridade unilateral (coercitiva), para a autonomia moral, em que a regra também é considerada obrigatória, mas a partir do consentimento mútuo. Observa-se que ocorre em relação à conscientização das regras uma mudança qualitativa, que está diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento moral da criança.

Em sua outra obra, *La Formation du Symbole chez L´Enfant*, publicada originalmente em 1946, Piaget sistematizou uma categorização do jogo a partir dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança: inicialmente observa-se o jogo de exercício (fase sensório-motora – em que o prazer está ligado ao saber fazer), depois o jogo simbólico (fase da segunda infância – em que o prazer está ligado ao faz-de-conta e à fantasia) e finalmente o jogo de regra (a partir da meninice – em que a regra possibilita relações sociais mais complexas e uma regularidade, comprometendo seus participantes com objetivos coletivos). Nessa obra, a principal contribuição do autor foi a caracterização do jogo em diferentes fases do desenvolvimento humano, demonstrando que o prazer por este tipo de atividade é legitimado pela própria proposta do jogo, pois possibilita o equilíbrio entre a assimilação ao eu, ao mundo dos objetos e à vida social.

A partir das contribuições dos autores clássicos, observa-se a relevância cultural, sociológica e psicológica do jogo e, mais especificamente, do esporte, não apenas como atividade de lazer, mas como uma atividade com possibilidades socioeducacionais.

Esta caracterização do esporte como manifestação educacional está consolidada no contexto contemporâneo nacional, inclusive em relação ao aspecto legislativo, com a Lei 9.615/98 e com a Política Nacional de Esportes (BRASIL, 2005), que reconhecem três manifestações esportivas: esporte educacional, esporte de participação e esporte de rendimento. O esporte educacional refere-se ao:

> [...] esporte praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.
>
> (LEI 9.615/98, ART.3º.)

Nota-se nesta conceituação, que a manifestação educacional do esporte está relacionada ao esporte praticado no âmbito institucional educacional, seja ele formal ou não formal, com o foco no desenvolvimento e na formação do indivíduo e com o controle do aspecto competitivo, ou seja, para proporcionar benefícios, o esporte educacional deve ter características diferenciadas das demais manifestações esportivas como o lazer ou o rendimento.

Estas características específicas do esporte educacional foram analisadas por diversos autores, com enfoque em dois aspectos: a iniciação esportiva e a pedagogia do esporte.

A iniciação esportiva pode ser caracterizada como o momento em que o indivíduo tem os seus primeiros contatos com o esporte, através de movimentos, brincadeiras, exercícios e jogos.

No que se refere ao aspecto cronológico, a participação de crianças no esporte atinge o ápice entre os 10 e os 13 anos e declina nos anos seguintes para uma porcentagem relativamente pequena de jovens que mantêm o interesse pelo esporte. (STATE OF MICHIGAN, 1976 apud WEINBERG; GOULD, 2001)

Ferraz (2009) avalia que é necessário levar em conta a questão da prontidão (cognitiva, moral, social, afetiva e motora) e o período ótimo de aprendizagem para analisar a iniciação esportiva de crianças e adolescentes.

É possível considerar que existe um período ótimo para que ocorra a iniciação esportiva, em que se observa uma motivação intrínseca por esta atividade. Este período está

relacionado à prontidão do indivíduo em diferentes dimensões do desenvolvimento humano para praticar esportes.

Ewing e Seefeldt (1989 apud WEINBERG; GOULD, 2001) ao analisarem a questão da motivação para a prática esportiva observaram que a maioria das crianças e adolescentes apresenta múltiplas razões para aderir a esta prática, dentre as quais se destacam: divertir-se, aprender novas habilidades, fazer algo que tenha competência, fazer amizades, buscar o condicionamento físico e experimentar o sucesso.

Por outro lado, a desistência da participação em esportes está ligada principalmente a uma baixa percepção de competência esportiva, ou seja, crianças com baixas percepções de suas capacidades de aprender e realizar habilidades esportivas desistem de um esporte específico e buscam outra modalidade, ou desistem do esporte em geral. (WEISS E CHAUMETON, 1992 apud WEINBERG; GOULD, 2001)

Korsakas (2009) afirma que o principal objetivo do envolvimento com o esporte é a demonstração de competência e que esta demonstração pode estar orientada ao ego ou à tarefa, ou seja, a criança pode demonstrar a competência em esportes para ser reconhecida no grupo ou para aperfeiçoar uma habilidade numa autocomparação com seus desempenhos anteriores.

Desta maneira, é fundamental que a iniciação esportiva com enfoque educacional seja organizada por profissionais que considerem a necessidade das crianças e adolescentes consigam desenvolver a autopercepção de suas competências esportivas para evitar a sua desmotivação em relação à prática de atividades esportivas.

Para Simões (2009) o vínculo esporte-adultos, crianças e adolescentes está relacionado a fatores psicossociais, sociodinâmicos e institucionais e os comportamentos das crianças e adolescentes são intrinsecamente influenciados pelas ideologias e condutas das lideranças adultas (professores, técnicos, pais). Desta maneira, na iniciação esportiva é fundamental que as lideranças adultas tenham consciência do seu papel social e que considerem as necessidades e os desejos das crianças e adolescentes, assim como suas competências esportivas, para evitar a desistência da prática esportiva.

Partindo-se dos atores envolvidos na iniciação esportiva (crianças, adolescentes e lideranças adultas), para os aspectos específicos da pedagogia do esporte, observa-se que a definição clara dos aspectos pedagógicos utilizados em programas esportivos é determinante para alcançar o aspecto educacional do esporte.

Este ponto é imperativo, pois como afirma Palerbas (apud BETTI, 1991, P.55) “O desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si mesmo nem socializante, nem anti-socializante. É conforme: é aquilo que se fizer dele”.

Desta maneira, a negligência sobre os aspectos pedagógicos do esporte pode transformar programas de iniciação esportiva com enfoque educacional em programas voltados para o esporte de rendimento ou para o esporte de participação.

A pedagogia do esporte vem sendo abordada academicamente com maior ênfase no contexto nacional por diversos autores desde a década de 90, com vistas a aprofundar a compreensão sobre os aspectos pedagógicos do esporte e a superar modelos esportivos tradicionais que focavam, predominantemente, o rendimento e a seletividade.

Freire (1997, 2000) fundamentado na abordagem interacionista, defende que a pedagogia do esporte deve ter como foco alguns princípios norteadores: ensinar esporte a todos, ensinar bem o esporte a todos; ensinar mais do esporte a todos; e ensinar a gostar de esporte.

Para Greco e Benda (1998) a iniciação esportiva no Brasil está vinculada à dicotomia entre o conhecimento prático (linha tecnicista) e o conhecimento teórico (linha humanista), devido, principalmente, à formação dos profissionais da área. Desta maneira, os autores propõem uma pedagogia do esporte que considere a compreensão do jogo por meio de uma situação problematizada, ou seja, uma metodologia voltada para o que fazer (tática) e como fazer (técnica).

Barbieri (2001, p.144) fundamentado numa visão dialético-fenomenológica do mundo, defende uma visão emergente-emancipatória da educação em que o esporte deve ter um sentido enquanto atividade humana voltada para “o desenvolvimento integral do ser humano, de sua individualidade e de sua socialização, da preservação de sua saúde, do desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e do fazer-se no mundo”. Nesse processo devem ser considerados seis princípios: totalidade, co-educação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo.

Scaglia (1999, 2003) traz o jogo como facilitador, estimulador, desafiador e fantasioso, além de proporcionar a reflexão do indivíduo. Esta visão está fundamentada na pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire e defende que o ensino do esporte é um ato que não se limita à transmissão de conhecimento ao aluno, pois este é parte integrante do processo de aprendizagem.

Korsakas e De Rose Jr. (2002) estabelecem uma discussão filosófico-pedagógica sobre o esporte e a educação, apontando a polarização entre a pedagogia do rendimento e a

pedagogia da autonomia como um aspecto a ser analisado. Na perspectiva da pedagogia do rendimento, o esporte educa por meio da preparação da criança para enfrentar o mundo do jeito que ele está, adaptando-se a ele e na perspectiva da autonomia, o esporte pretende formá-la para o desenvolvimento individual e o compromisso social de transformação da realidade.

De acordo com Paes (2001, 2009) uma proposta pedagógica para o ensino de esportes deve ser estruturada em dois eixos: o referencial metodológico (O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar?), e o referencial socioeducativo (em que medida o esporte poderá contribuir para o desenvolvimento do ser humano?). Além disso, o autor defende que no ambiente educacional deve ser proposto o "jogo possível", que possui um caráter lúdico e deve buscar facilitar a compreensão da lógica técnico-tática dos jogos coletivos pelos alunos.

Balbino (2000, 2001) com base na fundamentação teórica de Gardner (1994) propõe que o ensino dos jogos desportivos coletivos deve ser realizado em um ambiente estimulador das inteligências múltiplas (corporal cinestésica, verbal linguística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, interpessoal e intrapessoal). Além disso, o autor também defende que o esporte é um meio para a aquisição de valores sociais como cidadania, autoestima, respeito, controle emocional, trabalho em equipe, entre outros.

Moretti e Tapetti (2007) defendem a chamada "educação olímpica", que está voltada para a difusão de valores universais ligados ao olimpismo na educação formal, não-formal e informal. O termo "educação olímpica" surgiu na década de 1970 com Norbert Müler e está ligado a cinco conceitos descritos por Pierre de Coubertin para o desenvolvimento de um ser humano: desenvolvimento harmonioso do ser humano; esforço pela perfeição humana; prática de atividades esportivas relacionadas aos princípios do *fair play* e igualdade de oportunidades; o conceito de paz, refletido no respeito e na tolerância entre as pessoas; e, a promoção da emancipação dentro e através do esporte.

A partir da síntese das contribuições dos autores sobre os aspectos ligados à pedagogia do esporte é possível observar que os primeiros trabalhos (FREIRE, 1997, 2000; GRECO; BENDA, 1998; BARBIERI, 2001) abordam basicamente a oposição aos modelos tradicionais tecnicistas voltados exclusivamente para o rendimento. Freire (1997, 2000) e Barbieri (2001), propõem um modelo mais radical, em que o enfoque do rendimento e da seletividade é substituído pela inclusão de todos e a atribuição de um sentido para a prática de esportes pelo ser humano. Greco e Benda (1998), por sua vez, propõem uma pedagogia do esporte de integração, que consiga abarcar tanto a generalização quanto a especialização para solucionar o problema da dicotomia (tecnicista/humanista) observada na pedagogia do esporte.

A discussão proposta por Korsakas e De Rose Jr. (2002) complementa esta superação do modelo tradicional e aponta claramente as possibilidades sobre os aspectos educacionais do esporte no processo de formação da criança.

Posteriormente nos trabalhos desenvolvidos por Scaglia (1999, 2003) é possível destacar a valorização do jogo, como uma atividade que possibilita a aprendizagem e a reflexão, e a visão do papel desempenhado pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem de esportes, ao invés de partir da transmissão do conhecimento ao aluno, o autor considera que a criança e o adolescente são sujeitos de seu processo de formação e que o conhecimento não deve ser transmitido, mas construído através do ensino-aprendizagem de esportes coletivos.

Paes (2001, 2009) e Balbino (2000, 2001) destacam-se por abordar em seus trabalhos as possibilidades socioeducacionais do jogo. Paes (2001, 2009) defende que a organização de programas esportivos educacionais deve contemplar os aspectos metodológicos e socioeducativos, ou seja, o objetivo não deve ser somente a aprendizagem do esporte, mas também, a aprendizagem pelo esporte, proporcionando aos alunos aprendizagens que possam contribuir para o processo de desenvolvimento humano.

Balbino (2000, 2001) e Moretti e Tapetti (2007) complementam a visão defendida por Paes (2001, 2009) em relação ao aspecto socioeducacional do esporte. O primeiro autor aponta defende que o esporte deve promover o desenvolvimento de diferentes esferas da inteligência humana e a aquisição de valores sociais. Os demais autores apontam os valores relacionados ao olimpismo, como o foco do aspecto socioeducativo do esporte.

Tendo como base esta breve síntese sobre o esporte, é possível verificar as suas possibilidades socioeducacionais no processo de formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Uma das esferas deste processo de desenvolvimento é o seu autoconceito, ou seja a percepção que o indivíduo tem sobre si mesmo. Esta percepção é fundamental, pois trata do autoconhecimento sobre os limites e possibilidades do indivíduo e interfere na construção de sua identidade e de suas relações sociais.

3.3 O autoconceito

O conceito que o indivíduo tem de si mesmo é de grande interesse para o estudo do comportamento e do desenvolvimento humano em diferentes áreas do conhecimento. Um dos primeiros teóricos modernos a abordar o autoconceito foi Wiliam James em 1890, contribuindo significativamente para a compreensão deste termo, com a ruptura em relação à

abordagem filosófica da época e a introdução da dimensão social no estudo do autoconceito. (BECHARA, 1978)

Posteriormente, com o desenvolvimento do behaviorismo houve um enfraquecimento dos estudos relacionados ao *self*, por ser um constructo dito “mentalista”. Somente em 1943, Allport retomou a investigação do *self* pela Psicologia, desencadeando um aumento na quantidade de pesquisas científicas sobre o autoconceito. (TAMAYO et al., 2001)

Muitos termos com o prefixo “auto”, têm sido utilizados (autoconceito, autoestima, autoconfiança, entre outros), desencadeando uma confusão entre os significados, similaridades e diferenças destes termos. O autoconceito é um termo mais abrangente, considerado como a percepção que o indivíduo tem de suas características, atributos e limitações; a autoestima tem um aspecto avaliativo, sendo definida como o valor que o indivíduo atribui a suas características peculiares, atributos e limitações; e a autoconfiança denota a crença que um indivíduo tem sobre sua habilidade de desempenhar uma tarefa mental, física ou emocional. (GALAHUE; OZMUN, 2005)

A autoconfiança está associada ao termo autoeficácia, criado pelo psicólogo Albert Bandura (1982). O conceito de autoeficácia fundamenta-se na Abordagem Cognitiva da Psicologia, e foi desenvolvido a partir da união dos conceitos de confiança e expectativa. (WEINBERG; GOULD, 2001)

Para Gallahue e Ozmun (2005) pode existir uma relação entre o autoconceito, autoestima e a autoconfiança, conforme o modelo ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Análise hierárquica do desenvolvimento do autoconceito. (Adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

De acordo com a Figura 1 observa-se que a crença que o indivíduo tem sobre sua competência para desempenhar uma tarefa (autoeficácia) exerce influência sobre o julgamento do indivíduo sobre suas características, atributos e limitações (autoestima) e provoca uma mudança na percepção que o indivíduo tem sobre suas características, atributos e limitações (autoconceito).

Segundo Bandura (1997, 2001) a crença do indivíduo sobre sua competência é influenciada por seis fatores: experiências diretas (êxitos e fracassos); experiências indiretas

(observação de experiências de outras pessoas); experiências imaginárias (imaginação sobre êxitos e fracassos); persuasão verbal e social (julgamentos de outras pessoas sobre as habilidades do indivíduo); ativação emocional (expectativas quanto ao resultado e ao desempenho que provocam sensações e emoções); e estados fisiológicos (expectativas quanto ao resultado e ao desempenho que provocam sintomas físicos).

Desta maneira, observa-se a influência do aspecto cognitivo para a realização de uma determinada tarefa, pois antes mesmo de realizar uma ação, o indivíduo analisa se é ou não competente para realizá-la. Esta análise é influenciada por diversos fatores destacados pelo autor, que podem ser sintetizados em: experiências (diretas, indiretas e imaginárias), persuasão (verbal e social) e características pessoais (estados fisiológicos e emocionais).

A grande contribuição desta sistematização teórica é a compreensão de como o indivíduo vai formando a sua autopercepção, a partir de sua interação com o meio em que está inserido e de seus processos cognitivos.

O conceito de competência, segundo Perrenoud (1999) está relacionado à faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Na interação com o meio, o indivíduo pode desenvolver inúmeras competências e, portanto, o autoconceito é formado a partir de diversas dimensões que compõem a complexidade humana.

Harter (1987) e Marsh (1994) afirmam que apesar da diversidade de dimensões do ser humano, o autoconceito é produto da percepção do indivíduo em áreas que tenham significado pessoal.

Marsh (1997) propõe um modelo multidimensional de fatores hierárquicos para o autoconceito:

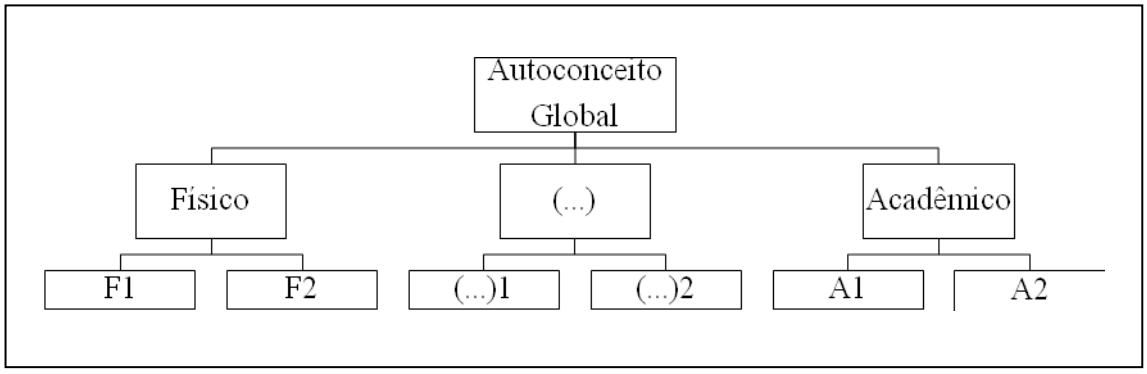

Figura 2 – Modelo multidimensional do autoconceito. (Adaptado de Marsh, 1997).

A partir deste modelo, observa-se que o autoconceito global é formado por diversas dimensões e que, por sua vez, estas dimensões também possuem suas subdivisões. Desta maneira, um indivíduo pode ter um autoconceito positivo em relação à dimensão física e um autoconceito negativo em relação à dimensão acadêmica, e o significado atribuído a estas áreas definirá a relevância de cada um destes aspectos para a formação de seu autoconceito global.

Em relação à avaliação do autoconceito, Piers, Harris e Herzberg (2002) defendem a abordagem deste termo a partir do chamado autoconceito global (TOT) e de seis dimensões (BEH, INT, PHY, FRE, POP e HAP). A escala (TOT) mede o autoconceito global formado a partir de diferentes dimensões; a escala BEH (ajustes de comportamento) mede a aceitação e/ou negação dos indivíduos em relação aos seus problemas comportamentais; a escala INT (*status* intelectual e escolar) avalia as habilidades em relação às tarefas intelectuais e acadêmicas; a escala PHY (aparência física e atributos pessoais) mede a aceitação das crianças / jovens quanto à aparência física, atributos pessoais, liderança e habilidade em expressar ideias; a escala FRE (livre de ansiedade) avalia a ansiedade e um comportamento nada eufórico; a escala POP (popularidade) avalia a representação social de crianças em relação aos seus papéis e funções; e a escala HAP (felicidade e satisfação) mede a felicidade e a satisfação com a vida.

A mensuração do autoconceito global e das seis dimensões descritas por Piers, Harris e Herzberg (2002) pode ser realizada com o instrumento denominado *Piers-Harris Children´s Self-Concept Scale* – 2, traduzido e validado para língua portuguesa por Serassuelo Jr. (2007).

Em relação ao aspecto cronológico, Tamayo et al. (2001) afirmam que quanto mais nova for uma pessoa, mais holística é a percepção de seu autoconceito, e com o envelhecimento aumenta a complexidade das dimensões que formam o autoconceito.

Para Bee (1996), as etapas definidas por Erick Erickson em sua teoria sobre desenvolvimento psicossocial são essenciais para o entendimento sobre a formação e o desenvolvimento do autoconceito, que principia quando o bebê começa a se distinguir da mãe e do mundo, na fase da confiança *versus* desconfiança básica, e atinge o ápice na fase da adolescência, em que o jovem vivencia a formação de sua identidade *versus* a confusão de papéis.

Vale ressaltar que o autoconceito é formado e desenvolvido durante toda a vida, porém suas bases são construídas nos estágios da infância e da adolescência, que são períodos críticos para a formação do “eu”. Nessas fases, as atividades corporais como movimentos, brincadeiras, exercícios e jogos são, de maneira geral, valorizadas por crianças e adolescentes.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005, p.328, grifo nosso):

> Os sucessos e fracassos da infância podem parecer remotos e sem significado para nós, no presente, mas foram eventos importantes que influenciaram o que e quem somos hoje. Muitos destes eventos centralizaram-se nas primeiras experiências lúdicas. O sentimento que as crianças têm de si próprias é fortemente determinado pelas experiências que elas têm com brincadeiras, tanto as bem-sucedidas como as fracassadas.

A partir do ponto de vista defendido por Gallahue e Ozmun (2005), observa-se o quanto as atividades esportivas podem influenciar o processo de desenvolvimento humano em relação ao autoconceito, pois essas atividades estão associadas à percepção de competência (sucesso ou fracasso).

Para Galdino (2005), a auto percepção de competência vincula-se à prática esportiva continuada, pois o fracasso é interpretado de diferentes maneiras, de acordo com as características psicológicas das crianças, podendo tornar-se motivo para uma nova tentativa ou levar à perda do interesse e da motivação por uma atividade.

Winterstein e Venditti Jr. (2009), ao abordar a motivação de crianças e adolescentes para a prática esportiva, defendem que para alcançar este objetivo é necessária um ambiente seguro, agradável, criativo, desafiador e motivador.

Bronfenbrenner (1979 apud Tani et al., 1988) considera três aspectos que devem ser controlados para produzir o ambiente ideal para a ação pedagógica esportiva focada no desenvolvimento da competência motora: o aprendiz, a tarefa e o ambiente.

Gallahue e Ozmun (2005) indicam que o desenvolvimento da competência motora orientada para o êxito desempenha papel importante na melhora do autoconceito. Além disso, os autores apontam cinco fatores que podem ser utilizados para facilitar a conquista deste objetivo: encorajamento; atividades apropriadas para a idade da criança ou do adolescente; sequenciamento das atividades favorecendo a aprendizagem gradual; estabelecimento de expectativas razoáveis que respeitem as competências esportivas dos participantes; e a proposição de atividades de aventura ou atividades desafiadoras que estimulem a aquisição e o aprimoramento de suas competências.

Por outro lado, Weinberg e Gould (2001) apontam o fenômeno da profecia autorrealizável negativa como um círculo vicioso que pode prejudicar o autoconceito. Neste fenômeno, a expectativa de fracasso leva ao fracasso real, que influencia negativamente o autoconceito e aumenta as expectativas de fracasso futuro.

Diversas pesquisas têm investigado o impacto da atividade física e do esporte sobre o autoconceito em diferentes populações. Tamayo et al. (2001) analisaram a influência da atividade física sobre o autoconceito para homens e mulheres com mais de 40 anos. Os resultados indicaram uma influência positiva em relação à dimensão física do autoconceito no grupo experimental e especificamente em relação aos participantes de gênero feminino foi verificada também uma influência positiva na dimensão ético-moral.

Vieira et al. (2010) realizaram uma análise do autoconceito de 31 atletas de equipes juvenis (masculina e feminina) e de uma equipe adulta (masculina) de voleibol. Assim como no estudo de Tamayo et al. (2001), os autores verificaram a influência positiva da prática esportiva regular sobre o autoconceito para atletas, destacando a dimensão ético-moral sobre as demais dimensões.

Resultados diferentes encontraram Sernáglia, Duarte e Déa (2010), que realizaram um estudo com 13 cadeirantes com idade média de 28,5 anos, que praticam esporte adaptado. Os autores observaram que os participantes têm um autoconceito negativo, quando comparado com estudos anteriores ou com outras populações.

Yoshinaga e Prodócimo (2004) realizaram uma pesquisa com 40 adolescentes do gênero feminino na faixa etária entre 13 e 17 anos, das quais 26 participantes praticavam a modalidade voleibol (categorias mirim e juvenil) e 14 não praticavam atividades físicas. Na comparação entre os grupos, as autoras verificaram que as adolescentes que praticavam o voleibol apresentaram um autoconceito na dimensão somática mais elevado que as adolescentes que não praticavam.

Fernandez et al. (2010) estudaram a influência da prática de esportes para o autoconceito com 894 adolescentes espanhóis, na faixa etária entre 12 e 17 anos. Os resultados indicaram o desenvolvimento do autoconceito principalmente em relação a dimensão física, porém com resultados significamente menores em relação aos participantes do gênero feminino.

Serassuelo Jr. (2007) efetuou um estudo voltado para a análise da influência das variáveis antropométricas e psicossocioculturais com 785 participantes de ambos os gêneros e com idade média de 11,4 anos. Nesse estudo o autor verificou que o aumento do índice de massa corporal está relacionado à diminuição dos valores atribuídos para a dimensão comportamental do autoconceito. Além disso, o autor observou uma correlação positiva entre o aumento da faixa etária e o aumento do valor atribuído ao autoconceito global dos participantes.

Findlay e Bowker (2009) elaboraram uma pesquisa com 351 adolescentes com idade média de 13,4 anos, em que estudaram a relação entre a participação em esportes e o autoconceito. Os resultados apontaram que existe uma relação entre a participação em esportes e o aumento do autoconceito global e da dimensão física do autoconceito. No estudo, as variáveis individuais e o gênero dos participantes parecem definir como se dá a relação entre a participação esportiva e o autoconceito.

Lubans et al. (2010) realizaram um estudo de revisão para examinar a relação entre a competência em habilidades motoras básicas (locomoção, manipulação e estabilidade) e os potenciais benefícios para a saúde de crianças e adolescentes. O estudo foi realizado a partir de seis bases de dados eletrônicas (EMBASE, OVID MEDLINE, psycINFO, Pub Med, Scopus and Sports-Discus). Nos 21 artigos analisados, foram encontrados 8 potenciais benefícios: autoconceito global, percepção de competência física, controle do peso corporal, capacidade cardiorrespiratória, capacidade muscular, flexibilidade, capacidade física em geral e controle do comportamento de sedentarismo.

A partir dos trabalhos nacionais e internacionais publicados na literatura científica é possível verificar que a prática de atividades físicas e, mais especificamente de esportes, pode ser potencialmente benéfica para o autoconceito global e para diversas dimensões do autoconceito em diferentes segmentos populacionais, à excessão de populações específicas como cadeirantes que praticam esportes adaptados em que foi verificado um autoconceito negativo. É possível verificar ainda, a influência de outras variáveis na relação entre o autoconceito e o esporte, como o gênero e a idade dos participantes.

No âmbito dos projetos sociais esportivos, não foram encontrados estudos que tratassem especificamente da relação entre o autoconceito e as práticas esportivas nestas instituições.

Para compreender se projetos sociais esportivos contribuem efetivamente para a inclusão social de crianças e adolescentes, este estudo buscou analisar as relações entre o esporte e o autoconceito.

4 MATERIAL E MÉTODO

A partir dos objetivos propostos neste projeto foi realizada uma pesquisa descritivo-exploratória com delineamento não experimental, com o intuito de descrever as relações entre o esporte e o autoconceito de crianças e adolescentes participantes de um projeto social esportivo.

4.1 Descrição das instituições estudadas

Esta investigação foi realizada em três instituições localizadas na região centro oeste da cidade de São Paulo – SP, Brasil. Na Figura 3, o item 1 é o Projeto Esporte Talento, o item 2 é a Escola Estadual Profa. Clorinda Danti e o item 3 é a Escola Estadual Prof. Almeida Junior.

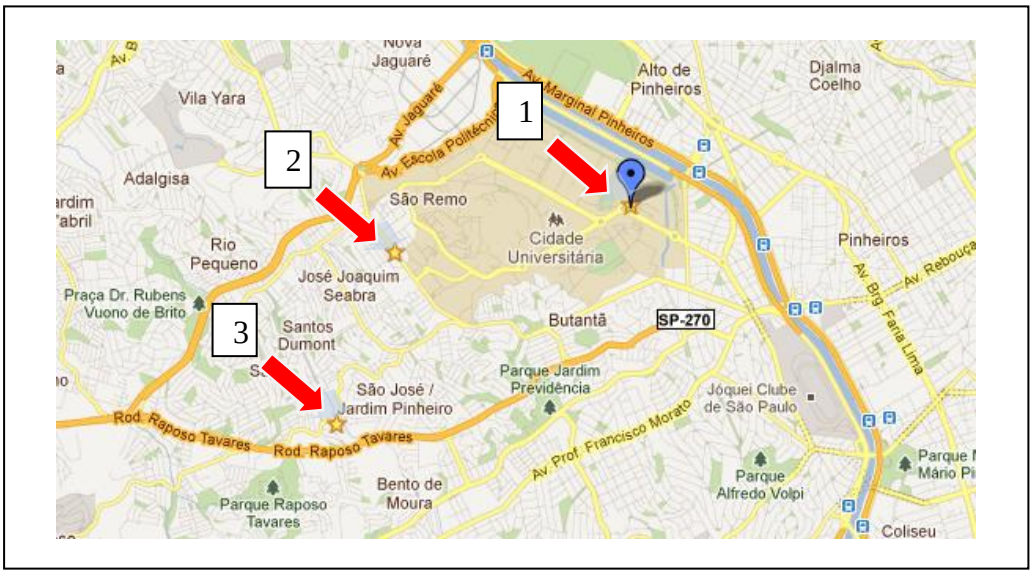

Figura 3 – Mapa da região onde foi realizada a pesquisa.

4.1.1 O Projeto Esporte Talento

O Projeto Esporte Talento (PET) surgiu da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Universidade de São Paulo (USP) na década de 90, especificamente, em 1995. Posteriormente, em 1996, a empresa Audi também fortaleceu essa parceria, atuando como patrocinadora, com uma proposta voltada para a responsabilidade social. Atualmente, o

patrocínio do projeto é realizado por pessoas físicas e jurídicas de diferentes segmentos de mercado, através de doações e do licenciamento de produtos ligados à marca Senna. (IAS, 2011)

O PET faz parte do Programa Educação pelo Esporte (PEE), que está presente na USP e em mais treze Universidades: Projeto Esporte Integral – UNISINOS; Projeto Quero Quero – UFRGS; Projeto Brinca Mané – UFSC; Projeto Perobal – UEL; Projeto Gralha Azul - UFPR; Projeto Alegria Vila São Luiz - UERJ; Projeto Corrego Bandeira – UFMS; Projeto Guanabara - UFMG; Projeto Kuratomoto – UNEMAT; Projeto Riacho Doce – UFPA; Projeto Nova Descoberta – UFRN; Projeto Santo Amaro – UPE; Projeto Jovens com a bola toda - UFMA.

O Instituto Ayrton Senna é uma Organização Não Governamental sem fins lucrativos, que tem como missão proporcionar condições e oportunidades para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. A proposta pegadógica do IAS está fundamentada no conceito de Desenvolvimento Humano de Amartya Sen, utilizado no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, e no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, organizado por Jacques Delors. Nessa concepção, a educação está focada no desenvolvimento de quatro competências: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. (IAS, 2011)

O objeto de estudo desta pesquisa está relacionado nomeadamente à competência aprender a ser: o autoconceito. A formação e o desenvolvimento de um autoconceito adequado estão relacionados à capacidade de saber lidar com nossas potencialidades e limites.

Com esta competência, a criança poderia construir sua individualidade e sua identidade e, posteriormente, construir seu projeto de vida, que é fundamental para o desenvolvimento humano. O PEE defende que aprender a ser é o pilar que sintetiza as demais competências e o esporte pode, através do jogo, proporcionar diferentes aprendizagens como a derrota, a vitória, a alegria e a tristeza, auxiliando crianças e jovens na construção de uma identidade e na interação com o mundo:

> A prática do esporte permite, ao mesmo tempo, avaliar o nosso desempenho, aperfeiçoá-lo no seu transcurso e desenvolver novas competências. Acima de tudo, permite o auto conhecimento, ponto de partida para conhecer os outros e o mundo.
> (IAS, 2004, p.144)

No PET, o trabalho é desenvolvido por profissionais e estagiários no Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), nos seguintes períodos: segunda, terça, quinta e sexta, das 8h às 11h e das 14h às 17h. A quarta-feira é reservada para

reuniões de planejamento e avaliação da equipe de educadores. O projeto atende crianças e adolescentes de 8 a 17 anos, que vivem nos bairros vizinhos ao campus da cidade universitária, na região centro oeste de São Paulo. Desde a sua criação, em 1995, o PET já atendeu aproximadamente 4.000 crianças e jovens. Tentando fugir da imagem exclusiva de assistencialismo, que geralmente está associada a programas sociais, o objetivo comum da USP e do IAS é levar às crianças e adolescentes novas perspectivas em relação à escola, à família e à comunidade. (IAS, 2011)

4.1.2 O Grupo Controle

O grupo controle foi formado por alunos de duas escolas públicas estaduais da região centro-oeste do município de São Paulo. A escolha das instituições escolares foi realizada a partir de uma lista de escolas da região indicada pelo PET, tendo como critério a formação de um grupo com uma faixa etária similar a da amostra.

A escola Profa. Clorinda Danti é uma instituição da Rede Estadual de Ensino (Região Centro Oeste), localizada na Avenida Corifeu de Azevedo Marques, nº 2700, CEP 05340 000, Butantã – São Paulo, e atende alunos de Ensino Fundamental I (faixa etária de seis a dez anos de idade), nos períodos matutino e vespertino. De acordo com os dados fornecidos pela escola, a quantidade de alunos matriculados, no período em que foi realizada a pesquisa era de 493 alunos; a de alunos da escola com a mesma faixa etária dos participantes da pesquisa era de 243 alunos e a de alunos que participaram da pesquisa foi de 15 alunos, que corresponde a 6,17% do total de alunos da escola na mesma faixa etária.

A escola Prof. Almeida Junior é uma instituição escolar da Rede Estadual de Ensino (Região Centro Oeste), localizada na Avenida Engenheiro Heitor Antonio Eiras Garcia, nº 1874, CEP 05588 001, Rio Pequeno – São Paulo, e atende alunos de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (faixa etária a partir dos 11 anos de idade), nos períodos matutino, vespertino e noturno. De acordo com os dados fornecidos pela escola, a quantidade de alunos matriculados no período em que foi realizada a pesquisa era de 1054 alunos, a de alunos da escola com a mesma faixa etária dos participantes da pesquisa era de 854 alunos e a de participantes da pesquisa foi de 62 alunos, que corresponde a 7,25% dos alunos da escola na mesma faixa etária.

4.2 Descrição da população estudada

A população estudada foi composta por 148 sujeitos[7], divididos em três grupos:

- Grupo 1 (G1): crianças e adolescentes participantes do PET em 2009 e 2010, formado por 71 sujeitos;
- Grupo 2 (G2): crianças e adolescentes que não participaram de projetos sociais em 2009 e 2010, formado por 53 sujeitos;
- Grupo 3 (G3): crianças e adolescentes que passaram a participar de algum projeto social no período entre a primeira coleta de dados em 2009 e a segunda coleta de dados em 2010, formado por 24 sujeitos.

No PET, todos os participantes que estavam matriculados durante o período do estudo foram avaliados, não havendo amostragem. Os participantes do G2 e do G3 foram selecionados por amostragem.

Os critérios para a participação dos sujeitos na pesquisa foram:

- Para os sujeitos do G1:
    1. Estar matriculado no PET durante todo o período da pesquisa (2009 a 2010).
    2. Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por um dos pais ou pelo responsável, autorizando a participação da criança/adolescente na pesquisa.
- Para os sujeitos do G2:
    1. Estar matriculado em uma das escolas participantes do estudo durante todo o período da pesquisa.
    2. Não participar de projetos sociais de qualquer natureza fora do período de aula, durante todo o período da pesquisa (2009 a 2010).
    3. Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por um dos pais ou pelo responsável, autorizando a participação da criança/adolescente na pesquisa.
- Para os sujeitos do G3:
    1. Estar matriculado em uma das escolas participantes do estudo durante todo o período da pesquisa (2009 a 2010).
    2. Participar de projetos sociais de qualquer natureza fora do período de aula, entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro período de 2010.

---

[7] A quantidade de participantes da pesquisa na coleta inicial em 2009 era de 244 sujeitos: G1 (n=126); G2 (n=118). A redução da amostra ocorreu devido a saída de participantes do PET em 2010, correspondente à 43,7% da amostra inicial . Já no grupo controle a redução dos participantes ocorreu devido a mudança de período ou a mudança de escola ou a divisão entre os grupos G2 e G3, a partir dos critérios de formação dos grupos, correspondente à 34,8% da amostra inicial.

3. Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por um dos pais ou pelo responsável, autorizando a participação da criança/adolescente na pesquisa.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, segue a caracterização dos três grupos por idade, gênero e classe social.

No Gráfico 1 está ilustrada a distribuição dos participantes dos três grupos de acordo com o gênero.

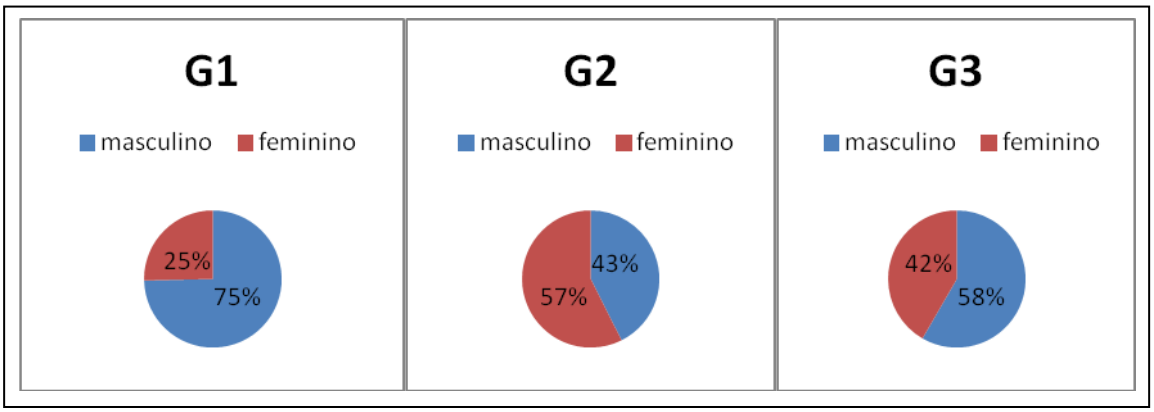

Gráfico 1 – Distribuição de gênero por grupo.

Em relação ao gênero (Gráfico 1), observa-se que o G1 e o G3 apresentaram um número de meninos superior ao de meninas, representando 75% e 58% dos dados, respectivamente. Por outro lado, o G2 foi formado por mais meninas (57%) do que meninos.

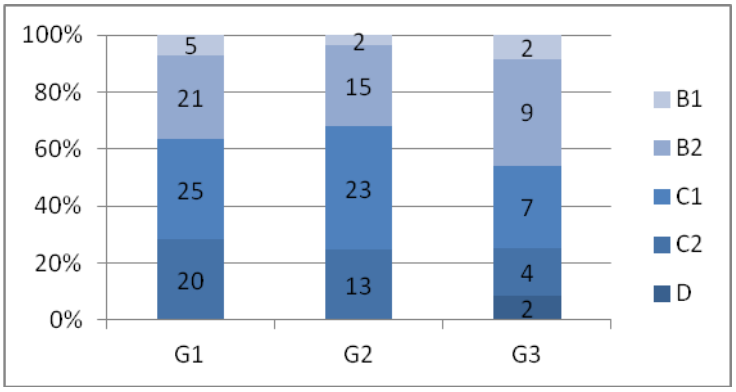

Gráfico 2 – Distribuição de classe socioeconômica por grupo.

Quanto à variável classe socioeconômica, verifica-se no Gráfico 2, que as distribuições são similares; apenas o G3 apresentou indivíduos da classe D. Entretanto, se forem agrupados os indivíduos pertencentes a essa classe com aqueles da classe C2, a distribuição passa a ser semelhante à dos grupos G1 e G2.

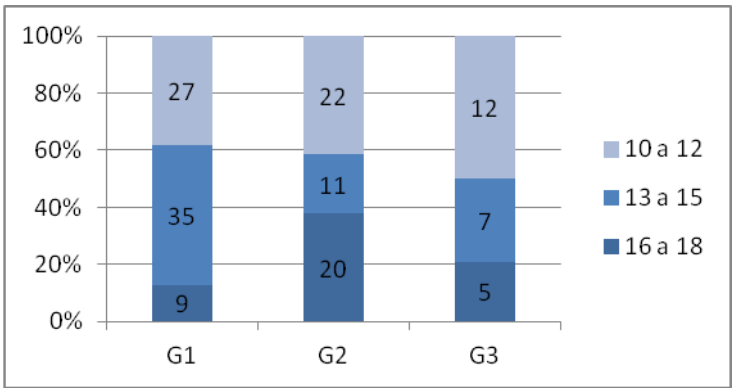

Gráfico 3 – Distribuição de faixa etária por grupo.

Em relação à variável faixa etária (Gráfico 3), todos os grupos apresentaram proporções similares de crianças na primeira faixa etária, 10 a 12 anos; entretanto, para as duas faixas etárias subsequentes, as distribuições apresentaram diferenças maiores: o G1 apresentou maioria de crianças entre 13 e 15 anos (49%), o G2 apresentou a maioria de adolescentes entre 16 e 18 anos (37%) e o G3 não apresentou grandes diferenças entre as duas faixas.

4.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados em dois momentos: no primeiro semestre de 2009 e, no primeiro semestre de 2010. Esta mensuração em duas etapas teve o intuito de realizar uma análise intragrupos e intergrupos, conforme os objetivos da pesquisa.

A participação das crianças e adolescentes na pesquisa foi formalizada pela assinatura, pelos pais ou responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado para esta pesquisa e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (apêndice A).

4.4 Instrumentos de pesquisa

Para coletar os dados da pesquisa foram utilizados dois instrumentos: o questionário socioeconômico da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, com base no levantamento socioeconômico IBOPE 2009 (anexo A), para identificar o perfil socioeconômico dos participantes e o *Piers-Harris Children´s Self Concept Scale -2* (anexo

B), adaptado e validado para o português por Serassuelo Jr. (2007), para coletar as percepções do autoconceito.

Este instrumento possibilita a avaliação do autoconceito global (TOT), e seis dimensões, a saber: ajustes de comportamento (BEH), status intelectual e escolar (INT), aparência física e atributos pessoais (PHY), livre de ansiedade (FRE), popularidade (POP), felicidade e satisfação (HAP).

O *Piers-Harris Children`s Self-Concept-2* é a segunda versão do instrumento desenvolvido originalmente na década de 1960, visando contribuir de forma simples e objetiva para a avaliação do autoconceito. A primeira versão era composta de 80 questões com alternativas de respostas expressas entre "sim" e "não". A versão utilizada nesta pesquisa é composta por 60 questões. Esta versão tem as mesmas propriedades do instrumento original quanto à avaliação do autoconceito global, e apresenta, ainda, uma avaliação de seis dimensões do autoconceito (PIERS-HARRIS 2, 2002).

A faixa etária de aplicação do Piers-Harris 2 (2002), varia entre 7 e 18 anos e o tempo utilizado para respondê-lo varia entre 10 e 15 minutos, nos estudos realizados.

A adaptação transcultural para o português (Brasil) do instrumento de pesquisa foi baseada no modelo de abordagem universal de equivalência para adaptação de instrumentos de qualidade de vida relacionada à saúde proposta por Herdman, Fox-rushby e Badia (1998) e seguindo as etapas: apreciação de equivalência conceitual e de itens; equivalência semântica; confiabilidade de mensuração; validade do conteúdo do instrumento; e critérios para exclusão do estudo.

Os dados coletados com a utilização do instrumento Piers-Harris 2 (2002), foram analisados com base na classificação própria do instrumento, com a conversão de valores originais para o escore T, conforme as Tabelas 1 e 2 .

Tabela 1 - Interpretação dos resultados do autoconceito global.

Escala de Autoconceito Total (TOT)		
T-Score	Percentil	Interpretação
≤ 29T	≤ 2	Muito Baixo
30T – 39T	3 – 14	Baixo
40T – 44T	15 – 28	Abaixo da Média
45T – 55T	29 – 71	Média
56T – 59T	72 – 83	Média Alta
60T – 69T	84 – 97	Alta
≥ 70T	≥ 98	Muito Alta

Tabela 2 - Interpretação dos resultados das dimensões do autoconceito.

Escalas de Domínio		
T-Score	Percentil	Interpretação
≤ 29T	≤ 2	Muito Baixo
30T – 39T	3 – 14	Baixo
40T – 44T	15 – 28	Abaixo da Média
45T – 55T	29 – 71	Média
≥ 56T	≥ 72	Acima da Média

Para a avaliação do perfil socioeconômico dos participantes foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP (2011). Este instrumento foi baseado no Levantamento Socioeconômico (2009), do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e permite a análise da classe social e da renda familiar média do participante.

A análise do questionário socioeconômico é realizada a partir de duas referências: a posse de itens e a escolaridade do chefe de família, possibilitando a categorização da classe econômica do participante, assim como sua renda média familiar, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Classe econômica e critério de corte.

Classe	Pontos	Renda Familiar Média R$
A1	42-46	11.480,00
A2	35-41	8.295,00
B1	29-34	4.754,00
B2	23-28	2.656,00
C1	18-22	1459,00
C2	14-17	962,00
D	8-13	680,00
E	0-7	415,00

4.5 Procedimentos do estudo

O estudo foi planejado tendo como referência os prazos definidos para a realização do curso de Mestrado e o cronograma das instituições participantes.

4.5.1 Primeira fase

Nessa fase foram apresentados o projeto e seus objetivos, justificativa e procedimentos metodológicos, aos administradores do Projeto Esporte Talento e das escolas participantes, para a aprovação da realização da pesquisa. (Apêndice B)

4.5.2 Segunda fase

Nessa fase o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (nº CAAE 0021.0.342.000-11).

4.5.3 Terceira fase

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, dos administradores do Projeto Esporte Talento e dos administradores das escolas participantes, foi realizada uma reunião com os responsáveis pelas crianças e adolescentes de todos os grupos, para apresentar o projeto e esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa. Nessa ocasião foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este formulário contém todas as informações sobre os objetivos, instrumentos, aspectos técnicos e práticos que foram empregados na pesquisa. A participação das crianças e adolescentes na pesquisa foi condicionada à entrega do referido Termo devidamente assinado pelos responsáveis.

4.5.4 Quarta fase

Nessa fase foi realizada a coleta de dados inicial, com a aplicação do instrumento de pesquisa para avaliação do autoconceito e o instrumento de pesquisa para o levantamento do perfil socioeconômico dos participantes. Essa coleta de dados foi realizada pelo pesquisador, sem prejudicar ou interferir nas atividades planejadas pelas instituições.

4.5.5 Quinta fase

Nessa fase foi realizada a coleta de dados final para poder avaliar as mudanças no autoconceito ocorridas com os participantes. A aplicação do instrumento de pesquisa foi realizada pelo pesquisador, sem prejudicar ou interferir nas atividades planejadas pelas instituições.

4.5.6 Sexta fase

Após a coleta de dados, foi realizada a análise dos dados iniciais e finais, para verificar estatisticamente os dados coletados de acordo com os objetivos do estudo.

4.6 Análise de dados

A análise estatística dos dados foi realizada com a consultoria do Centro de Estatística Aplicada (CEA), do Instituto de Matemática e Estatística (IME), da Universidade de São Paulo (CASTRO; REGINA; PEIXOTO, 2011). As técnicas estatísticas utilizadas foram: Análise Descritiva Unidimensional; Análise Descritiva Bidimensional; Testes de Hipóteses Paramétricas; Análise de Regressão Clássica e Análise de Dados Categorizados. Os programas computacionais utilizados foram: Microsoft Excel *for Windows* ®, versão 2007, Microsoft Word *for Windows* ®, versão 2007 e R *for Windows* ®, versão 2.12.2.

5 RESULTADOS

5.1 Análise estatística dos resultados

A análise estatística dos resultados foi dividida em duas etapas: análise descritiva e análise inferencial. Na análise descritiva foram construídas tabelas de medidas, gráficos de perfis de médias, gráficos de dispersão e gráficos de percentil, com o intuito de organizar os dados. Na análise inferencial foram construídos testes de hipóteses paramétricos, modelos de regressão linear e modelo log-linear de dados categorizados. Tais ferramentas gráficas foram construídas para as variáveis: idade, gênero e classe socioeconômica em relação aos escores de autoconceito global e suas dimensões.

5.1.1 Análise descritiva

Na análise descritiva, inicialmente foi realizada a correlação entre o autoconceito global e cada uma de suas dimensões (Tabela 4).

Tabela 4 - Correlações entre autoconceito global e suas dimensões.

	Correlações					
	BEH	**INT**	**PHY**	**FRE**	**POP**	**HAP**
TOT	0,68	0,82	0,64	0,68	0,69	0,61

De acordo com a Tabela 4, as correlações são similares, com uma influência maior da dimensão INT (0,82).

Em seguida foi realizada a comparação intergrupos quanto ao autoconceito global, em 2009 e 2010 (Tabela 5).

Tabela 5 - Comparação do autoconceito global entre grupos. (continua)

Ano	**Grupo**	**Primeiro Quartil**	**Mediana**	**Terceiro Quartil**	**Média**	**Desvio-padrão**
2009	**G1**	45	49	53	48,9	6,3
	G2	44	48	51	47,9	5,8
	G3	48	50	52	49,2	5,7

Ano	Grupo	Primeiro Quartil	Mediana	Terceiro Quartil	Média	Desvio Padrão
2010	G1	47	51	57	51,3	8,1
	G2	44,3	48	50,7	47,5	5,9
	G3	42,8	48	51	47,2	6,6

(conclusão)

Conforme a Tabela 5 observa-se que o G1 apresentou, de 2009 para 2010, aumento do TOT em todas as medidas descritivas, enquanto o G2, aparentemente, não sofreu grandes alterações; por sua vez, o G3 teve suas medidas diminuídas. Com relação ao desvio-padrão, percebemos que para o G1 houve aumento de dispersão para todas as medidas e para os demais grupos não parece ter ocorrido mudança significativa.

Em relação às dimensões do autoconceito foi realizada a comparação intergrupos, em 2009 e 2010 (Tabela 6).

Tabela 6 - Médias e desvios-padrão das dimensões do autoconceito por grupos em 2009 e 2010.

Ano	Grupo	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
2009	G1	48,65	48,99	50,15	48,49	49,56	51,11
		6,7	7,58	7,81	6,09	7,06	6,85
	G2	47,72	48,7	47,94	48,37	48,72	50,36
		5,96	7,1	7,35	6,35	7	8,7
	G3	46,42	49,69	49,73	49,92	51,27	51,23
		5,29	7,55	7,65	7,51	6,34	6,75
2010	G1	49,03	51,15	51,28	49,99	52,66	51,76
		6,36	8,43	8,71	6,95	8,2	7,17
	G2	46,65	47,98	48,11	48,59	49,07	53,31
		7,29	7,69	6,1	5,96	6,51	6,86
	G3	44,38	47,38	49,5	47,08	50,58	50,96
		6,13	8,16	8,8	6,1	8,31	5,98

Na Tabela 6, verifica-se que o G1 apresentou aumento do escore médio em todas as dimensões. O G2 parece não se alterar de um ano para outro em nenhuma das dimensões, com exceção de HAP, que sofre um aumento aparentemente significativo do escore médio e diminuição do desvio-padrão. Por último, o G3 apresentou queda dos escores médios de 2009 para 2010.

Nos gráficos a seguir estão ilustradas as comparações entre os grupos analisados, em relação aos escores médios de autoconceito global e dimensões do autoconceito. É importante

ressaltar que a escolha deste tipo de gráfico (perfis de médias) teve como objetivo ilustrar a mudança ocorrida entre a primeira e a segunda coleta de dados. Entretanto, esta mudança pode ter sofrido oscilações ao longo do tempo (2009 – 2010), que não estão demonstradas nos gráficos.

No Gráfico 4 está apresentada a comparação entre os grupos para o autoconceito global nos dois períodos em que foi realizada a coleta de dados.

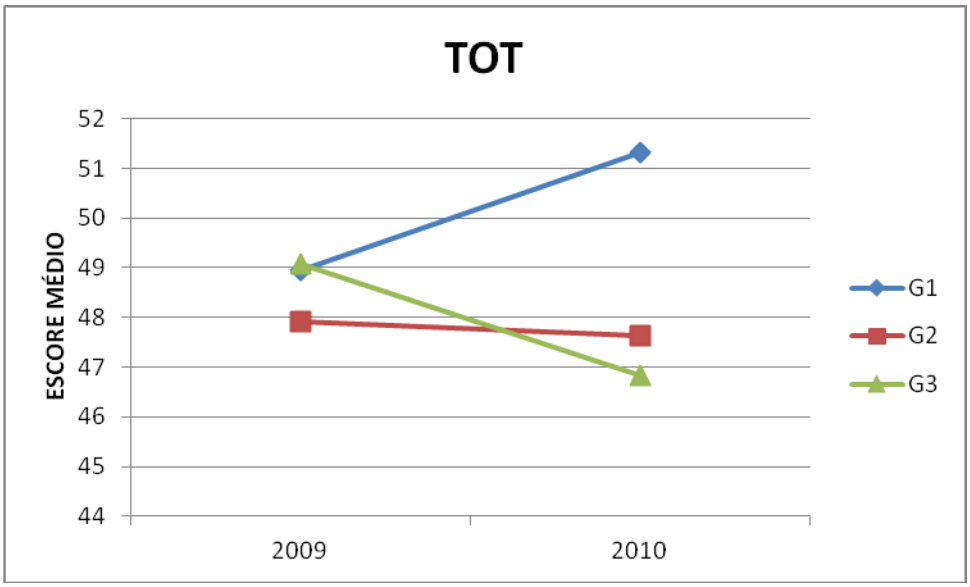

Gráfico 4- Perfis de médias para variável TOT.

É possível observar que ocorreu um aumento de aproximadamente dois pontos para o G1, ocorrendo o inverso para o G3, que teve uma queda de aproximadamente dois pontos entre o período de 2009 e 2010. O grupo G2 praticamente manteve o mesmo escore de TOT em 2009 e 2010.

No Gráfico 5 está apresentada a comparação entre os grupos para as seis dimensões do autoconceito, em 2009 e 2010.

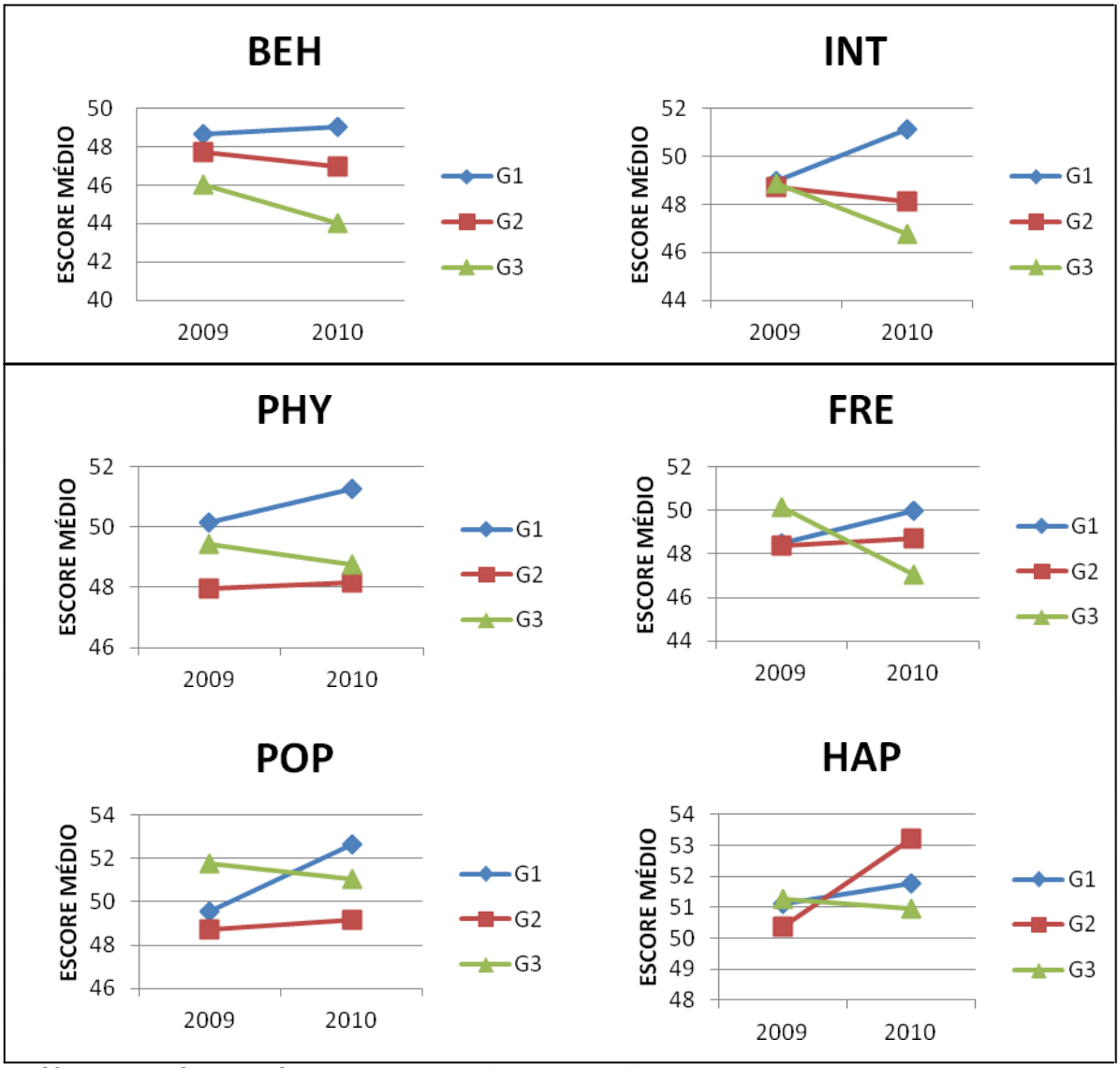

Gráfico 5- Perfis de médias para as seis dimensões do autoconceito.

No Gráfico 5 observa-se que em relação às dimensões do autoconceito, o G1 apresentou aumento no escore médio em todas as seis dimensões, sendo mais expressivo nas dimensões INT e POP. Em relação ao G2, nas dimensões BEH e INT ocorreram pequenas diminuições, enquanto nas dimensões PHY, FRE e POP ocorreram pequenos aumentos no escore médio. Por outro lado, em relação à dimensão HAP ocorreu um aumento expressivo de aproximadamente três pontos no escore médio dos participantes deste grupo. No G3 ocorreu uma diminuição do escore médio das seis dimensões do autoconceito entre 2009 e 2010; neste grupo, as dimensões BEH, FRE e INT apresentaram reduções iguais ou superiores a dois pontos.

Foram elaborados gráficos de dispersão para avaliar a relação entre o escore de 2009 e o escore de 2010 para os três grupos, levando-se em conta as variáveis: gênero e faixa etária.

Primeiramente, serão apresentados os gráficos de dispersão 2009 x 2010 para os três grupos, distinguindo-se os pontos por gênero (Gráficos 6, 7 e 8). Um ponto que se encontra exatamente sobre a reta representa um indivíduo que apresentou o mesmo valor de escore em 2009 e 2010. Os pontos acima da reta representam os indivíduos que aumentaram o escore; analogamente, os pontos abaixo da reta representam os indivíduos que diminuíram o escore.

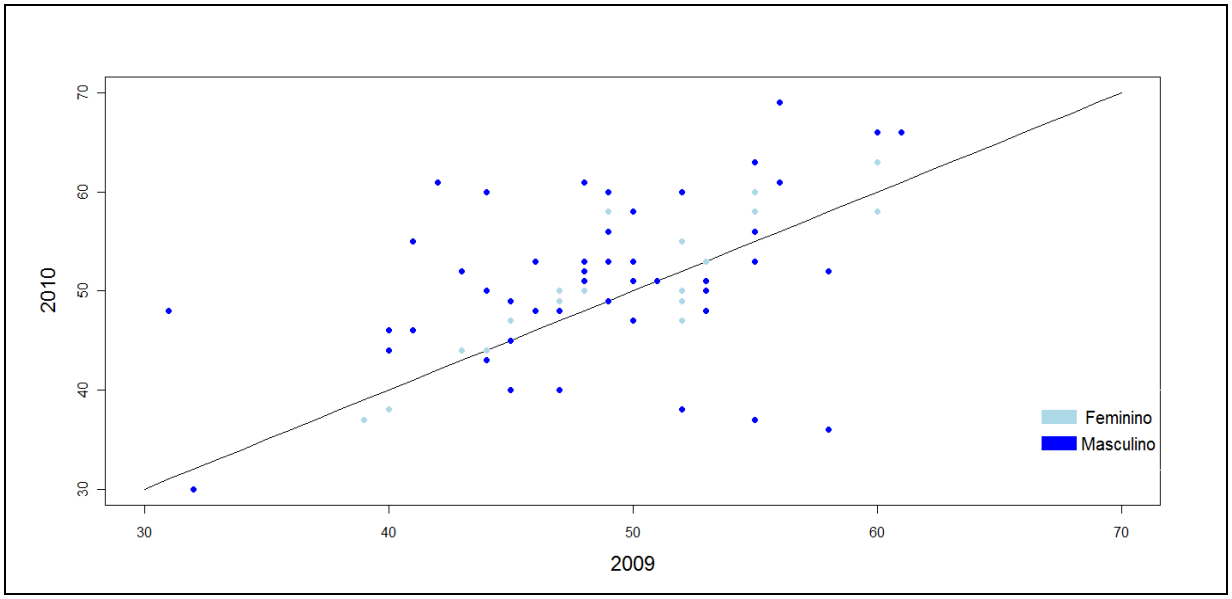

Gráfico 6 - Dispersão para variável TOT de 2009 x 2010 para o G1, por gênero.

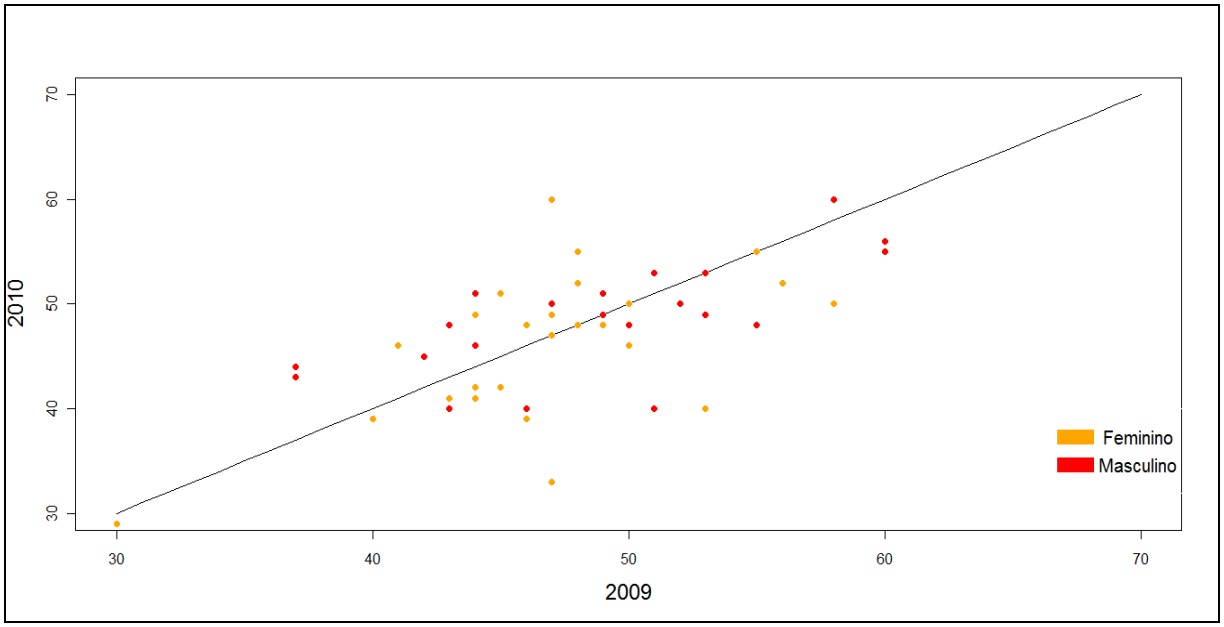

Gráfico 7 - Dispersão para variável TOT de 2009 x 2010 para o G2, por gênero.

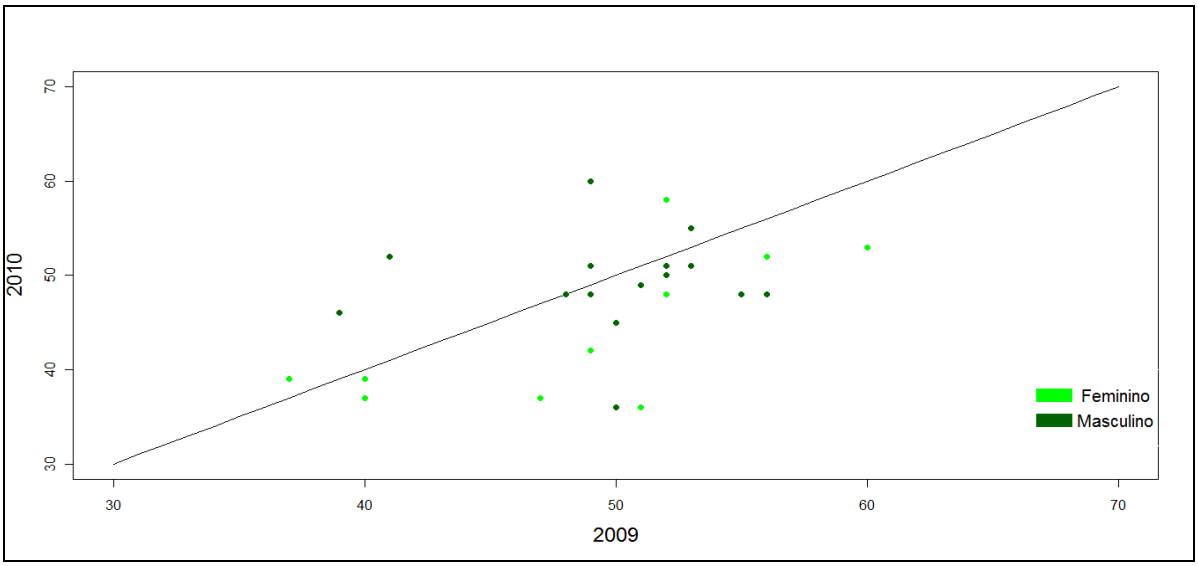

Gráfico 8 - Dispersão para variável TOT de 2009 x 2010 para o G3, por gênero.

Ao analisar o Gráfico 6, é possível perceber que há mais pontos acima da reta do que abaixo, demonstrando uma melhora geral no G1. Entretanto, os pontos azul-claros (feminino) estão distribuídos próximos à reta, indicando que, aparentemente, não há mudanças significativas para esse gênero; para o masculino observam-se pontos mais espalhados pela área do gráfico, ocupando posições mais distantes da reta, que indicam mudanças mais bruscas de um ano para o outro, sendo majoritariamente positivas. Além disso, se considerarmos, ao longo da reta, os pontos mais próximos da origem e os mais distantes não se encontram, o que denota que a magnitude dos escores de autoconceito global é similar entre os dois gêneros.

O G2, por sua vez (Gráfico 7), apresenta um gráfico de dispersão mais homogêneo, os gêneros masculino e feminino apresentam, aproximadamente, a mesma proporção de pontos acima da reta e abaixo dela; as distâncias dos pontos à reta e a magnitude dos escores também não aparentam distinção. Os pontos apresentam menor distância da reta se for comparado ao gráfico do G1, mostrando mudanças de escores mais sutis no G2.

Por último, para o G3 (Gráfico 8), os pontos estão majoritariamente abaixo da reta, demonstrando uma piora geral neste grupo de 2009 para 2010. Os pontos apresentam uma disposição confusa, tornando complicado o estabelecimento de um padrão. Contudo, pode-se perceber que não há indícios para suspeitar de diferenças entre os gêneros, pois apresentam proporção de pontos semelhantes abaixo e acima da reta. As distâncias à reta também são parecidas neste caso.

A seguir, está apresentada a análise dos grupos distinguindo os pontos pela faixa etária (Gráficos 9, 10 e 11).

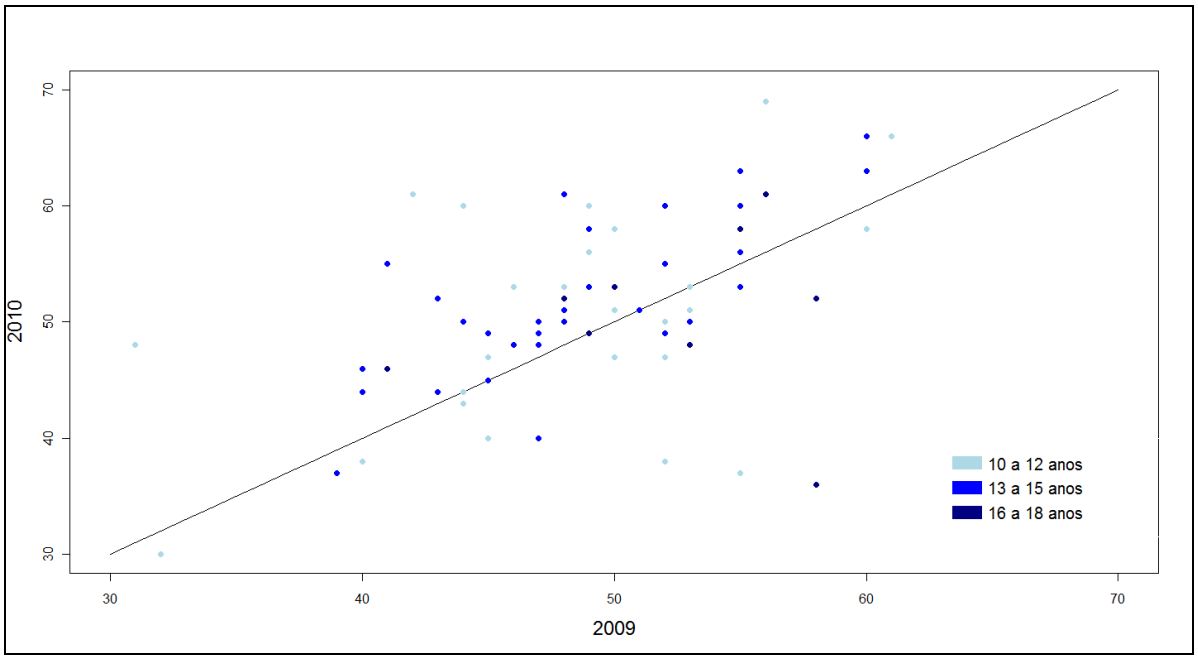

Gráfico 9 - Dispersão para variável TOT de 2009 x 2010 para o G1, por faixa etária.

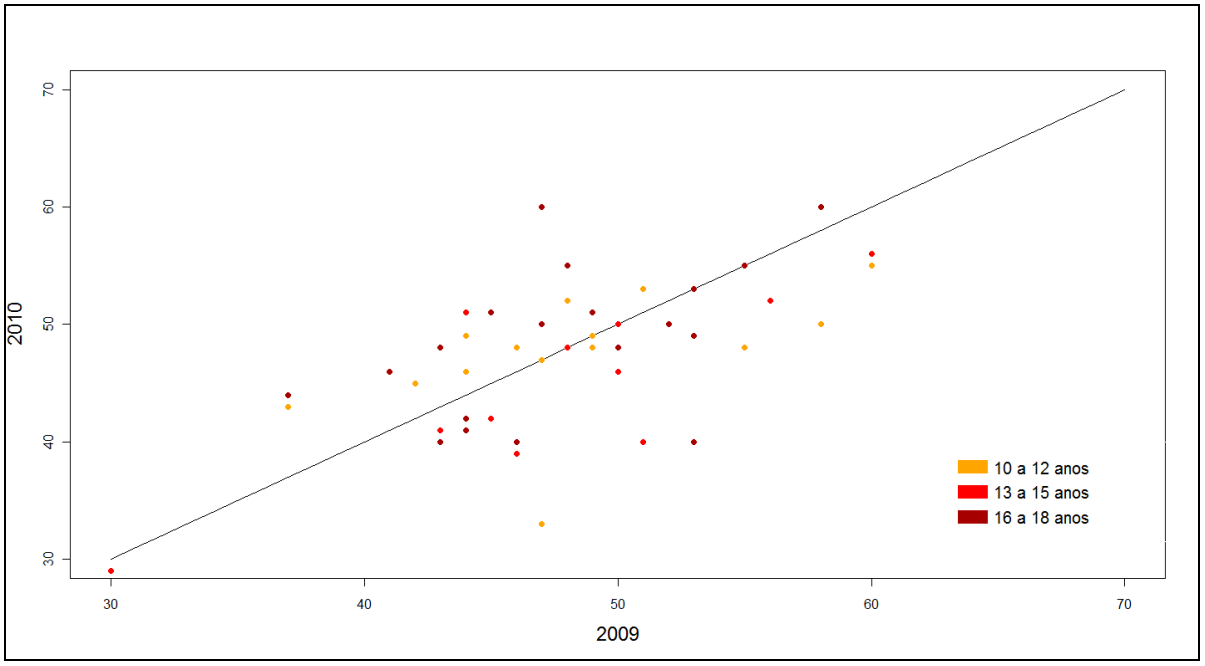

Gráfico 10- Dispersão para variável TOT de 2009 x 2010 para o G2, por faixa etária.

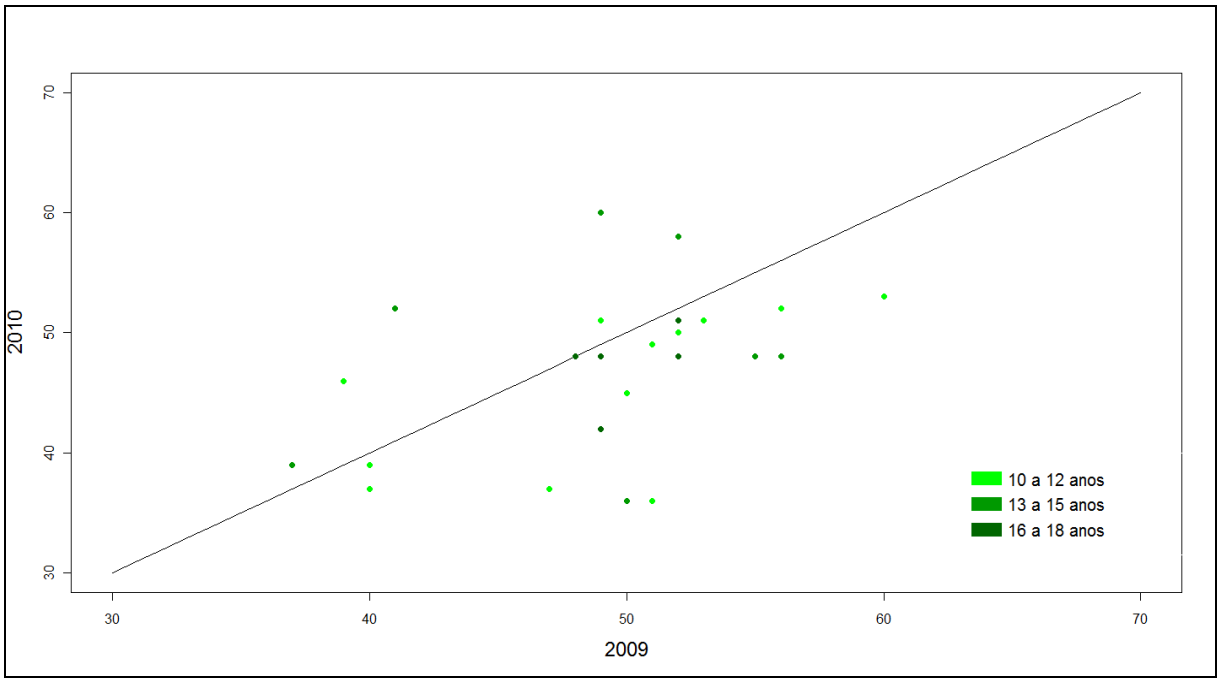

Gráfico 11 – Dispersão para variável TOT de 2009 x 2010 para o G3, por faixa etária.

De acordo com o Gráfico 9, os participantes do G1 na faixa etária entre 16 e 18 anos apresentam os pontos mais próximos da reta, indicando menor mudança de escore do autoconceito global. As crianças da primeira faixa etária (10 a 12 anos), por outro lado, apresentam as maiores distâncias à reta, o que indica uma relação crescente da idade com a magnitude da mudança de escore, tanto para o aumento, quanto para a diminuição.

No G2 observa-se um padrão mais homogêneo, os pontos aparentam estar aleatoriamente dispostos pela área do gráfico, demonstrando apenas um número maior de pontos da segunda faixa etária (13 a 15 anos), abaixo da reta.

Em relação ao G3, devido ao número reduzido de integrantes, ao dividirmos em três faixas etárias, as subdivisões não dispõem de número suficiente para uma análise acurada.

Com referência ao estudo das classes socioeconômicas, considerando o pequeno número de pessoas classificadas nas classes B1, B2 e D, e objetivando tornar a análise mais consistente, procedemos à junção das classes B1 e B2 em uma única classe B e também da classe D à classe C2.

A seguir, está apresentada a análise dos grupos, distinguindo os pontos pela faixa etária (Gráficos 12, 13, 14, 15, 16 e 17).

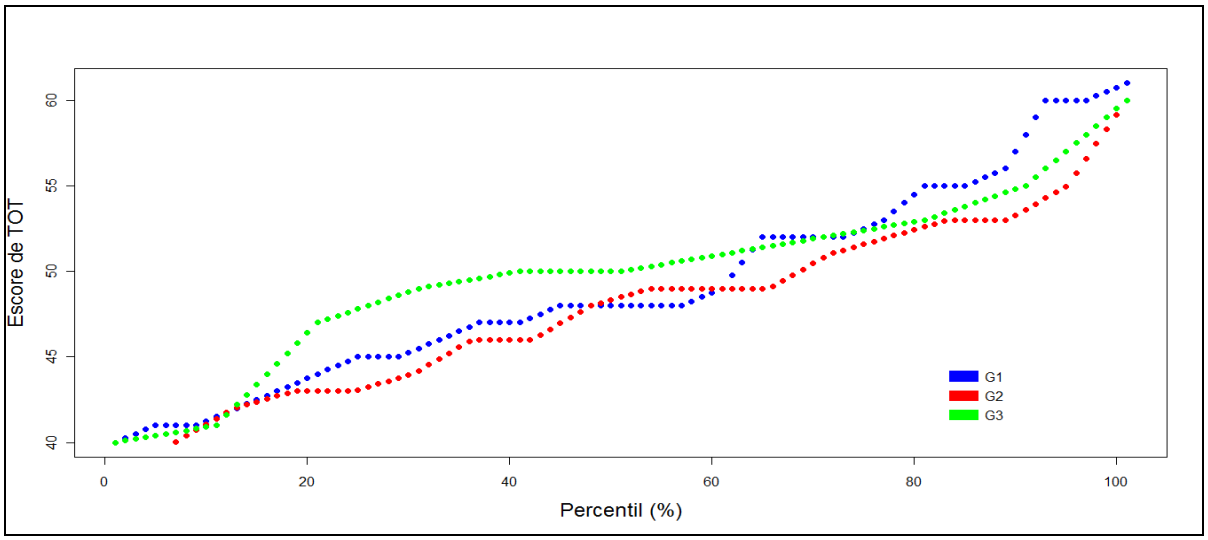

Gráfico 12 - Percentis da variável TOT para a classe social B (B1 e B2), em 2009

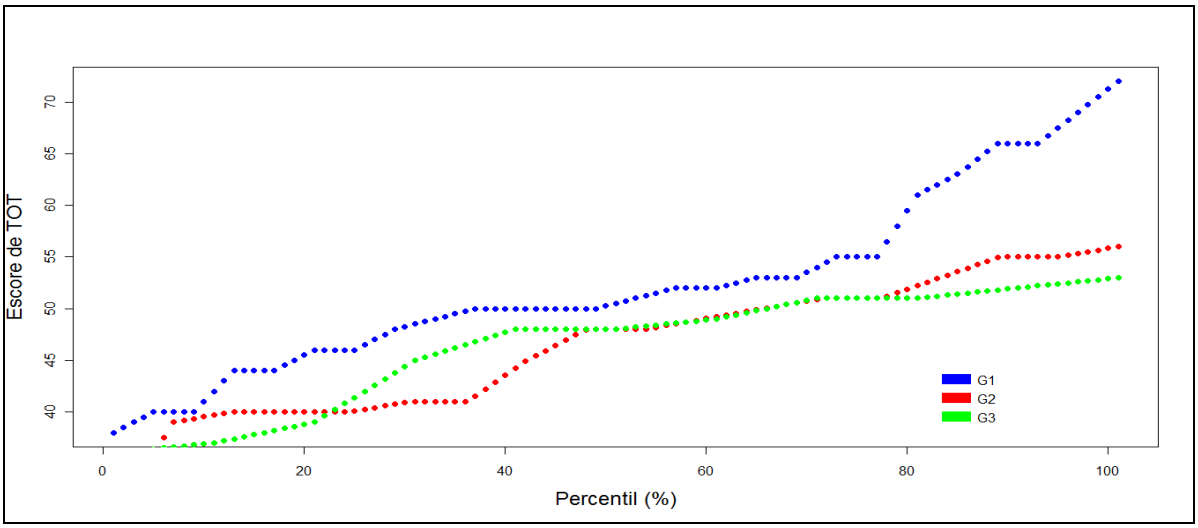

Gráfico 13 - Percentis da variável TOT para a classe social B (B1 e B2), em 2010.

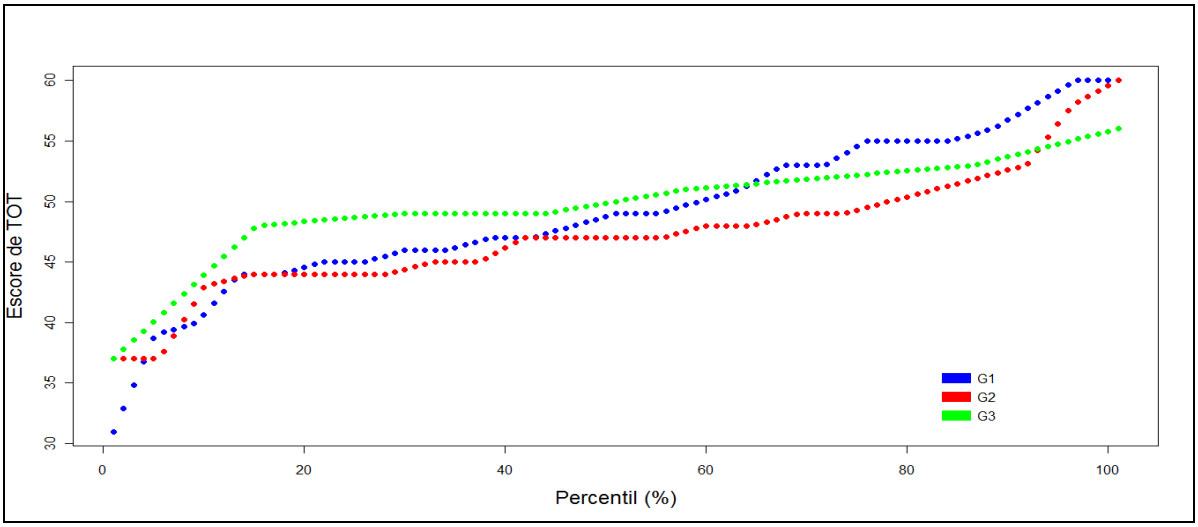

Gráfico 14 - Percentis da variável TOT para a classe social C1, em 2009.

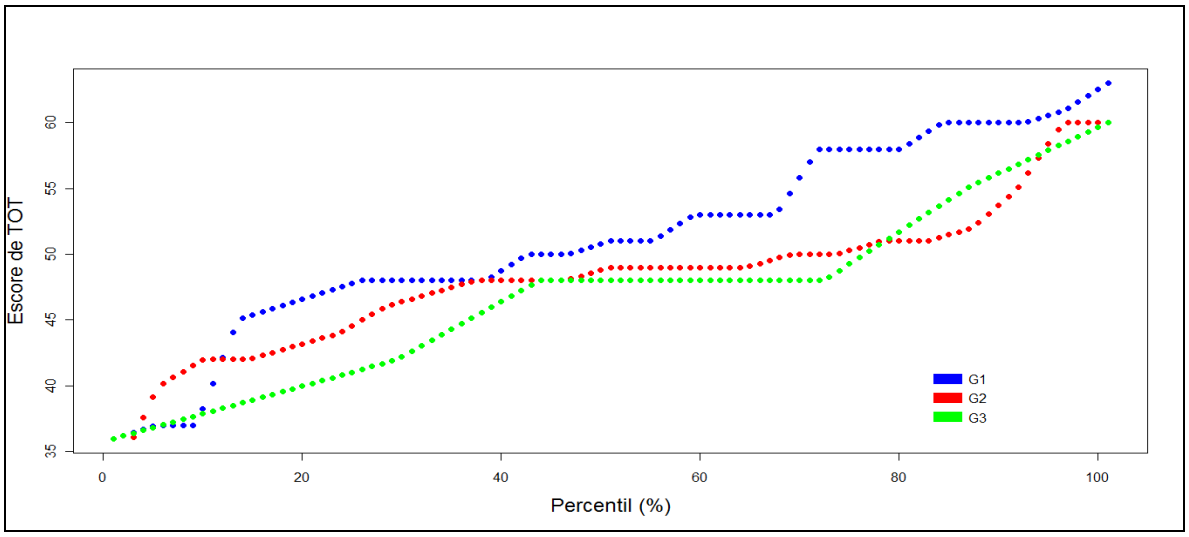

Gráfico 15 - Percentis da variável TOT para a classe social C1, em 2010.

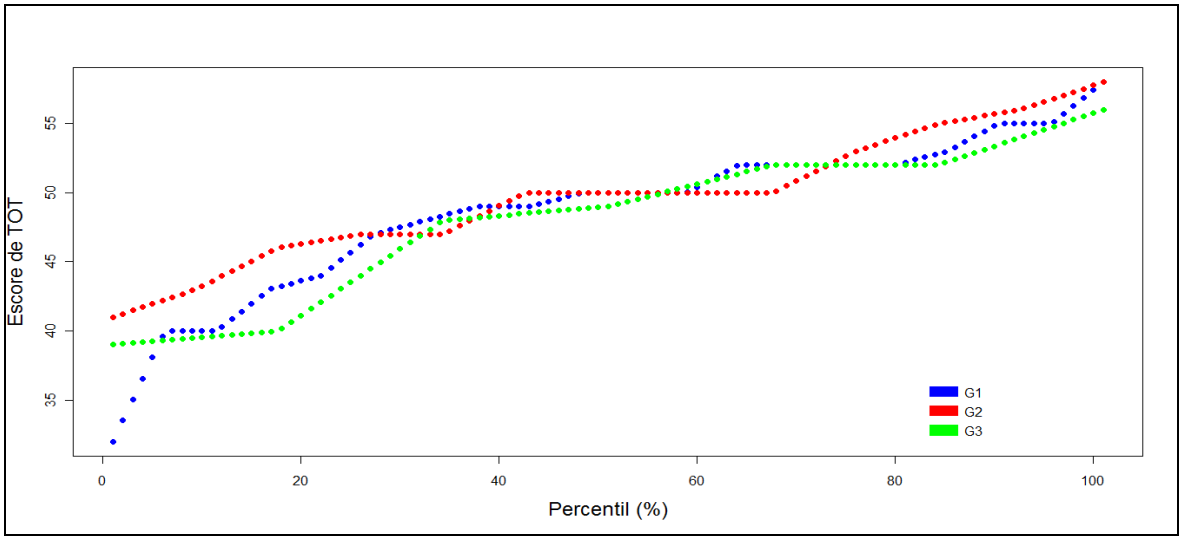

Gráfico 16 - Percentis da variável TOT para a classe social C2/D, em 2009.

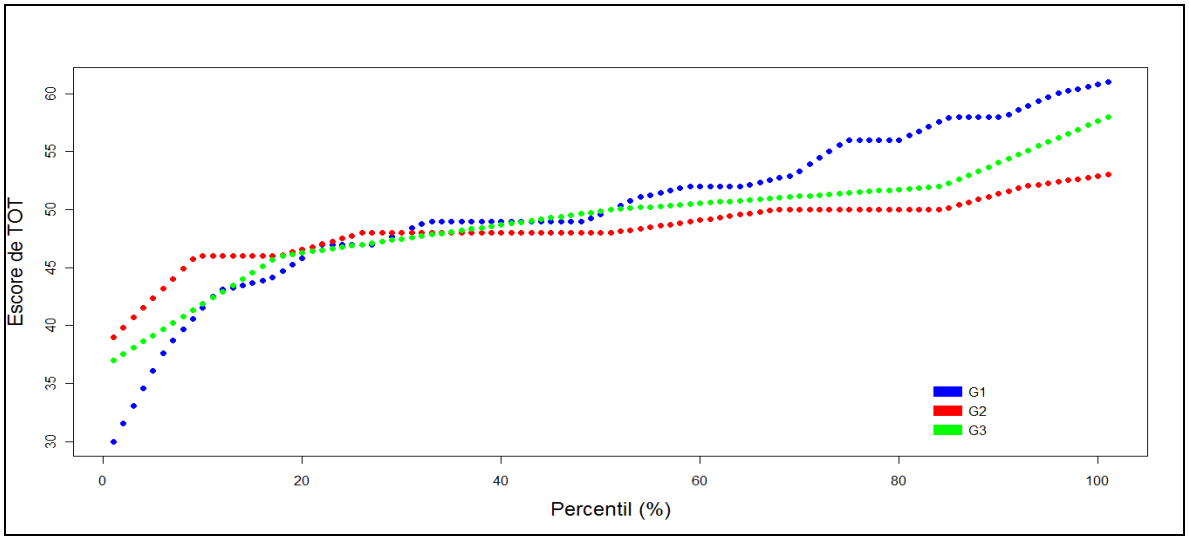

Gráfico 17 - Percentis da variável TOT para a classe social C2/D, em 2010.

Nota-se que os gráficos de percentis das classes B (B1 e B2), C1 e C2/D em 2009 apresentam distribuições semelhantes, o que pode ser visualizado nos Gráficos 12, 14 e 16. Da mesma forma, os percentis dessas classes em 2010, representados nos Gráficos 13, 15 e 17 são semelhantes entre si, o que indica que não há efeito de classe socioeconômica.

A seguir está apresentada a análise do G1, a partir da variável tempo de participação no projeto (Gráfico 18), para comparar o TOT em relação ao gênero dos participantes.

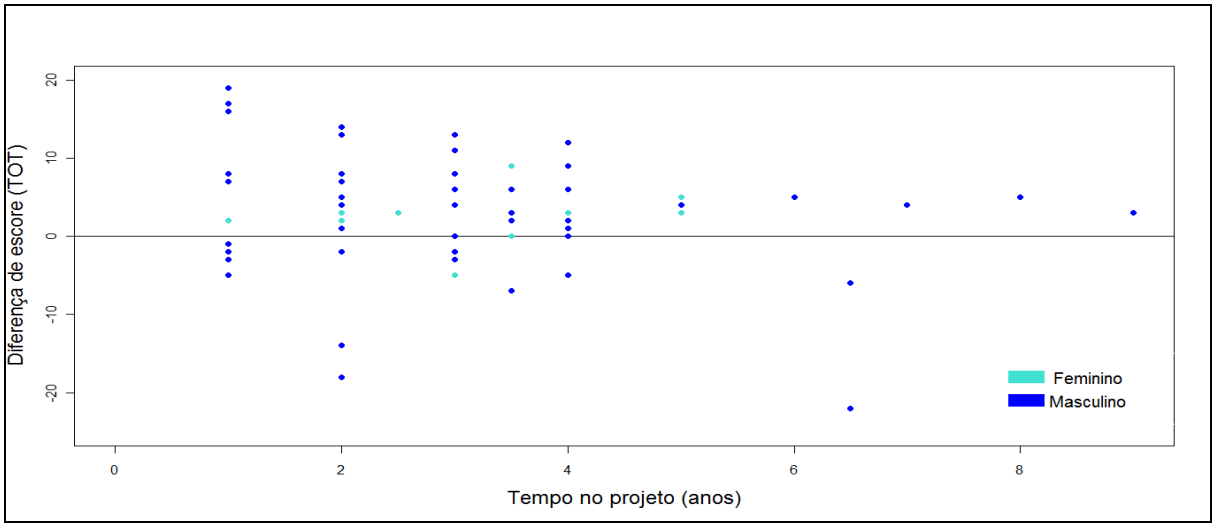

Gráfico 18 - Gráfico de dispersão: tempo no projeto x diferença de escore (TOT) para o G1, por gênero.

Analisando o Gráfico 18 percebe-se que a maioria dos pontos está disposta no canto superior esquerdo do gráfico, em que a diferença de escore do autoconceito global entre 2010 e 2009 é maior e o tempo de participação no projeto é menor. Este resultado indica que o projeto é mais efetivo no aumento do autoconceito global nos primeiros anos de participação no projeto.

Em suma, a partir da análise descritiva foi possível observar algumas evidências de diferenças estatisticamente significativas:

- Em relação ao autoconceito global, o G1 apresentou um aumento de escore médio (~2 pontos), enquanto o G2 não apresentou mudanças e o G3 apresentou diminuição (~2 pontos);
- Em relação às dimensões do autoconceito, o G1 apresentou aumento mais expressivo nas dimensões INT (~2 pontos) e POP (~3pontos), o G2 apresentou aumento expressivo na dimensão HAP (~3 pontos) e o G3 apresentou diminuição mais expressiva na dimensão FRE (~3 pontos);

- Em relação gênero, comparando o escore do autoconceito global no G1, de 2009 para 2010, percebe-se um aumento entre os participantes do gênero masculino e é aparentemente nula para os participantes dos demais grupos; em relação ao gênero feminino, esta diferença de 2009 para 2010 parece ser pequena para todos os grupos;
- Em relação à faixa etária, no G1, as crianças mais novas parecem aumentar o autoconceito global e as mais velhas parecem diminuir, ocorrendo relação inversa para o G2;
- Em relação ao tempo de participação no projeto, há evidências de que o autoconceito global é maior em 2009 e 2010 para as crianças iniciantes no projeto, em relação àquelas que já estão no projeto há mais tempo;
- Por fim, a classe socioeconômica aparenta não influenciar de maneira significativa o autoconceito dos participantes dos três grupos.

A partir destas evidências encontradas na análise estatística descritiva foi realizada a análise inferencial para verificar a relevância estatística dos resultados obtidos nesta pesquisa.

5.2 Análise estatística inferencial

A análise inferencial teve como objetivo construir testes e modelos estatísticos que tentem explicar como o autoconceito está relacionado com as demais variáveis do estudo.

A análise está dividida em quatro partes: inicialmente apresenta-se o modelo estatístico para comparar os grupos G1 e G2, em relação ao autoconceito global; posteriormente, a análise dos modelos estatísticos para o estudo das dimensões do autoconceito entre os grupos G1 e G2; na terceira parte está a análise dos modelos estatísticos para o exame do autoconceito global e dimensões para o grupo G3; por fim, a análise dos dados categorizados, seguindo a classificação proposta para a avaliação do autoconceito pelo instrumento de coleta de dados PIERS-HARRIS-2 (2002).

5.2.1 Análise estatística inferencial intergrupos (G1 e G2) para o autoconceito global

A partir das conclusões parciais extraídas da parte descritiva, na análise inferencial foi elaborado primeiramente um teste F de comparação de variâncias e, posteriormente, foi aplicado o teste T, para a comparação das médias.

Para a comparação entre as médias foi preciso avaliar, inicialmente, a hipótese de igualdade das variâncias nos dois anos (Magalhães e Lima, 2007):

O resultado dos testes está descrito na Tabela 7.

Tabela 7 - Resultado dos testes de hipótese para as variâncias dos grupos quanto à variável TOT.

Anos	Valor P
2009	0,50
2010	0,02

A partir dos resultados é possível concluir que não há evidências para rejeitar a hipótese de igualdade das variâncias entre os grupos em 2009, concluindo-se, assim, que as variâncias são iguais; para 2010 há evidências para rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que as variâncias são diferentes.

Em seguida foi realizado um teste T de comparação de médias com variâncias desconhecidas e iguais em 2009, e um teste T de comparação de médias com variâncias desconhecidas e diferentes em 2010.

Tabela 8 - Resultado dos testes de hipótese para as médias dos grupos quanto à variável TOT.

Anos	Valor P
2009	0,36
2010	~0,00

É possível observar, na Tabela 8, que não há diferença estatisticamente significante entre as médias de TOT dos grupos em 2009, ao passo que em 2010 podemos considerar que as médias dos grupos são significativamente diferentes.

Posteriormente, com o intuito de analisar a variável tempo de participação no projeto, foi realizada uma análise para verificar se essa variável é significativa na diferença do TOT para as crianças do G1, pois, no modelo para comparação dos grupos existiria um problema ao considerar esta variável apenas em relação aos participantes deste grupo e não para os dois grupos, G1 e G2.

O ajuste do modelo por mínimos quadrados é dado na Tabela 9.

Tabela 9 - Ajuste do modelo de regressão linear para o G1.

Parâmetro	Estimativa	Valor-p
Intercepto[8]	4,3	0,2
Gênero (masculino)	2,1	0,3
Classe social (C1)	0,4	0,5
Classe social (C2)	-0,9	0,7
Idade	-1,7	0,4
Tempo de projeto	-0,9	0,3

Dessa maneira, foi testado se o coeficiente é estatisticamente significante no modelo. Como para a variável tempo de projeto foi obtido valor-p maior ou igual a 0,30, verifica-se que há indícios para não rejeitar as hipóteses de que o coeficiente é nulo. Logo, há sinais de que o tempo no projeto não é significativo na diferença de escore TOT para os participantes do projeto (G1), de forma que esta variável na comparação entre os grupos foi desconsiderada.

Visto que os modelos apresentados não apontaram o efeito de tempo no projeto como significativo para o G1, foi construído o modelo de regressão linear para comparar os grupos G1 e G2 em relação ao TOT, em 2009:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore TOT para a l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é o escore TOT esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

Na Tabela 10 está a estimativa do escore de autoconceito global para os participantes do G1 e G2:

[8] O intercepto se refere às crianças do sexo feminino, da classe socioeconômica B, com 13,3 anos (idade média do grupo) e há zero anos no projeto.

Tabela 10 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009.

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto – α	48,57	0,54	< 0,01

Em relação à mudança do escore de autoconceito de 2009 para 2010, foi obtido o seguinte modelo:

$$Y_{il} = \delta_i + \epsilon_{il}$$

$$i = \begin{cases} 1, \text{se for do G1} \\ 0, \text{se for do G2} \end{cases}$$

$$l = 1, \dots, n_i \qquad \epsilon_{il} \sim N(0, \sigma_i^2), \text{independentes}$$

- Y_{il} é a diferença de escore TOT para o l-ésimo indivíduo do grupo i.
- ϵ_{il} é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo do grupo i.
- δi efeito do grupo i.

Ajustando novamente pelo método de mínimos quadrados ponderados, obtém-se as estimativas apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore do autoconceito global, de 2009 para 2010 (G1 e G2).

Parâmetro	Estimativa	Valor-p
δ_1	2,4	0,005

Logo, pelo modelo final, temos que a diferença de escore entre os anos de 2009 e 2010 para as crianças do G2 é, em média, igual a zero, ou seja, espera-se que estas crianças não alterem seu autoconceito global TOT, enquanto para as crianças do G1, espera-se um aumento de 2,4 no autoconceito global de um ano para o outro (p=0,005).

5.2.2 Análise estatística inferencial intergrupos (G1 e G2) para as dimensões do autoconceito

Inicialmente, foram elaborados modelos estatísticos de comparação entre os grupos em 2009.

Em relação à dimensão BEH, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore BEH para a l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é o escore BEH esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

Na Tabela 12 está a estimativa do escore da dimensão BEH do autoconceito para os participantes do G1 e G2:

Tabela 12 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, em relação à dimensão BEH do autoconceito.

Parâmetro	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Intercepto – α	48,27	0,57	< 0,01

Em relação à dimensão INT o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore INT para a l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é o escore INT esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

Na Tabela 13 está a estimativa do escore da dimensão INT do autoconceito para os participantes do G1 e G2:

Tabela 13 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, em relação à dimensão INT do autoconceito.

Parâmetro	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Intercepto - α	48,92	0,66	< 0,01

Em relação à dimensão PHY, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore PHY para a l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é o escore PHY esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

Na Tabela 14 está a estimativa do escore da dimensão PHY do autoconceito para os participantes do G1 e G2:

Tabela 14 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, em relação à dimensão PHY do autoconceito.

Parâmetro	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Intercepto - α	49,23	0,69	< 0,01

Em relação à dimensão FRE, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore FRE para a l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é o escore FRE esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

Na Tabela 15 está a estimativa do escore da dimensão FRE do autoconceito para os participantes do G1 e G2:

Tabela 15 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, em relação à dimensão FRE do autoconceito.

Parâmetro	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Intercepto – α	48,53	0,55	< 0,01

Em relação à dimensão POP, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \theta * X_l + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore POP em 2009 para a l-ésima criança, independentemente do grupo, do gênero e da classe socioeconômica.
- α é o escore POP esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero e da classe socioeconômica.
- θ é a variação esperada no de escore POP em 2009 quando variamos a idade em um ano, independentemente do grupo, do gênero e da classe socioeconômica.
- X_l é a idade da l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero e da classe socioeconômica.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero e da classe socioeconômica.

Na Tabela 16 está a estimativa do escore da dimensão POP do autoconceito para os participantes do G1 e G2:

Tabela 16 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, em relação à dimensão POP do autoconceito.

Parâmetro	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Intercepto - α	39,55	3,61	< 0,01
Idade – θ	0,72	0,26	0,01

Em relação à dimensão HAP, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é o escore HAP para a l-ésima criança em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é o escore HAP esperado para as crianças em 2009, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

Na Tabela 17 está a estimativa do escore da dimensão HAP do autoconceito para os participantes do G1 e G2:

Tabela 17 – Ajuste do modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, em relação à dimensão HAP do autoconceito.

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto – α	51,1	0,59	< 0,01

Em suma, o modelo de regressão linear para os grupos G1 e G2, em 2009, foi similar para cinco das seis dimensões do autoconceito, sem efeito de idade, classe econômica ou gênero, com os seguintes escores: BEH – 48,27; INT – 48,92; PHY – 49,23; FRE – 48,53; HAP -51,1 (P<0,01). Somente para a dimensão POP o ajuste do modelo de regressão linear apresentou a influência do efeito idade, tendo como intercepto o escore de 39,55, com um aumento de 0,72 pontos a cada ano de vida do participante (p=0,01).

Em relação à comparação entre os escores de 2009 e 2010 para os grupos G1 e G2, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em três dimensões do autoconceito: INT, POP e HAP.

Em relação à dimensão INT, o modelo final foi:

$$Y_{il} = \alpha + \delta_i + \epsilon_{il}$$

$$i = \begin{cases} 0, \text{se Grupo 1} \\ 1, \text{se Grupo2} \end{cases}$$

$$\delta_0 = 0$$

- Y_{il} é a diferença de escore INT, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança do grupo i, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é a diferença de escore INT esperada para crianças do G1, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- δ_i é o acréscimo esperado na diferença de escore INT para crianças do G2, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_{il} é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo do grupo i, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 18:

Tabela 18 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore da dimensão INT do autoconceito, de 2009 para 2010.

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto - α	2,17	0,89	0,02
G2 - δ_1	-2,89	1,36	0,04

Em relação à dimensão status intelectual e escolar, observa-se na comparação entre os grupos que o G1 aumenta o seu escore em 2,17 pontos (p=0,02), e o G2 o reduz em 0,72 pontos (p=0,04), demonstrando que os sujeitos dos grupos apresentaram resultados opostos (positivo-negativo) em relação às mudanças na dimensão INT do autoconceito no período de um ano.

Em relação à dimensão POP, o modelo final foi:

$$Y_{il} = \alpha + \delta_i + \epsilon_{il}$$

$$i = \begin{cases} 0, \text{se Grupo 1} \\ 1, \text{se Grupo 2} \end{cases}$$

$$\delta_0 = 0$$

- Y_{il} é a diferença de escore POP, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança do grupo i, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é a diferença de escore POP esperada para crianças do G1, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- δ_1 é o acréscimo esperado na diferença de escore POP para crianças do G2, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_{il} é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo do grupo i, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 19:

Tabela 19 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore da dimensão POP do autoconceito, de 2009 para 2010.

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto - α	3,10	0,97	< 0,01
G2 - δ_1	-2,75	1,48	0,06

Em relação à dimensão popularidade, segundo o modelo, de 2009 para 2010 o G1 aumenta, em média, 3,10 pontos (p<0,01), enquanto no G2 o escore aumenta em média 0,35 pontos (p=0,06), conforme a Tabela 19.

Em relação à dimensão HAP, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é a diferença de escore HAP, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é a diferença de escore HAP esperada para as crianças, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo, independentemente do grupo, do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 20:

Tabela 20 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore da dimensão HAP do autoconceito, de 2009 para 2010.

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto - α	1,26	0,71	0,08

Em relação à dimensão felicidade e satisfação, segundo o modelo, de 2009 para 2010 há, em média, um aumento de 1,26 pontos (p=0,08), independentemente das variáveis avaliadas, conforme a Tabela 20.

Para as demais dimensões (BEH, PHY e FRE), a diferença de escore entre os anos de 2009 e 2010 foi nula, isto é, não houve mudanças significativas estatisticamente.

5.2.3 Análise estatística inferencial do grupo G3 para o autoconceito global e dimensões do autoconceito

O G3 foi analisado separadamente, devido à pequena quantidade de sujeitos que compuseram este grupo (n=24) e à própria condição de sua formação. Os sujeitos do G3, na coleta inicial, não participavam de projetos sociais e, na coleta final, estavam participando desse tipo de projeto. Esta condição levou à escolha de uma análise separada para o grupo,

por se tratar de um grupo que não estava relacionado às características do estudo nem como amostra, nem como grupo controle.

Por outro lado, a análise dos resultados obtidos com estes sujeitos é relevante, pois pode demonstrar evidências de como é a participação de sujeitos em outros projetos sociais e durante um período menor do que o estabelecido para este estudo.

Em relação ao autoconceito global, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é a diferença de escore TOT, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança do G3 independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é a diferença de escore TOT esperada para as crianças do G3, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo do G3, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 21:

Tabela 21 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore de TOT, de 2009 para 2010 (G3).

Parâmetro	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Intercepto - α	-2,16	1,31	0,11

Logo, temos pelo modelo final que a diferença de escore entre os anos de 2009 e 2010 para as crianças do G3 é de aproximadamente 2,16 pontos negativos, ou seja, espera-se que estas crianças tenham uma redução do escore de autoconceito global de um ano para o outro (p=0,11).

Para a dimensão BEH, o modelo final foi:

$$Y_l = \alpha + \epsilon_l$$

- Y_l é a diferença de escore BEH, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança do G3 independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- α é a diferença de escore BEH esperada para as crianças do G3, independentemente do gênero, da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_l é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo do G3, independentemente

do gênero, da classe socioeconômica e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 22:

Tabela 22 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore da dimensão BEH do autoconceito, de 2009 para 2010 (G3).

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto - α	-2,32	1,15	0,05

Em relação à dimensão ajustes de comportamento, o modelo final indica que a diferença de escore entre os anos de 2009 e 2010 para as crianças do G3 é de aproximadamente 2,32 pontos negativos, ou seja, espera-se que estas crianças tenham uma redução do escore da dimensão BEH de um ano para o outro (p=0,05).

Para a dimensão FRE, o modelo final foi:

$$Y_{jl} = \alpha + \beta_j + \epsilon_{jl}$$

$$\beta_0 = 0$$

$$j = \begin{cases} 0, \text{se feminino} \\ 1, \text{se masculino} \end{cases}$$

- Y_{jl} é a diferença de escore FRE, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança do gênero j do G3, independentemente da classe socioeconômica e da idade.
- α é a diferença de escore FRE esperada para as crianças do sexo feminino do G3, independentemente da classe socioeconômica e da idade.
- β_1 é o acréscimo esperado na diferença de escore FRE para as crianças do gênero masculino do G3, independentemente da classe socioeconômica e da idade.
- ϵ_{jl} é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo do gênero j do G3, independentemente da classe socioeconômica e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 23:

Tabela 23 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore da dimensão FRE do autoconceito, de 2009 para 2010 (G3).

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto - α	-6,20	2,23	0,01
Sexo (Masculino) - β_1	5,10	2,88	0,09

Em relação à dimensão “livre de ansiedade”, o modelo final indica que ocorreu uma redução de escore entre os anos de 2009 e 2010 para as crianças do G3; para os sujeitos do gênero feminino esta redução foi de aproximadamente 6 pontos negativos (p=0,01), enquanto que para os sujeitos do gênero masculino foi de aproximadamente 1 ponto negativo (p=0,09).

Para a dimensão INT, o modelo final foi:

$$Y_{kl} = \alpha + \gamma_k + \epsilon_{kl}$$

$$\gamma_0 = 0$$

$$k = \begin{cases} 0, \text{se classe B1 ou B2} \\ 1, \text{se classe C1, C2 ou D} \end{cases}$$

- Y_{kl} é a diferença de escore INT, de 2009 para 2010, para a l-ésima criança da classe socioeconômica k do G3, independentemente do gênero e da idade.
- α é a diferença de escore INT esperada para as crianças da classe socioeconômica B1 ou B2 do G3, independentemente do gênero e da idade.
- γ_1 é o acréscimo esperado na diferença de escore INT para as crianças da classe socioeconômica C1, C2, D do G3, independentemente do gênero e da idade.
- ϵ_{kl} é o erro aleatório associado ao l-ésimo indivíduo da classe socioeconômica k do G3, independentemente do gênero e da idade.

O ajuste do modelo está apresentado na Tabela 24:

Tabela 24 - Resultados do ajuste do modelo de regressão linear para a mudança de escore da dimensão INT do autoconceito, de 2009 para 2010 (G3).

Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	Valor - p
Intercepto - α	-4,72	1,77	0,01
Classe Social (C1, C2 ou D) - γ_1	10,29	3,34	< 0,01

Em relação à dimensão “status intelectual e escolar”, o modelo final indica que houve mudança de escore entre os anos de 2009 e 2010 para as crianças do G3. Além disso, esta mudança foi influenciada pela variável classe social: enquanto os sujeitos das classes sociais B1 e B2 apresentaram redução de aproximadamente 4,5 pontos (p=0,01), os sujeitos das classes sociais C1, C2 e D apresentaram um aumento de aproximadamente 10 pontos (p<0,01) no escore da dimensão INT.

Para as demais dimensões (HAP, POP e PHY), a diferença de escore entre os anos de 2009 e 2010 foi nula no G3, isto é, não houve mudanças significativas.

5.2.4 Análise estatística inferencial dos dados categorizados intergrupos (G1 e G2) para o autoconceito global e para as dimensões do autoconceito

Em relação às categorias definidas pelo instrumento PIERS-HARRIS-2 (2002), a média dos resultados dos três grupos pode ser considerada adequada pois os resultados de autoconceito global e dimensões estavam dentro dos parâmetros indicados como adequados (classificação: média = t-escore 45 a 55) nas duas coletas de dados, com exceção do G3, que apresentou na dimensão BEH, um escore de 44,38 pontos, como média estatística em 2010, o que pode ser considerado um pouco abaixo do escore esperado segundo a classificação proposta pelo instrumento.

Para a análise dos dados categorizados foi realizada a análise da razão de probabilidade de mudança de categorias de 2009 para 2010, entre os grupos G1 e G2.

Para esta análise foi realizada a junção de categorias propostas para a interpretação dos resultados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa; as categorias muito abaixo (t-score $\leq$ 29), baixo (t-score 30 a 39) e abaixo da média (t-score 40 a 44) foram reclassificadas na categoria "abaixo da média"; as categorias: média alta (t-score 56 a 59), alta (t-score 84 a 97) e muito alta (t-score $\geq$ 98) foram reclassificadas na categoria "acima da média", conforme a Tabela 25.

Esta reclassificação foi realizada devido à quantidade de sujeitos da amostra, pois com todas as categorias propostas pelo instrumento seria inviável realizar esta análise. Por outro lado, apesar da junção das categorias, é possível compreender a análise, tendo como base a referência da interpretação proposta pelo instrumento: média, os resultados acima desta classificação e os resultados abaixo desta classificação.

Tabela 25 – Adaptação da classificação para interpretação do autoconceito global, para a análise dos dados categorizados.

T-Score	Interpretação
$\leq$ 44T	Abaixo da Média
45T – 55T	Média
$\geq$ 56T	Acima da Média

Da mesma maneira, em relação às dimensões do autoconceito foi realizada a junção de categorias propostas para a interpretação dos resultados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa. As categorias muito abaixo (t-score $\leq$ 29), baixo (t-score 30 a 39) e abaixo da média (t-score 40 a 44) foram reclassificadas na categoria abaixo da média, conforme a tabela.

Tabela 26 – Adaptação da classificação para interpretação das dimensões do autoconceito, para a análise dos dados categorizados.

T-Score	Interpretação
$\leq$ 44T	Abaixo da Média
45T – 55T	Média
$\geq$ 56T	Acima da Média

Para verificar a qualidade do ajuste do modelo para a análise dos dados categorizados foi feito um teste qui quadrado e a hipótese de que o modelo está bem ajustado foi aceita (p=0,86).

Dessa forma, foi proposto para a análise dos dados categorizados um modelo probabilístico para os dados da forma produto de multinomial (Paulino e Singer, 2006).

Em relação ao autoconceito global, os resultados do modelo indicaram que a probabilidade de uma criança do G1 ser classificada na categoria Acima da Média do TOT em 2010 é 4,09 vezes a probabilidade de uma criança do G2 ser classificada na categoria Acima da Média do TOT no mesmo ano. A probabilidade de uma criança do G1 ser classificada na categoria Média do TOT em 2010 é 0,73 vezes a probabilidade de uma criança do G2 ser classificada na categoria Média do TOT em 2010, conforme a Tabela 27.

Tabela 27 – Análise dos dados categorizados dos grupos G1 e G2 em relação ao autoconceito global, a partir da razão de probabilidade.

Razão de probabilidades (G1/G2)	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Alta 2010	4,09	0,52	0,01
Média 2010	0,73	0,10	< 0,01

Em relação ao status intelectual, a probabilidade de uma criança do G1 ser classificada na categoria Acima da Média do INT em 2010 é 2,32 vezes a probabilidade de uma criança do G2 ser classificada na categoria Acima da média do INT no mesmo ano e a probabilidade

de uma criança do G1 ser classificada na categoria Média do INT em 2010 é 0,66 vezes a probabilidade de uma criança do G2 ser classificada na categoria Média do INT em 2010.

Tabela 28 – Análise dos dados categorizados dos grupos G1 e G2 em relação às dimensões do autoconceito, a partir da razão de probabilidade.

Razão de probabilidades (G1/G2)	**Estimativa**	**Erro padrão**	**Valor - p**
Alta 2010	2,32	0,35	0,01
Média 2010	0,66	0,14	< 0,01

Para a dimensão POP, o modelo de regressão (NETE et. al, 1996) foi capaz de detectar o efeito de grupo, porém o modelo de dados categorizados (Paulino e Singer, 2006) não foi capaz de detectar diferença.

As demais dimensões do autoconceito não apresentaram diferenças entre os grupos. A categoria abaixo da média não apresentou diferença em nenhuma das dimensões analisadas.

6 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi dividida em duas partes: a relação entre o esporte e o autoconceito e o papel dos projetos sociais esportivos no enfrentamento da questão social.

No que se refere à relação entre o esporte e o autoconceito, os resultados obtidos nas análises intra e intergrupos indicaram que o grupo formado pelos participantes do projeto social esportivo estudado, após o período de um ano, apresentou: aumento do escore de autoconceito global em 2,4 pontos (p=0,005); aumento do escore de autoconceito na dimensão status intelectual e escolar em 2,17 pontos (p=0,02); e aumento do escore de autoconceito na dimensão popularidade em 3,10 pontos (p<0,01). Por sua vez, o grupo formado por crianças e adolescentes que não participavam de projetos sociais de qualquer natureza não apresentou mudanças no escore de autoconceito global e, em relação às dimensões status intelectual e escolar e popularidade foram verificadas mudanças negativas inferiores a 1 ponto no escore de autoconceito, conforme Tabelas 11, 18 e 19.

Na análise sobre a razão de probabilidade de mudança de categorias entre 2009 e 2010, a partir da classificação proposta por Piers-Harris 2 (2002), foi verificado que para o autoconceito global, a probabilidade de um participante do projeto social esportivo estudado ser classificado em uma categoria acima da média, em 2010, foi 4,09 vezes a probabilidade de um sujeito que não participava de projetos sociais de qualquer natureza (p=0,01). Em relação às dimensões do autoconceito, foi verificado que a probabilidade de um sujeito do projeto social esportivo estudado ser classificado em uma categoria acima da média, em 2010, na dimensão status intelectual e escolar do autoconceito foi 2,32 vezes maior que a probabilidade de um sujeito que não participava de projetos sociais de qualquer natureza (p<0,01), conforme Tabelas 27 e 28.

Desta maneira, os resultados deste estudo demonstraram que existe uma relação entre a prática de esportes e a melhoria do autoconceito nesta população. Esta relação também foi verificada em estudos científicos realizados com outras populações (YOSHINAGA; PRODÓCIMO, 2004; FERNANDEZ et al., 2007; FINDLAY; BOWKER, 2009; VIEIRA et al. , 2010), e em estudos científicos que abordaram a melhoria do autoconceito e a prática de atividades físicas em geral (TAMAYO et al., 2001; LUBANS et al., 2010).

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005) o mecanismo que explica a relação entre a prática de atividades esportivas e a melhoria do autoconceito, refere-se à percepção de competência.

Bandura (1997, 2001) destaca seis fatores que podem afetar a percepção de competência de um indivíduo: experiências diretas, experiências indiretas, experiências imaginárias, persuasão verbal e social, ativação emocional e estados fisiológicos. Balbino (2005) complementa esta sistematização ao associar a percepção de competência à motivação para participar de uma atividade específica de forma continuada ou desistir de sua prática.

Considerando os estudos citados, é possível observar que a relação entre a prática de esportes e a melhoria do autoconceito está associada a uma percepção de competência pelo indivíduo, que por sua vez sente-se motivado e aumenta ou mantém a prática de esportes e, com a prática (aprendizagem e aperfeiçoamento), melhora seu desempenho, aumentando também sua percepção de competência.

Caillois (1958) apresenta como caracterização do jogo competitivo a igualdade de condições e o objetivo de demonstrar a sua potencialidade para ser reconhecido como o ganhador. Numa abordagem contemporânea, Scaglia (2003) aponta o esporte como facilitador, estimulador, desafiador e fantasioso, além de proporcionar a reflexão do indivíduo.

O esporte tem a competição delimitada por regras como sua principal característica. Este tipo de jogo uma situação-problema em que o indivíduo tem de mobilizar suas competências para atingir o seu objetivo. Essa característica poderia ser descrita como o aspecto que mais contribui para o desenvolvimento do autoconceito, no que se refere à percepção de competência. Por outro lado, a competição também pode influenciar negativamente o desenvolvimento do autoconceito, se o indivíduo tiver uma percepção de competência inferior à necessária para executar uma determinada tarefa, influenciando também o seu desempenho real. Essa situação foi nomeada profecia autorrealizável negativa por Weinberg e Gould (2001).

É possível notar que a forma como o esporte é desenvolvido define como a competição poderá influenciar o desenvolvimento do autoconceito. Nesse aspecto, diversos autores no contexto nacional, ao tratarem da iniciação esportiva e da pedagogia do esporte, buscaram estabelecer parâmetros para potencializar o aspecto socioeducacional do esporte.

Em relação a iniciação esportiva, os principais aspectos abordados pelos autores são: a questão da prontidão e o período ótimo de aprendizagem (FERRAZ, 2009); os motivos que levam a prática ou a desistência do esporte (KORSAKAS, 2009); e a influência das lideranças adultas no vínculo esporte-adultos, crianças e adolescentes (SIMÕES, 2009).

Desta maneira, observa-se que a iniciação esportiva deve considerar os sujeitos envolvidos em sua prática, pois para poder participar de atividades esportivas é fundamental

que as crianças e adolescentes possuam recursos (cognitivos, morais, sociais, afetivos e motores) que permitam esta prática, evitando o desinteresse pelo esporte. No outro extremo, as lideranças adultas (pais, professores, técnicos, entre outros), também devem ter consciência de seu papel social e demonstrar comportamentos e atitudes adequadas para influenciar positivamente as crianças e adolescentes durante a iniciação esportiva.

Em relação a pedagogia do esporte, Paes (2001, 2009) defende uma proposta pedagógica do ensino de esportes estruturada em dois eixos, em que o foco seria não apenas ensinar o esporte, mas também buscar contribuir para o desenvolvimento do ser humano por meio do esporte. Balbino (2000, 2001) propõe que o ensino dos jogos desportivos coletivos seja realizado em um ambiente estimulador das inteligências múltiplas descritas por Gardner (1994), (corporal cinestésica, verbal linguística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, interpessoal e intrapessoal).

Na perspectiva destes autores, o esporte não está relacionado apenas ao desenvolvimento de competências motoras e pode proporcionar o desenvolvimento de competências em outras dimensões.

Especificamente em relação à influência do esporte para as dimensões do autoconceito, os resultados desta pesquisa indicaram que os participantes do Projeto Esporte Talento aumentaram o escore de autoconceito nas dimensões ligadas à esfera intelectual e à esfera social. Nos estudos científicos desenvolvidos com outras populações sobre o autoconceito e a prática de esportes ou de atividades físicas em geral observou-se a influência positiva na dimensão ético-moral (TAMAYO et al., 2001; VIEIRA et al., 2010), e na dimensão somática/física (YOSHINAGA; PRODÓCIMO, 2004; FERNANDEZ et al., 2007; FINDLAY; BOWKER, 2009)

Esta diferença pode estar relacionada com a proposta pegadógica da instituição, que está fundamentada no desenvolvimento de quatro competências: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. Desta maneira, verifica-se em relação às competências aprender a conhecer (esfera intelectual) e aprender a conviver (esfera social), que a proposta do Projeto Esporte Talento atende aos objetivos preestabelecidos, proporcionando a aprendizagem do esporte e pelo esporte, no que se refere ao desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Em relação às variáveis: idade, gênero e nível socioeconômico não foram encontradas diferenças significativas a partir da análise realizada, no que se refere à relação entre o esporte e o autoconceito, exceto na dimensão popularidade, em que foi verificado o efeito da idade sobre o autoconceito. Serassuelo Jr. (2007) também observou uma correlação positiva entre o

aumento da faixa etária e o aumento do valor atribuído, mas em relação ao autoconceito glabal, em um estudo com escolares sobre a influência das variáveis antropométricas e psicossocioculturais.

A variável “tempo de participação no projeto” não influenciou a relação entre o esporte e o autoconceito, porém em relação à adesão/evasão dos participantes de projetos sociais esportivos foi observado que este aspecto é relevante para a análise crítica sobre o papel social desempenhado por estas instituições.

A amostra inicial dessa pesquisa, para o grupo formado por crianças e adolescentes que participavam do Projeto Esporte Talento foi formada por 126 sujeitos, contudo, como a coleta de dados foi realizada em dois momentos com um intervalo de um ano, observou-se uma taxa de evasão de 43,7%, e a amostra final do grupo de participantes do projeto social esportivo estudado foi composta de 71 sujeitos.

No estudo realizado por Vianna e Lovisolo (2009) em um projeto social esportivo na Cidade de Deus – RJ, o autor verificou que a maioria dos participantes (80%), permaneceu no projeto por um período de até um ano e apenas 4% permaneceram no projeto por um período superior a dois anos.

Na comparação entre as duas pesquisas é possível verificar que a taxa de evasão observada no Projeto Esporte Talento é bem menor, porém, em ambos os projetos a evasão dos participantes é um problema real a ser enfrentado por essas instituições.

No âmbito macrossocial, observa-se na literatura que a partir da década de 1990 houve um aumento significativo no número de projetos sociais esportivos (Zaluar, 1994). Essa mudança foi associada a diversos fatores como o crescimento do Terceiro Setor (TOMASSIM; STIGGER, 2009), o caráter salvacionista/redentor atribuído ao esporte para solucionar problemas sociais como a violência e o uso de drogas por jovens pobres (MELO, 2005), a associação entre atletas e ex-atletas e empresas privadas numa perspectiva voltada para a responsabilidade social (MELO, 2005; GUEDES et al., 2006) e o financiamento público desses projetos pelo Estado, que está diretamente associado à reforma administrativa do Estado, proposta por Pereira (1997).

O financiamento público do Terceiro Setor é um aspecto relevante para a discussão sobre o enfrentamento da questão social pelos projetos sociais esportivos na contemporaneidade, pois este pacto social entre o Estado, a Iniciativa Privada e o Terceiro Setor tem sido utilizado como diretriz no desenvolvimento de políticas públicas de esporte como a Lei de Incentivo ao Esporte.

Para Soares (apud, Montaño, 2002) a transformação do caráter complementar das organizações do Terceiro Setor em substitutivo das políticas públicas estatais representa um retrocesso nos direitos sociais conquistados pela sociedade, pois as ações de abrangência nacional que deveriam ser fomentadas pelo Estado, como o direito ao esporte, por exemplo, são substituídas por ações locais e fragmentárias.

Desta maneira, o financiamento público de projetos sociais esportivos do Terceiro Setor, assim como as parcerias com a Iniciativa Privada devem ser analisados também em relação ao seu aspecto macrossocial, tendo em vista as possibilidades e limitações de ações intersetoriais voltadas para o enfrentamento da questão social.

Outro aspecto relevante para a discussão sobre o âmbito macrossocial foram os resultados do grupo de participantes, que em princípio não participavam de projetos sociais de qualquer natureza e na segunda coleta de dados passaram a participar de um projeto social.

Em consequência da característica de formação deste grupo e da quantidade de participantes (n=23), a análise dos resultados foi realizada separadamente. Os resultados indicaram que este grupo apresentou uma redução de 2,16 pontos (p=0,11) no escore de autoconceito global e de 2,32 pontos (p=0,05) na dimensão ajuste de comportamento. Na dimensão livre de ansiedade houve uma redução de aproximadamente 6 pontos para os sujeitos do gênero feminino (p=0,01) e de 1 ponto para os sujeitos do gênero masculino (p=0,09). Para a dimensão status intelectual e escolar foi verificada a influência da variável classe social, com uma redução do escore de aproximadamente 4,5 pontos para os sujeitos das classes socioeconômicas B1 e B2 (p=0,01) e um aumento do escore de aproximadamente 5,5 pontos para os sujeitos das classes econômicas C1, C2 e D (p<0,01).

Estes resultados podem estar relacionados ao tempo de participação dos sujeitos deste grupo em um projeto social, que foi inferior a um ano, à grande diversidade de propostas pedagógicas existentes entre os diferentes projetos sociais ou à outras variáveis intervenientes.

Tomassim e Stigger (2009) alertam que é necessário dismistificar o discurso homogêneo sobre os benefícios ou malefícios do esporte em projetos sociais, tendo em vista a diversidade de formas e tratamento de promoção social existente nestes projetos.

Correia (2008), a seu turno, aponta que os projetos sociais esportivos devem superar a visão assistencialista, clientelista e instrumentalista a partir da profissionalização destas instituições.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados do estudo foi possível verificar que o esporte pode contribuir para a melhoria do autoconceito de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos.

Os participantes do Projeto Esporte Talento, que permaneceram no projeto por um período igual ou superior a um ano, apresentaram a melhoria do autoconceito global, da dimensão intelectual e da dimensão social do autoconceito.

Desta maneira, observa-se o potencial socioeducacional do esporte no processo de desenvolvimento do autoconceito, no que se refere à percepção de competência não apenas na dimensão motora, mas também em outras dimensões humanas.

Esta característica reforça a utilização do esporte em projetos sociais, contudo é necessário ressaltar que a relação entre a prática de esportes e o desenvolvimento do autoconceito parece estar diretamente relacionada à proposta pedagógica do Projeto Esporte Talento e desta forma, não é possível generalizar, a priori, os resultados encontrados nesta pesquisa, pois os projetos sociais esportivos estão baseados em propostas pedagógicas diferenciadas.

Em relação ao aspecto macrossocial, verifica-se que no contexto contemporâneo vem ocorrendo uma mudança no modelo de enfrentamento da questão social com o crescimento do Terceiro Setor, a partir de “parcerias” com o Primeiro Setor e com o Segundo Setor.

Este novo paradigma demanda uma postura crítica sobre as ações intersetoriais, pois o crescimento do Terceiro Setor não está relacionado apenas às novas configurações de organização e estruturação da sociedade democrática, mas também a mudanças como a reforma do Estado e o interesse da Iniciativa Privada em estabelecer uma imagem ligada à responsabilidade social e ambiental e à sustentabilidade. Desta maneira, a intersetorialidade deve ser analisada tendo em vista a complexidade de fatores relacionados ao papel desempenhado pelo Terceiro Setor na sociedade contemporânea.

Frente ao universo que compreende o papel dos projetos sociais esportivos, os resultados desta pesquisa podem contribuir para a discussão sobre o papel social dessas instituições, tanto em relação aspecto psicossocial, a partir da análise das relações entre o esporte e o autoconceito, quanto em relação ao aspecto macrossocial para compreender a atuação intersetorial no enfrentamento da questão social.

Tendo em vista o aspecto exploratório desta pesquisa, sugere-se o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas para ampliar a compreensão sobre a inserção do esporte em projetos sociais no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de classificação econômica Brasil:** dados com base no levantamento socioeconômico – IBOPE, 2009. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para a s políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

BALBINO, H.F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 2001. 137f. Dissertação(Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2001.

_____. Os jogos desportivos coletivos e as inteligências múltiplas na interface da relação homem e ambiente. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (ORG.) **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

BANDURA, A. Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In M. Rosenberg; H.B. Kaplan (Eds.), **Social Psychology of the self-concept.** Arlington Heights, IL: Harlan Davidson, 1982.

_____. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

_____. Social cognitive theory: an agentive perspective. **Annual Review of Psychology**. v.52, p.1-26, 2001.

BARBIERI, C.A.S. **Esporte educacional**: uma possibilidade para a restauração do humano ao homem. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

BARROS, R.P.; MENDONÇA, R.S.P. **Os determinantes da desigualdade no Brasil.** IPEA, 1995.

BECHARA, O.T. **Estudo comparativo do autoconceito de adolescentes com diferentes experiências em atividades de grupo em situação escolar**.1978. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1978.

BEE, H. **O ciclo Vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, trad. Regina Garcez, 1996.

BELLENZANI, R.; MALFITANO, A. P. S.; VALLI, C. M. Da vulnerabilidade social à vulnerabilidade psíquica: uma proposta de cuidado em saúde mental para adolescentes em situação de rua e exploração sexual. In: **Simpósio internacional do adolescente**, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200010&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

Brasil. **Lei nº 9.615 de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília DF, 25 mar. 1998.

_____. **Política Nacional de Esporte**. 2005.

_____. **Lei nº 11.472, de 02 de maio de 2007**. Altera e acresce dispositivos à Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006, que dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo.Brasília DF, 03 mai. 2007.

CABRAL, E.H.S.**Terceiro Setor**: gestão e controle social. São Paulo: Saraiva, 2007.

CAILLOIS, R. **Les Jeux et Les Homes**. Paris: Éditions Gallimard, 1958.

CARVALHO, N.V. **Autogestão**: o nascimento das ONGs. Tradução Luiz R.S.Malta. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAVASINI, R. **Projetos esportivos sociais voltados para jovens: um estudo das contribuições do projeto navegar de Porto Alegre**.2008. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CORREIA, M.M. **Projetos sociais em educação física, esportes e lazer**: reflexões preliminares para uma gestão social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.29, n.3, p.91-105, maio 2008.

DA COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil:** atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

EIRAS, S.B. **Significados de um projeto social esportivo: o caso do projeto esporte em ação – núcleo Vila Torres**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, 2011.

ELIAS, N.**O processo civilizador**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERRAZ, O.L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: De Rose Jr., D. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.45-60.

FERNÁNDEZ et al. Autoconcepto físico según la actividad físicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. **Revista Latinoamericana de Psicologia**. v.42, n.2, p.251-263, 2010.

FINDLAY, L.C.; BOWKER, A. The Link between Competitive Sport Participation and Self-concept in Early Adolescence: A Consideration of Gender and Sport Orientation. **Journal of Youth Adolescence**. v.38, n.1, p.29-40, 2009.

FREIRE, J.B. Esporte educacional. In: BARBIERI, C.A.S. **Esporte educacional.** Brasília: ME, 1997.

_____. Pedagogia do esporte. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (ORG.) **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

GALDINO, M.L. Pedagogia do esporte e compet~encia motora. In: PAES, R.R.; BALBINO, H.F. (Orgs.) **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas.** Rio de janeiro; Guanabara Koogan, 2005.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARDNER, H. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARRISON, J.W. **Do confronto a colaboração**: relações entre sociedade civil, o governo e o banco mundial. Brasília: Banco Mundial, 2000.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N**. Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento universal. Belo Horizonte ed. UFMG, 1998.

GUARAGNA, F.M. **Lei de incentivo ao Esporte: análise 2007-2010**. Global Sports Network. Disponível em <www.gsnsports.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2012.

GUEDES, S.L. et al. Projetos socias esportivos: notas de pesquisa. **XII Encontro regional de história**. Rio de Janeiro: ANPHU, 2006.

HARTER, S. The determinants and meditional role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.) **Contemporary Topics in Developmental Psychology**. New York: Wiley, 1987.

HERDMAN, M; FOX-RUSHBY, J.; BADIA, S. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQol instruments: the universalist approach. **Qualit of life research**. V7, p.323-335, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1938.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos. Disponível em: <www.senna.globo.com>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. **Educação pelo Esporte**: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **The modern olympic games**. 2.ed. The Olympic Museum, 2007.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: De Rose Jr., D. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência:** uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.61-72.

KORSAKAS, P.; DE ROSE JR., D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de educação Física e Esporte**. v.1, n.1, p.83-93, 2002.

LUBANS, D. R. et al. Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. **Sports Medicine**, v.40, n.12, p.1019-1035, 2010.

MARSH, H.W. The importance of being important: Theoretical models in relations between specific and global components of physical self-concept. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v.16, p. 306-325, 1994.

MARSH, H.W. The measurement of physical self-concept: a construct validation approach. In K.R. Fox (Ed.) **The Physical self:** from motivation to well-being (p.27-58). Champaign Il: Human Kinetics, 1997.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

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

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
Incluir na nota de rodapé no texto soares

MORETTI, A.R. Educação olímpica formal, não-formal e informal. In: RUBIO, K. (Org.) **Educação Olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Desigualdage de renda na década.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório de desenvolvimento humano**. Disponível em <www.undp.org>. Acesso em 01 fev.2012.

PAES, R.R. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

_____. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: De Rose Jr., D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.73-84.

PAUGAM, S. Abordagem Sociológica da Exclusão. In: VÉRAS, M.P.B. **Por uma sociologia da exclusão social:** o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

PAULINO, C.D. e SINGER, J.M. (2006). **Análise de Dados Categorizados**. São Paulo: Edgar Blücher, 629p.

PEIXOTO, C.; REGINA, D.S.M.; CASTRO, T.P. **Relatório de análise estatística sobre: Projetos sociais esportivos: um estudo das relações entre o esporte e o autoconceito**. São Paulo: IME-USP, 2011, 58p.

PEREIRA, L.C.B. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant.** Paris: PUF, 1932.

_____. **La Formation du Symbole chez L Enfant:** Imitation, Jeu et Rêve, lmage et Représentation. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1946.

PIERS, E.V.; HARRIS, D.B.; HERZBERG, D.S. **Piers-Harris children´s self-concept scale – Piers-Harris 2**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2002.

SCAGLIA, A.J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física – Unicamp, Campinas, 1999.

_____. **O futebol e o jogo/ brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.

SERASSUELO JR., H. **Autoconceito de crianças em idade escolar: um estudo da influência de variáveis antropométricas e psicossocioculturais**. 2007. 248f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SERNAGLIA, M.B.; DUARTE, E.; DÉA, V.H.S.D. Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado. **Pensar a Prática**. Goiânia, v.13, n.3, p.1-18, set./dez. 2010.

SIMÕES, A.C. A psicossociologia do vínculodo esporte-adultos, crianças e adolescentes: análise das influências. In: De Rose Jr., D. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.85-102.

TAMAYO, A. et al. A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. Natal: **Estudos de Psicologia**, v.6,n.2, p.157-165, 2001.

TANI, GO et al. **Educação Física Escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: E.P.U., 1998.

THOMASSIM, L.E.; STIGGER, M.P. Super-oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. In:Universidade Federal do Paraná. **I Seminário Nacional de Sociologia e Política:** Sociedade e Política em tempos de incerteza. UFPR, 2009.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H.R.Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Revista Movimento**, v.15, n.3, 2009.

VIEIRA, L.F. Análise do autoconceito de atletas de voleibol de rendimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.24, n.3, p.315-22, jul./set. 2010.

WEINBERG, R.S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2.ed. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINTERSTEIN, P.; VENDITTI JR., R. A motivação para as práticas corporais e para o esporte. In: De Rose Jr., D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.115-136.

YOCHINAGA, K.; PRODÓCIMO, E. Análise da influência do vôlei no auto-conceito de adolescentes femininas. **efdeportes**. Buenos Aires. Ano 10, n.74. jul.2004. Disponível em <www.efdeportes.com>. Acesso 15 dez. 2011.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**: juventude e política social. São Paulo: Escuta, 1994.

ANEXOS

Anexo A – Questionário para classificação socioeconômica

QUESTIONÁRIO – ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

1. Nome:

_____

2. Data de nascimento: ____/____/____
3. coloque o grau de instrução de seu pai e sua mãe:

Pai	( )	analfabeto / primário incompleto	( )	Mãe
	( )	Primário completo / ginásio incompleto	( )	
	( )	Ginásio completo / colegial incompleto	( )	
	( )	Colegial completo / superior incompleto	( )	
	( )	Superior completo	( )	

4. Coloque dentro dos parênteses, em NÚMERO, a quantidade destes itens que existem em sua casa:

( )	TV em cores	( )	Freezer
( )	Videocassete/DVD	( )	Automóvel
( )	Rádio	( )	Empregada mensalista
( )	Banheiro	( )	Aspirador de pó
( )	Geladeira comum	( )	Máquina de lavar
( )	Geladeira duplex		

Anexo B – Inventário Piers-Harris Children´s Self-concept Scale – 2 (versão adaptada)

	SIM	NÃO
1. Meus colegas de classe tiram sarro de mim.		
2. Eu sou uma pessoa feliz.		
3. Tenho dificuldade em fazer amigos.		
4. Eu fico triste com freqüência.		
5. Eu sou esperto(a).		
6. Eu sou tímido(a).		
7. Eu fico nervoso(a) quando meu (minha) professor(a) me faz perguntas.		
8. Minha aparência me incomoda.		
9. Eu sou líder em jogos e esportes.		
10. Eu fico preocupado(a) quando tenho prova na escola.		
11. Eu não sou uma pessoa popular.		
12. Eu me comporto bem na escola.		
13. Quando acontece algo errado geralmente é minha culpa.		
14. Eu causo problemas a minha família.		
15. Eu sou forte		
16. Eu sou uma pessoa importante na minha família		
17. Eu desisto com facilidade.		
18. Eu sou bom nos trabalhos realizados na escola.		
19. Eu faço muitas coisas ruins.		
20. Eu me comporto mal em casa.		
21. Eu sou muito devagar para terminar minhas atividades escolares.		
22. Eu sou uma pessoa importante na minha classe.		
23. Eu sou uma pessoa ansiosa (impaciente)		
24. Eu consigo falar bem na frente da minha turma.		
25. Eu sou desligado (desatento) na escola.		
26. Meus amigos gostam das minhas idéias.		
27. Eu entro em apuros com freqüência.		
28. Eu tenho sorte.		
29. Eu sou muito preocupado.		
30. Meus pais esperam muito de mim.		
31. Eu gosto do meu jeito de ser.		
32. Eu sou deixado de lado.		
33. Eu tenho bom cabelo.		
34. Eu me ofereço para realizar tarefas na escola com freqüência.		
35. Eu gostaria de ser diferente.		
36. Eu odeio a escola.		
37. eu sou um dos últimos a ser escolhido para jogos e brincadeiras.		
38. Eu com freqüência sou maldoso com as outras pessoas.		
39. Meus colegas de classe acham que eu tenho boas idéias.		

Anexo B – Inventário Piers-Harris Children´s Self-concept Scale – 2 (versão adaptada) (cont.)

	SIM	NÃO
40. Eu sou infeliz.		
41. Eu tenho muitos amigos(as).		
42. Eu sou alegre.		
43. Eu não sou muito esperto sobre a maioria das coisas.		
44. Eu sou bonito(a).		
45. Eu me envolvo em muitas brigas.		
46. Eu sou popular com os meninos.		
47. As pessoas me azucrinam (chateiam).		
48. Minha família está desapontada comigo.		
49. Eu tenho um rosto bonito.		
50. Quando eu crescer serrei uma pessoa importante.		
51. Em brincadeiras e esportes eu assisto ao invés de jogar.		
52. Eu esqueço o que aprendo.		
53. Eu me dou bem com as outras pessoas.		
54. Eu sou popular com as meninas.		
55. Eu sou um bom leitor.		
56. Eu sinto medo com freqüência.		
57. Eu sou diferente das outras pessoas.		
58. Eu tenho maus pensamentos.		
59. Eu choro com facilidade.		
60. Eu sou uma boa pessoa.		

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA E DO RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo ☐ Masculino
☐ Feminino

RG _____
Data de nascimento _____
Endereço completo _____
CEP _____
Fone _____
e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo ☐ Masculino
☐ Feminino

RG _____
Data de nascimento _____
Endereço completo _____
CEP _____
Fone _____
e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Projetos esportivos de inclusão social: um estudo das relações entre autoconceito e atividades esportivas

2. Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Antonio Carlos Simões

3. Cargo/Função

Docente dos cursos de Graduação e Pós Graduação da Escola de Educação Física e Esporte da USP

4. Avaliação do risco da pesquisa:

x	RISCO MÍNIMO		RISCO BAIXO		RISCO MÉDIO		RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como conseqüência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

01 ano

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem o objetivo de avaliar as relações entre as práticas esportivas e o autoconceito de crianças e adolescentes que participam de Projetos esportivos de Inclusão Social.

Para o desenvolvimento do estudo será realizada a aplicação de dois questionários: um inventário psicológico (classificação do autoconceito) e um questionário socioeconômico (classificação das características socioeconômicas). A duração para o preenchimento dos questionários é de aproximadamente 15 minutos. Além disso, é importante destacar que não haverá nenhuma despesa financeira, bem como, a aplicação dos instrumentos de pesquisa serão planejados, de acordo com o calendário de atividades destas Instituições.

Este estudo poderá contribuir para o conhecimento da influência do esporte para o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes que participam de projetos esportivos de inclusão social. Além disso, todos os participantes e seus respectivos responsáveis receberão ao final da pesquisa, um relatório com os resultados da pesquisa e do autoconceito individual de cada participante.

No caso de quaisquer informações sobre o trabalho e os procedimentos que serão aplicados, estamos à disposição para os esclarecimentos necessários.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

É permitido a qualquer participante:

- o acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;
- a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
- a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade; e

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Antonio Carlos Simões, RG 5.107.399-7, tel. (0xx11) 30912138, e-mail: acsimoes@usp.br;
Elder Regis Deorato Marques, RG 29.145.362-4, tel. (0xx11) 30912138, e-mail: elder.deorato@usp.br

VI - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, autorizo a participação do meu filho(a) no Projeto de Pesquisa.

São Paulo, _____/_____/_____

assinatura do responsável legal	assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

Apêndice B – Carta de autorização para as Instituições Participantes

AUTORIZAÇÃO

À Exma. Sra. (...)
Diretora da E.E. (...)

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicossociologia do Esporte – GEPPSE, da Faculdade de Educação Física e Esporte – EEFE USP, planeja desenvolver com os alunos do Projeto Esporte Talento – PET e com os alunos da E.E. Prof. Almeida Junior / E.E. Proofa. Clorinda Danti, um Projeto de Pesquisa, que visa avaliar as relações entre as práticas esportivas e o autoconceito de crianças e adolescentes que participam de Projetos esportivos de Inclusão Social.

Para o desenvolvimento do estudo serão realizados alguns testes e mensurações, os quais incluem: um inventário psicológico (classificação do autoconceito) e um questionário socioeconômico e cultural (classificação das características socioeconômicas).

Para que o projeto tenha o êxito esperado, as mensurações e testes envolvidos serão realizados dentro dos procedimentos aceitos internacionalmente. Destacando também, que não haverá nenhuma despesa financeira, bem como, a aplicação dos instrumentos de pesquisa serão planejados, de acordo com o calendário de atividades destas Instituições.

Desta maneira, acreditando que este estudo trará uma somatória de resultados importantes, no que diz respeito ao conhecimento da influência do esporte para o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, dirigimo-nos a Vossa Senhoria no sentido que nos permita a participação dos alunos da E.E. Prof. Almeida Junior / E.E. Profa. Clorinda Danti, nesta pesquisa.

No caso de quaisquer informações sobre o trabalho e os procedimentos que serão aplicados, estamos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Sem mais, e agradecendo a sua valiosa colaboração.

Atenciosamente

_____

Elder Regis Deorato Marques
Coordenador do Projeto

_____

Sra. (...)
Diretora da E.E. (...)
De acordo

____/____/_____