



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALINE MENEZES DODÓ

**O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL: AVALIAÇÃO DA
EFETIVIDADE DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

FORTALEZA

2016

ALINE MENEZES DODÓ

**O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE
DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- D638e Dodó, Aline Menezes.
 O esporte como meio de inclusão social : avaliação da efetividade do programa segundo tempo
 / Aline Menezes Dodó. – 2016.
 97 f. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.
 Área de Concentração: Educação Brasileira.
 Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.
1. Avaliação educacional. 2. Esportes – Aspectos sociológicos - Fortaleza. I. Título.

CDD 371.144098131

ALINE MENEZES DODÓ

**O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE
DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Isaías Batista de Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre fez o impossível para que isso acontecesse.

Ao meu orientador, professor Wagner Bandeira Andriola, pela orientação e oportunidade de participar de seu grupo de estudos, o que constituiu a parte mais significativa da minha formação.

Aos professores Tânia Vicente Vianna e Isaías Batista de Lima, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca.

Ao professor Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, que muito contribuiu para que este trabalho não perdesse o olhar da Educação Física.

À professora Dinah Lucas Pinheiro de Azevedo, pela receptividade e disponibilidade em me ajudar desde a ideia inicial da pesquisa.

À professora Lorena Nabanete dos Reis, minha grande amiga, que queria companhia em suas visitas de monitoramento aos núcleos do PST e acabou me proporcionando a vivência necessária para a idealização deste trabalho.

Ao professor Edson Silva Soares que sempre acompanha, e muito auxilia, minha caminhada científica.

À Luzia Hipollyto de Queiroz, que me “pegou pela mão” desde o início dessa caminhada e muito contribuiu para a minha formação em avaliação.

Às meninas do grupo de pesquisa, pelos momentos de aprendizagem.

À Elizabeth Ferreira, pelo apoio logístico na realização da pesquisa.

Aos amigos, que sempre estão comigo. Em especial, à Ana Patrícia pela preciosa ajuda em todos os momentos; Isabella, Shaianne, Luzianny, José Melinho de Lima Neto e Eveline com quem compartilhei importantes momentos nesse processo.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

“The most important purpose of program evaluation is not prove but to improve”.

(Daniel L. Stufflebeam)

RESUMO

O presente estudo buscou avaliar a efetividade do Programa Segundo Tempo na cidade de Fortaleza- CE à luz da Teoria do Campo Esportivo de Pierre Bourdieu e utilizando o modelo avaliativo Contexto-Insumos-Processo-Produto (CIPP). Frente a uma sociedade permeada por conflitos sociais, as políticas públicas assumem um importante papel no atendimento à população carente, podendo constituir-se como um instrumento de promoção de mudanças sociais (HÖFLING, 2001). O Programa Segundo Tempo, criado com o intuito de democratizar o acesso à prática esportiva para potencializar a qualidade de vida de crianças e jovens de baixa renda, desde sua criação tem tido grande representatividade em todo o país, sendo alvo de diversas avaliações. Delineando-se como uma pesquisa ex post facto, de caráter predominantemente descritivo, utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário para os beneficiados e uma entrevista semi-estruturada para os professores e representantes da gestão da escola. As respostas objetivas obtidas por meio dos questionários foram categorizadas com o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (versão 20.0), enquanto que as respostas às perguntas abertas dos questionários e as informações obtidas pelas entrevistas foram tratadas de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo definida por BARDIN (2004). Os dados obtidos foram agrupados em quatro dimensões temáticas: contexto, insumos, processo, produto; e nos permitiram concluir que o Programa Segundo Tempo, na cidade de Fortaleza-CE, promoveu melhorias na qualidade de vida de seus participantes, e forneceu elementos para a mudança dessas realidades a curto e longo prazo, constituindo-se assim uma política pública efetiva.

Palavras-chaves: Avaliação de efetividade. Modelo CIPP. Programa Segundo Tempo.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effectiveness of the Program Second Time in the city of Fortaleza-CE in light of the Sports Field Theory of Pierre Bourdieu and using the evaluation model Context-Input-Process-Product (CIPP). Faced with a society permeated by social conflicts, public policies play an important role in serving the needy population, and it can act as a social change promotional tool (HOFLING, 2001). The Program Second Time, created in order to democratize access to sports activities to enhance the quality of life of children and low-income youth, since its inception has had great representation across the country, the target of several evaluations. Taking shape as a research *ex post facto*, predominantly descriptive character, used as data collection instruments a questionnaire to the beneficiaries and a semi-structured interview for teachers and representatives of school management. Objective responses obtained through the questionnaires were categorized with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (version 20.0), while the answers to the questionnaires open questions and the information obtained by the interviews were treated according to the technique of Content Analysis defined by Bardin (2004). Data were grouped into four thematic dimensions: context, inputs, process, product; and concluded that the Second Half Program in the city of Fortaleza, promoted improvements in the quality of life of its participants, and provided elements for changing these realities in the short and long term, thus constituting an effective public policy.

Keywords: Effectiveness evaluation. CIPP Model. Program Second Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Policy Cicle	22
Figura 2 -	Nota de avaliação do Programa Segundo Tempo em escala nacional.....	74
Organograma 1-	Distribuição de Atribuições no Convênio.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Matriz Base CIPP	32
Quadro 2 -	Ciclo Pedagógico Anual PST	46
Quadro 3 -	Idade dos participantes	53
Quadro 4 -	Série que o aluno frequenta em 2015	54
Quadro 5 -	Você acha o lugar onde mora perigoso?	56
Quadro 6 -	Quais riscos (perigos) existem onde você mora?	57
Quadro 7 -	Você trabalha fora?	58
Quadro 8 -	Gênero dos beneficiados	59
Quadro 9 -	Qual o principal motivo que "levou você a participar do programa"?..	60
Quadro 10 -	Se você não frequentasse o programa segundo tempo, o que estaria fazendo em seu tempo livre?	61
Quadro 11 -	Antes do programa segundo tempo você praticava algum esporte?	61
Quadro 12 -	O que você acha do(s) local(is) onde aconteciam as atividades do PST?	63
Quadro 13 -	Frequência semanal de participação no programa	67
Quadro 14 -	De quais atividades você participava no programa?	68
Quadro 15 -	Você já participou de algum evento esportivo pelo programa?	68
Quadro 16 -	Avaliação das modalidades praticadas	69
Quadro 17 -	Percepção de mudanças trazidas pelo programa, entre os beneficiados	70
Quadro 18 -	De 0 a 10 que nota você daria para o PST?	74
Quadro 19 -	Em geral, você acha que o PST trouxe algum benefício?	75
Quadro 20 -	Benefícios trazidos pelo PST	76
Quadro 21 -	Após o encerramento do programa segundo tempo, você continuou praticando algum esporte?	76
Quadro 22 -	Você acha que todas as pessoas deveriam ter oportunidades para praticar esporte?	77
Quadro 23 -	Porque você acha que todas as pessoas deveriam ter oportunidades para praticar esportes?	78
Quadro 24 -	Na sua opinião, existe algo muito importante que não foi feito pelo PST?	80
Quadro 25 -	Se sim, o que?	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CIPP	Contexto, Insumos, Processo, Produto
F/B	Núcleo Fortaleza/Barroso
F/M	Núcleo Fortaleza/Messejana
F/AN	Núcleo Fortaleza/Autran Nunes
ME	Ministério do Esporte
NEE	Núcleos de Esporte Educacional
ONG	Organização Não Governamental
PST	Programa Segundo Tempo
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SESPORTE	Secretaria de Esporte do Estado do Ceará
SNEED	Secretaria Nacional de Esporte Educacional
UR	Unidade de Registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A SOCIOLOGIA REFLEXIVA DE PIERRE BOURDIEU	15
2.1	A Teoria do Campo Esportivo	17
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA AVALIAÇÃO	20
3.1	Avaliação de Programas	26
4	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	28
4.1	Contexto, Insumos, Processo, Produto: O Modelo CIPP	31
<i>4.1.1</i>	<i>Avaliação de Contexto</i>	<i>33</i>
<i>4.1.2</i>	<i>Avaliação de Insumos (INPUTS)</i>	<i>34</i>
<i>4.1.3</i>	<i>Avaliação de Processo</i>	<i>35</i>
<i>4.1.4</i>	<i>Avaliação do Produto (OUTPUT)</i>	<i>36</i>
5	POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESPORTE	39
5.1	O Programa Segundo Tempo	42
<i>5.1.1</i>	<i>Implantação e Desenvolvimento</i>	<i>44</i>
<i>5.1.2</i>	<i>Recursos Humanos Envolvidos</i>	<i>46</i>
<i>5.1.3</i>	<i>Os Núcleos de Esporte Educacional (NEE)</i>	<i>47</i>
6	MÉTODO	49
6.1	Caracterização da pesquisa	49
6.2	População e Amostra	49
6.3	Sujeitos da Pesquisa	50
6.4	Instrumentos	51
6.5	Coleta e análise dos dados	51
6.6	Procedimentos éticos	52
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
7.1	Contexto	53

7.2	Insumos	63
7.2.1	<i>Categoria infra-estrutura</i>	63
7.2.2	<i>Categoria material</i>	63
7.2.3	<i>Categoria capacitação</i>	65
7.2.4	<i>Categoria lanche</i>	65
7.3	Processo	66
7.3.1	<i>Desenvolvimento das atividades</i>	67
7.3.2	<i>Categoria Percepção de mudanças atribuídas ao PST</i>	70
7.3.3	<i>Dificuldades encontradas</i>	72
7.4	Produto	73
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

O Programa Segundo Tempo (PST) é um programa social do governo que foi criado com o intuito de democratizar o acesso à prática esportiva, enquanto direito constitucional, para potencializar a qualidade de vida de crianças e jovens de baixa renda. Atua sob princípios pedagógicos participantes e emancipatórios que objetivam fornecer ao indivíduo competências que o tornem um ser crítico, capaz de compreender e intervir em sua sociedade. Configura-se como espaço de formação que atende à concepção de educação definida pela Lei Nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Apoia-se na política nacional de esporte e lazer, sendo uma das diversas políticas públicas que utilizam o esporte como meio para a educação e inclusão social (BRASIL, 1996; FILGUEIRA, 2008; MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010; OLIVEIRA, MOREIRA, 2008).

Embora sejam conhecidos os benefícios físicos e sociais do esporte, o seu acesso como direito social ainda não é irrestrito e universal. De acordo com a Teoria do Campo Esportivo, de Pierre Bourdieu, isso acontece devido às disposições adotadas pelos diversos campos que compõem a sociedade, as quais hierarquizam as classes sociais de acordo com a posse do capital (econômico, cultural, por exemplo), diferenciando-as por meio do estabelecimento de *habitus* específicos. De modo que a prática esportiva seria mais um meio de distinção social, refletindo e perpetuando as condições sociais e estilos de vida distintivos. Nessa perspectiva, o acesso ao esporte é garantido àqueles que possuem o capital específico para tal e dificultada, ou até mesmo negada, aos que não possuem (BOURDIEU, 1983; LOPES, 2014; SOUZA, JÚNIOR, 2010a).

Nesse contexto desigual, as políticas públicas buscam minimizar os efeitos das desigualdades sociais e se apresentam como relevante ferramenta na busca de uma nova reconfiguração social, atendendo as necessidades da população carente, não apenas oferecendo “serviços”, mas também garantindo seus direitos (HÖFLING, 2001).

Devido a esse potencial, tem sido crescente o interesse das sociedades pela avaliação de suas políticas públicas, principalmente pela necessidade de prestação de contas na utilização dos recursos públicos (accountability), uma vez que as políticas públicas interferem diretamente em suas economias. São vários os aspectos que podem ser considerados na avaliação de políticas públicas. A efetividade, que está relacionada à capacidade das ações de proporcionar melhorias ao público-alvo, vem recebendo bastante atenção por enfatizar as mudanças provocadas na condição de vida de uma comunidade (COSTA, CASTANHAR, 2003).

É justamente a possibilidade de avaliar a capacidade de uma política pública de promover mudanças nas condições de vida de seu público-alvo que constitui a mola propulsora deste trabalho. Enquanto graduanda em Educação Física tive a oportunidade de conhecer a avaliação *in loco* do Programa Segundo Tempo, ao acompanhar um membro da equipe responsável pelo monitoramento do programa no estado do Ceará (Equipe Colaboradora 20). Durante dois anos e vários núcleos visitados, o contato direto com os beneficiados me permitiu perceber que a oferta de tais atividades possuía um importante significado tanto para os participantes quanto para as comunidades atendidas, as quais em grande maioria eram caracterizadas por altos índices de criminalidade e pouca ou nenhuma oferta de atividades esportivas para sua população em geral.

Apesar de promover o acompanhamento constante dos núcleos, a avaliação realizada pelo PST e seus instrumentos utilizados, voltavam-se quase que exclusivamente para os aspectos logísticos, gerenciais e pedagógicos, não abrangendo os benefícios por ele proporcionados (sua efetividade) e desconsiderando a opinião dos usuários. Afinal quem melhor para retratar as mudanças proporcionadas por uma política pública do que seu público atendido?

Para Melo (2008), muitos projetos sociais falham por não conhecerem as necessidades específicas de seu público-alvo, tornando-se inadequados, o que além de desperdiçar os recursos públicos, não oferece nenhum tipo de benefício à população. Afirma ainda que ao promovermos uma ação com características de inclusão social devemos refletir sobre o tipo de inclusão que desejamos. Se realmente desejamos promover uma ação capaz de atingir um significado na vida dessas pessoas, significado esse que venha a contrapor as marcas da exclusão que vivem; ou apenas mais um mecanismo para “tirar as crianças da rua” camuflado de projeto social.

Devemos considerar que, se tais políticas existem justamente para auxiliar na diminuição das desigualdades sociais, não podem acontecer de forma desinteressada. Devem preocupar-se em contribuir para que os indivíduos atendidos tomem consciência de sua cidadania, proporcionando a compreensão de seus direitos, neste caso, o entendimento do esporte como um direito, como um espaço de participação e (porque não?) de reivindicação social (BOURDIEU, 1983; MELO 2008; STINGGER, 1998).

Valorizar e se apropriar da opinião dos usuários pode ajudar a evitar esses riscos, sendo uma importante ferramenta de feedback para os formuladores de programas, no sentido de auxiliar na realização das correções necessárias para o seu aperfeiçoamento, favorecendo o alcance dos seus objetivos.

Desse modo, este trabalho surge no intuito de evidenciar os benefícios proporcionados pelo PST, a partir da percepção de seus beneficiados; assim como identificar suas críticas, com vistas à fortalecê-lo, uma vez que o programa possui grande representatividade no cenário nacional e provoca impactos diretos e indiretos em várias esferas da sociedade. Oferece ainda subsídios para o debate acerca das intervenções estatais, tão necessário e requerido em sociedades democráticas.

Embasado na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu e sua Teoria do Campo Esportivo, utiliza como aporte avaliativo o modelo Contexto-Insumos-Processo-Produto (CIPP), que não apenas considera a prestação de contas e responsabilização pelos resultados (accountability), como também oferece critérios para avaliação de efetividade, podendo ser eficazmente aplicado na avaliação de uma política pública (LIMA, 2005).

Assim, o presente estudo, assume como objetivo geral: **Avaliar a efetividade do Programa Segundo Tempo (PST) na cidade de Fortaleza-Ce**, amparado pelos seguintes objetivos específicos:

- (I) Verificar a abrangência e qualidade do atendimento aos beneficiados;
- (II) Identificar a percepção da influência do PST na qualidade de vida dos participantes, em aspectos como autoestima, convívio, integração social e saúde;
- (III) Analisar a contribuição da participação no PST para o desenvolvimento da consciência do acesso ao esporte como direito.

Inicialmente, trazemos os construtos que fundamentam esse trabalho, como a sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu e seus desdobramentos no esporte. Em seguida, abordamos a dinâmica avaliativa das políticas públicas, e as contribuições oferecidas pela avaliação educacional para a mesma. Apresentamos a Avaliação Educacional, enfatizando a configuração do modelo CIPP, seguido pela caracterização das políticas públicas no esporte do Brasil e do PST. Os aspectos metodológicos são apresentados no capítulo 6. A discussão dos resultados, que buscou respeitar as 4 dimensões de avaliação do modelo adotado, aparece no capítulo 7 e as considerações finais no capítulo 8.

2 A SOCIOLOGIA REFLEXIVA DE PIERRE BOURDIEU

Neste capítulo apresentamos a sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu e seus desdobramentos no esporte, no intuito de demonstrar as relações existentes entre o espaço social e o meio esportivo e como tais relações podem interferir no acesso à prática esportiva.

A sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu ampara-se em três conceitos fundamentais: campo, capital e *habitus*. Todos eles desenvolvidos no intuito de melhor compreender o espaço social e a dinâmica de suas configurações, resultando em um modelo de análise que envolve agentes sociais, estruturas e disposições, mas como alerta o próprio Bourdieu não esgota tal compreensão (STAREPRAVO, SOUZA, JÚNIOR, 2013; KRAVCHYCHYN, 2014).

Bourdieu não acreditava em uma ciência completamente à parte da sociedade e foi justamente para escapar do equívoco de falar em uma ciência sem qualquer intervenção do mundo social que criou a noção de campo (BOURDIEU, 2004). Campo seria cada espaço relativamente autônomo que produzisse suas próprias regras, valores dominantes e agentes sociais. Dotado de mecanismos próprios, cada campo possui características específicas e meios para sua auto-conservação, consistindo, nas palavras de Bourdieu (2004), um microcosmo dentro do macrocosmo que ele considera a sociedade. “Podemos imaginar o espaço social em Bourdieu, como um grande conjunto de campos condicionados, alterados, influenciados, eliminados e recriados continuamente e historicamente” (MONTANGNER, MONTANGNER, 2010, p.267). Existem, portanto, diversos campos, o campo científico, político, econômico, dentre infinitos outros.

Independente de qual seja o campo, a sua configuração pode ou não sofrer interferências do meio externo. Quanto maior for a capacidade de retraduzir as forças externas, a ponto de elas serem imperceptíveis nas imposições internas, característica denominada de refração, maior será a autonomia do campo em definir o que é legítimo ou ilegítimo. E essa definição de valores sempre vai atender à necessidade de manter as condições de sua própria conservação, na maioria das vezes isso ocorre no sentido de manutenção da ordem dominante (BOURDIEU, 2004).

Os campos seriam, portanto, mais uma ferramenta de diferenciação social, consistindo em verdadeiras arenas, onde os agentes sociais, divididos entre dominantes e dominados, buscam ou a manutenção ou a reconfiguração da estrutura vigente, em uma constante luta por posições. “Ou seja, o campo não é algo estático ou estabelecido *a priori*, é dinâmico e está em

constante transformação e movimento principalmente pela ação dos agentes” (STAREPRAVO, SOUZA, JÚNIOR, 2013, p. 790).

Os agentes moldam a estrutura do campo e são por ela moldados, de modo que o lugar de cada um no campo depende do que Bourdieu chamou de capital. O capital de Bourdieu está além da definição das abordagens marxistas que se restringiam à esfera econômica, como bem explica Almeida (2005). E complementa:

O *capital* pode ser diferenciado em: econômico, acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas; cultural, correspondente às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola; social, adquirido na diversificação das relações sociais; simbólico, relacionado aos rituais característicos de cada grupo social, as chamadas regras de boa conduta (ALMEIDA, 2005, p.143).

Cada campo, portanto, é um lugar de constituição de uma forma específica de capital. E esse capital é distribuído geralmente de forma desigual, e é isso que incita os agentes a elaborar estratégias de lutas em busca de sua posse (ARAÚJO, ALVES, CRUZ, 2009, p.36). Uma vez que, “o ‘peso’ ou posição dos agentes em um determinado campo ou subcampo é proporcional ao capital adquirido em sua trajetória, que por sua vez é marcada pelo *habitus*” (KRAVCHYCHYN, 2014, p27).

Habitus seria o conjunto de disposições adquiridas pelo indivíduo em relação ao seu campo (STAREPRAVO, SOUZA, JÚNIOR, 2013). Um “conceito utilizado para determinar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas” (CUNHA, 2004, p. 536). Ou nas próprias palavras de Bourdieu:

[...] um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 2007, p. 42).

A definição de *habitus* vai se referir ao resultado do processo de assimilação dos valores dominantes do campo pelo indivíduo, aqueles que contribuem para a sua formação e inserção social em determinado contexto. E é justamente o *habitus* que atua como elemento de segregação social. É ele que distingue as classes populares das privilegiadas, de acordo com o que hoje chamamos de estilo de vida.

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de campo surge da tentativa de nomear um espaço gerador de um determinado *habitus* e que abrange os agentes portadores do mesmo (ALMEIDA, 2005; BOURDIEU, 2004; MONTANGNER, MONTANGNER, 2010).

2.1 A Teoria do Campo Esportivo

O esporte, na perspectiva de Bourdieu, ocupa um importante lugar na sociedade moderna, a ponto de constituir uma esfera específica da vida social que também é marcada por lutas entre classes dominante e dominada. Ele “sugere que há relações e associações entre o espaço social e o espaço do esporte, podendo haver homologia entre as posições ocupadas por determinados atores sociais em ambos os espaços” (RODRIGUES, 2005, p.121). De modo que a escolha pela modalidade esportiva seria diretamente influenciada pela distinção de classes, isto é, a preferência esportiva de determinado indivíduo não se daria exclusivamente pelo gosto, mas estaria relacionada ao lugar que o mesmo ocupa em sua sociedade e o significado que determinada modalidade tem para ela (BOURDIEU, 1983).

Ao pensar criticamente o esporte, suas instituições, agentes envolvidos, e suas relações com as demais esferas da sociedade tais como economia, Estado, política, cultura, vida cotidiana, e principalmente classe social, Bourdieu o eleva a condição de campo, “um campo de práticas específicas que é dotado de suas lutas próprias, suas regras próprias, e onde se engendra e se investe toda uma cultura ou uma competência específica” (BOURDIEU, 1983, p.183). E, no qual “existem disputas por poderes simbólicos e materiais” (RODRIGUES, 2005, p.115).

Em tais disputas os dominantes buscariam conservar a estrutura vigente, “preocupados em maximizar seus interesses e influenciar nas definições e divisões sociais” (RODRIGUES, 2005, p.115), praticando apenas atividades esportivas por eles definidas como legítimas, além de menosprezar àquelas consideradas ilegítimas, praticadas pelas classes menos favorecidas; enquanto aos dominados caberia a tentativa de tentar transformá-la. Assim a prática esportiva consistiria em mais um meio de distinção social, o qual reflete e perpetua as condições sociais e estilos de vida distintivos (LOPES, 2014; SOUZA, JÚNIOR, 2010a).

Essa seria a Teoria do Campo Esportivo, “um modelo teórico dos mais consistentes para analisar sociologicamente a estruturação e disseminação do fenômeno esportivo contemporâneo” (SOUZA, JÚNIOR, 2010b, p.311), pois analisa o esporte como um espaço que compartilha e é influenciado pela dinamicidade da ordem social, que sofre mudanças de formas, funções e valores, de acordo com a relação entre dominantes e dominados (RODRIGUES, 2005). Como o próprio Bourdieu (1983, p.195) afirma:

[Colocando de outra maneira], as variações das práticas segundo as classes devem-se não apenas às variações dos fatores que tornam possível ou impossível assumir seus custos econômicos e culturais, mas também às variações da percepção e da

apreciação dos lucros, imediatos ou futuros que se considera que estas práticas proporcionam. Assim, as diferentes classes têm expectativas muito desiguais em relação aos lucros "intrínsecos" (reais ou imaginários, pouco importa, pois são reais enquanto realmente desejados) que são esperados para o próprio corpo: Jacques Defrance mostra, por exemplo, que se pode pedir à ginástica – é a demanda popular que encontra sua satisfação no culturismo – produzir um corpo forte e portanto os signos exteriores de sua força ou, ao contrário um corpo são – é a demanda burguesa, que encontra sua satisfação em atividades com função essencialmente higiênica.

Essa diversidade de valores e funções atribuídos ao esporte pelas diferentes classes sociais tornou-se ainda mais evidente durante e logo após a revolução industrial, na comunidade europeia, onde enquanto as classes mais abastadas buscavam os exercícios físicos em prol da saúde, do lazer e da estética, os trabalhadores eram impelidos a fazê-lo para tornar seus corpos fortes para o trabalho nas fábricas. E qualquer uso dos exercícios pelos pobres que fugisse a esse propósito era considerado uma tentativa de transgressão à ordem social vigente. É nítido que naquele momento a prática esportiva constituía uma ferramenta de reprodução dos valores da sociedade burguesa (SOARES, 2002; SOUZA, JÚNIOR, 2010a).

Desde aquele momento, até os dias atuais, “a diferença central da prática esportiva de uma e/ou de outra classe social são as diferentes percepções e entendimentos em relação ao esporte e também do acesso que as pessoas têm ao esporte” (RODRIGUES, 2005, P.113). Isso é o que Bourdieu, em sua teoria do campo esportivo, chama de “distribuição e orientação dos consumos e das práticas esportivas na sociedade” que são imediata e intimamente relacionadas com as posições sociais. De modo que as oportunidades de um indivíduo praticar esporte diminuem nitidamente à medida que se desce na hierarquia social (SOUZA, JÚNIOR, 2010b). Fato explicado pela aplicação dos conceitos de capital e *habitus* no campo esportivo:

Além disso, o maior ou menor provimento do volume desses capitais potencialmente define o envolvimento dos agentes em determinadas práticas esportivas, bem como o acesso aos produtos esportivos correlatos, numa dinâmica que possibilita tanto à conversão do capital econômico e cultural em capital simbólico, quanto ao contrário, o que, de certo modo, evidencia a dinamicidade dos agentes diante da construção de um ‘gosto de classe’ (SOUZA, JÚNIOR, 2010a, p. 310).

Ou seja, para os mais abastados (os dominantes) existem diversas possibilidades de modalidades esportivas, que comumente requerem capital financeiro e cultural, seja no acesso a uma infinidade de clubes, associações, escolinhas de esportes, o que atualmente se constitui um verdadeiro e lucrativo mercado econômico; seja na compra de material esportivo, ou até mesmo na simples possibilidade de assistir, *in loco*, às competições. Enquanto que para os dominados (as classes pobres) na maioria das vezes não existem ofertas de práticas esportivas de qualidade gratuitas, e por não possuírem os capitais necessários para a prática esportiva

(econômico, cultural) nos espaços anteriormente citados acabam não participando da produção do campo esportivo.

Essa participação, é fundamental para garantir o acesso dos cidadãos ao seu direito de usufruírem do que foi historicamente construído pela sociedade. Assim como possibilita a percepção das práticas esportivas como bens sociais, como espaço de vivências culturais, que são direitos de todos e não apenas de alguns (STIGGER, 1998).

A impossibilidade de participação para os menos favorecidos, por sua vez, dificulta a percepção do esporte como direito, fazendo com que, no máximo, seja por eles percebido como ferramenta de ascensão social, como a única forma de sair de sua situação de pobreza, como na possibilidade de se tornarem profissionais do esporte, como um famoso jogador de futebol, por exemplo (RODRIGUES, 2005, VIANNA, LOVISOLO, 2009). Como corroboram Vianna e Lovisolo (2011, p. 294):

A procura do esporte pelos membros das classes populares, como um meio de elevação social, especialmente por aqueles que são residentes em comunidades violentas, pode representar uma forma de auto-realização e de superação da condição de não ter direitos de cidadania plena.

Sob essa perspectiva, o esporte, da forma como é consumido, se relaciona muito bem com a lógica da organização do espaço social, sendo capaz de classificar, distinguir, e até mesmo de criar uma simbólica condição de classe, de acordo com os usos diferenciados que dele são feitos. Para os ricos o esporte significa lazer, estética, busca pela saúde, enquanto que para os pobres pode ser no máximo uma esperança de profissão. Isso significa que o poder de refração do campo esportivo ainda é baixo, interferindo diretamente na sua autonomia (SOUZA; JÚNIOR, 2010a).

Como a dinâmica dos campos é marcada por lutas entre agentes que buscam a manutenção da ordem vigente e agentes que buscam sua alteração, no campo esportivo isso vem ocorrendo por meio da promoção de estratégias que buscam minimizar as desigualdades na distribuição desse capital específico e podem até mesmo mudar o *habitus* desse campo, promovendo mudanças em sua configuração. As mais significativas delas são as políticas públicas de esporte e lazer que buscam democratizar o acesso a prática esportiva de qualidade, atendendo crianças e jovens de baixa renda com o frequente discurso de promoção da cidadania (MELO, 2008; KRAVCHYCHYN, 2014).

Para que possamos melhor compreender como se dá esse processo devemos antes saber como se estruturam as políticas públicas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA AVALIAÇÃO

Neste capítulo, abordamos a dinâmica de formulação e avaliação das políticas públicas, seus conceitos, fases e dimensões; enfatizando a avaliação de programas, de modo a esclarecer a nossa escolha por avaliar a dimensão efetividade social.

Entende-se por políticas públicas as ações governamentais que objetivam atender às demandas específicas da sociedade em suas diferentes realidades (REIS, 2011). São definidas por Jannuzzi (2014, p.35) como:

o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado visando à solução de um problema ou ao redirecionamento de uma tendência, com a intenção de orientar sua evolução para um fim estabelecido desejável.

Surgem a partir dos interesses da população, não apenas oferecendo “serviços”, mas sim, assegurando seus direitos sociais (HÖFLING, 2001). É o Estado, enquanto conjunto de instituições permanentes, o responsável pela sua elaboração e execução, independente do governo vigente, aquele que responde pelas funções do Estado apenas por um período determinado. Ou seja, as políticas públicas seriam a reação do Estado aos problemas (SOUZA, et, al, 2010)

A grosso modo, são estratégias que abrangem questões coletivas e podem ou não estar voltadas a setores específicos da sociedade. Classificam-se em sociais, quando relacionadas à saúde, educação, emprego, residência; macroeconômicas, ligadas às questões fiscais, monetárias ou industriais; ou outras, de aspecto científico, tecnológico, cultural ou agrícola (GELINSKI; SEIBEL, 2008).

Envolvem diversos responsáveis em diferentes níveis de decisão, isto é, apesar de ser materializada por órgãos públicos não se restringem aos mesmos, tendo se tornado comum a parceria com a iniciativa privada, aqui chamada de terceiro setor. São processos iniciais na estruturação de políticas de longo prazo e possuem objetivos a serem alcançados, mesmo assim seu impacto sobre a realidade a que se propôs a mudar pode ser percebido a curto prazo (HÖFLING, 2001; SOUZA, 2006).

Seja qual for a proposta adotada devem levar em consideração o contexto no qual serão inseridas, a fim de manter sua coerência construída no âmbito gerencial. Frequentemente, incorporam aspectos culturais, historicamente construídos, que trazem diferentes padrões para suas intervenções (HÖFLING, 2001; SOUSA *et al.*, 2010).

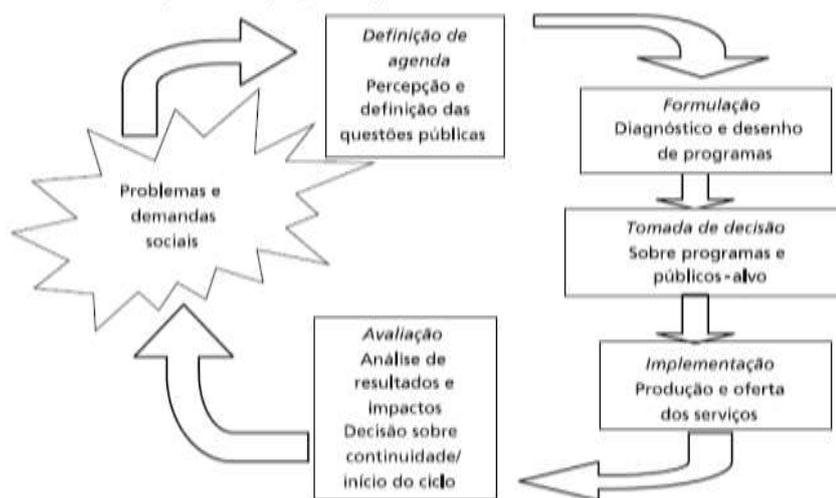
Para favorecer o entendimento sobre o processo de formulação de políticas públicas é recorrente o uso do ciclo de etapas sucessivas, denominado *Policy Cycle* (JANUZZI, 2011), pois além de seus fins didáticos ainda pode ser utilizado para orientar o recorte analítico para as pesquisas acadêmicas na área.

Este modelo consiste basicamente em 5 etapas com diferentes ênfases ao longo do processo de formulação das políticas públicas, explicitadas na Figura 1. Cabe ressaltar que tais etapas podem variar gradual e conceitualmente de acordo com a bibliografia consultada, entretanto sempre vão apresentar em comum as fases de formulação, implementação e controle dos impactos das políticas (FREY, 2000).

A primeira etapa, denominada Definição da Agenda (*Agenda-setting*) é o momento em que se admite a necessidade de resolução para um problema ou questão social, para a qual exige-se uma ação governamental (criação de uma política pública específica). A segunda etapa formulação de políticas e programas (*Policy Formulation*) é destinada a organização dos procedimentos burocráticos necessários para o estabelecimento de meios que atendam à demanda da questão legitimada na agenda, assim como a criação de possíveis encaminhamentos. Na terceira etapa, a Tomada de Decisão Técnica Administrativa (*Decision Making*), escolhe-se entre os encaminhamentos anteriormente definidos qual será mais adequado e, portanto adotado nesta política pública. A quarta etapa, Implementação de políticas e programas (*Policy Implementation*) corresponde no desenvolvimento real das ações planejadas, a alocação dos recursos, o atendimento a população alvo. A quinta etapa, Avaliação das políticas e dos programas (*Policy Evaluation*) verifica-se se a política está de fato respondendo a sua demanda inicial, se está atingindo seus objetivos propostos, e considera mudanças na política pública a fim de orientar sua continuidade, adaptação ou término da mesma (JANUZZI, 2011).

Em resumo, as políticas públicas constituem o momento em que os governos democráticos tentam realizar seus propósitos, provocando mudanças em suas comunidades, estando bastante presentes em sociedades marcadas por desigualdades sociais. O surgimento, e por conseguinte o aumento, da oferta de ações e serviços sociais, principalmente os de caráter compensatório, aliado a situação econômica já desfavorável de alguns países, acabou por repercutir acentuadamente em suas economias (COSTA; CASTANHAR, 2003; SOUZA, 2006). O que, dentre outros aspectos, vem contribuindo para o aumento da atenção dada a essas políticas, em especial, ao seu processo de avaliação, o que nos leva a falar sobre o mesmo que é foco desse trabalho.

Figura 1- Policy Cycle



Fonte: Januzzi (2011, p. 261)

O processo de avaliação de políticas públicas teve início nos Estados Unidos a partir de 1950, chegando à Europa por volta da década de 1970. No Brasil, o tema teve impulso no final dos anos 80, com a redemocratização do país e as imposições da constituição de 1988 (TREVISAN; BELLEN, 2008).

Historicamente, o esse processo foi se tornando necessário, quando países recém-democratizados e em desenvolvimento, especialmente os da América Latina, não conseguiam estruturar políticas capazes de favorecer seu desempenho econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. E ainda mais, com a adoção de políticas restritivas de gastos que implicavam um maior controle sobre o dinheiro público e o indispensável equilíbrio entre receita e despesa, e por conseguinte exigiam do Estado a eficácia de suas ações (SOUZA, 2006).

Assim, nas décadas de 80 e 90, a avaliação foi posta a serviço da reforma do Estado e do setor público. Neste momento, lhe foram atribuídas três funções básicas: informação, realocação e legitimação. Esperava-se que a avaliação superasse o déficit de compreensão das políticas públicas, ao trazer informações sobre as mesmas para os seus formuladores e gestores, servindo como ferramenta de planejamento, garantindo a racionalidade do processo decisório, gerando a readequação da utilização de recursos e assim legitimando-os (FARIA, 2005).

Basicamente, a avaliação de políticas públicas consiste no exame de um projeto ou programa, abrangendo sua implementação, desempenho, resultados e determinando sua eficiência e relevância de seus objetivos. Enquanto etapa incorporada a formulação/execução

das políticas públicas, de acordo com o *policy cycle*, deve proporcionar informações que servem de suporte para mudanças que visam melhorar o desempenho de um programa na execução de objetivos e alcance de metas. Além de orientar os chamados “tomadores de decisão” quanto à continuidade, necessidade de correções ou suspensão do mesmo, atuando como um mecanismo de melhoria e feedback (COSTA; CASTANHAR, 2003; TREVISAN; BELLEN, 2008).

Além de oferecer um caráter de fortalecimento político ao programa avaliado, as informações resultantes da avaliação podem ser reutilizadas a fim de subsidiar a formulação de novas políticas, proporcionando instrumentos específicos ao processo de planejamento (CHIECHELSKI, 2005). “O que, sem dúvidas confere à avaliação um papel de grande relevo” (DULCI, 2012, p. 225). Conforme afirmam Costa e Castanhar (2003, p.971):

A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas (de políticas públicas) pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz.

Cabe ressaltar que não deve ser tomada como processo de controle, mas sim como ferramenta de auxílio no aprimoramento de programas, em busca da solução do problema que originou a política (SOUSA *et. al.* , 2010).

Partindo do contexto amplo da avaliação de políticas públicas para o recorte analítico das pesquisas acadêmicas na área, surgem três abordagens de avaliação de acordo com a natureza da investigação levantada. Como explica Frey (2000, p. 213):

Em primeiro lugar, podemos salientar o questionamento clássico da ciência política que se refere ao sistema político como tal e pergunta pela ordem política certa ou verdadeira: o que é um bom governo e qual é o melhor Estado para garantir e proteger a felicidade dos cidadãos ou da sociedade [...]. Em segundo lugar, temos o questionamento político, propriamente dito, que se refere à análise das forças políticas cruciais no processo decisório. E, finalmente, as investigações podem ser voltadas aos resultados que um dado sistema político vem produzindo. Nesse caso, o interesse primordial consiste na avaliação das contribuições que certas estratégias escolhidas podem trazer para a solução de problemas específicos.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, a terceira abordagem nos parece mais adequada, uma vez que também pode abranger programas sociais, como é o caso do PST, por exemplo (FREY, 2000).

A priori, essa abordagem distingue três dimensões da política, a *polity* que se refere às instituições políticas, a ordem do sistema político, isto é à estrutura institucional do sistema político-administrativo; a *politics* para os processos políticos; e *policy* para os conteúdos da

política, os conteúdos concretos, ou seja, a configuração prática dos programas políticos, o conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000).

A avaliação da *policy* abrange diferentes aspectos, dentre os quais priorizam-se três dimensões: (i) a eficiência, (ii) eficácia (iii) impacto (ou efetividade): verificação dos efeitos do programa no ambiente atendido, que podem ser de ordem técnica, econômica, social, sociocultural, institucional ou ambiental (COSTA; CASTANHAR, 2003).

A verificação da eficiência na utilização de recursos é um aspecto que veio, recebendo especial atenção dos gestores públicos, pois dela dependem o alcance dos objetivos iniciais pretendidos, os quais são essenciais para contornar a situação-problema responsável pelo estabelecimento daquela política; e a garantia da preservação dos direitos da população (SOUZA *et. al* , 2010).

A eficiência abrange a relação custo-benefício necessária para o alcance dos objetivos da ação, quanto menor e melhor for essa relação mais eficiente será considerada a política pública (COSTA; CASTANHAR, 2003). “Assim, a eficiência no uso dos recursos é a capacidade de um órgão gestor de alcançar seus objetivos de forma econômica [...]” (DULCI, 2012, p. 224).

A eficácia relaciona-se com a identificação dos objetivos e metas atingidos; com a sustentabilidade, definida como a capacidade de continuidade dos efeitos obtidos pelo programa mesmo após seu término; com a equidade, isto é, com a distribuição de benefícios de forma justa e compatível com as necessidades do público atendido. Nesse sentido, a avaliação desse aspecto considera a coerência entre o que planejado e o que foi obtido; verifica a adequação das ações e meios escolhidos para o alcance dos objetivos propostos e leva em consideração se os instrumentos disponibilizados foram realmente utilizados e se eram coerentes para o alcance dos resultados esperados (ANDRIOLA, 1998, 2001; NOGUEIRA, 2002; COSTA; CASTANHAR, 2003; SOUZA *et. al* . 2010).

Em outras palavras, “a eficácia de uma política ou de um programa específico é a medida de quanto foi feito com o que se tinha. Traduz, portanto, a relação entre os instrumentos utilizados e os resultados alcançados” (DULCI, 2012, p. 224).

O impacto ou efetividade social, que será o aspecto avaliado neste trabalho, prioriza o contexto social, aferindo o proveito que as populações obtiveram com o programa estabelecido. Verifica não apenas se as ações previstas foram executadas, mas também se os resultados esperados foram alcançados, além de detectar mudanças nas condições de vida de uma comunidade. Dulci (2012, p. 224) traz uma definição de efetividade que explicita de forma exata os interesses deste trabalho:

A efetividade diz respeito aos efeitos da política analisada sobre a realidade que ela visa a alterar. Até que ponto os resultados esperados foram alcançados? Essa dimensão traduz a relação entre a implementação de um programa e as suas consequências. Em termos concretos, o que se quer saber é o quanto o programa resolveu a situação, ou o problema social que motivou todo o trabalho em pauta.

A efetividade traz em si o juízo de valor, emitido sobre do impacto da implantação de um programa sobre a sua população-alvo, sobre a sua capacidade de criar alterações significativas em uma situação específica. Sua relevância, quando comparada aos demais aspectos avaliados, consiste no fato de enfatizar as melhorias proporcionadas ao público-alvo, o que deveria ser o principal motivo para implantação de projetos (COSTA; CASTANHAR, 2006; SOUSA *et al.*, 2010; NOGUEIRA, 2002).

Januzzi (2011) alerta que as políticas sociais brasileiras não têm conseguido minimizar o impacto das desigualdades sociais ou promover um atendimento de qualidade para as camadas menos favorecidas da população. O que caracteriza a falta de efetividade das mesmas, e por sua vez, origina questionamentos importantes, tais como a quantidade de recursos destinados e, por conseguinte, desperdiçados em programas sociais ineficientes, além da possibilidade de não haver correspondência entre a população-alvo dos programas e os indivíduos beneficiados.

São argumentos como esses que justificam a importância e real necessidade de se avaliar a efetividade de nossas políticas públicas, valorizando a opinião dos usuários e considerando o grau de satisfação dos mesmos na redação de seus relatórios. Dessa maneira, os beneficiados, que são os interessados finais dessas ações e para quem o governo deveria retratar-se, podem ser ouvidos pelos destinatários da avaliação. E os relatórios podem servir tanto para divulgação dos resultados, quanto para subsidiar o debate público acerca das intervenções estatais (TREVISAN; BELLEN, 2008).

Para que as políticas públicas cheguem de fato ao seu público-alvo elas se materializam por meio de diversos meios que operacionam suas atividades. Um exemplo são os programas, que representam o resultado palpável dos processos de decisão, e tratam-se de “um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo” (JANUZZI, 2014, p.35). Desse modo, a avaliação de programas constitui fase inerente à avaliação de políticas públicas.

3.1 Avaliação de Programas

Segundo Andriola (1999), a avaliação é a via que conduz à qualidade do objeto avaliado. Desse modo, a avaliação de programas busca investigar a realidade de um programa, na maioria das vezes público, de modo a coletar dados e produzir informações que possam contribuir para o aperfeiçoamento do mesmo, subsidiar a criação de novos, tudo para melhor usufruto da população (JANUZZI, 2011; 2014). Vaitsman e Paes-Sousa (2009, p.13) explicitam bem tal função:

O objetivo mais geral da avaliação é a produção de informação qualificada e sistematizada sobre programas, políticas, ações, serviços. Enquanto função incorporada à rotina da execução das políticas públicas, seu objetivo é subsidiar tomadas de decisões e ações de um conjunto de atores interessados. São insumos para mudanças que visam melhorar o desempenho de um programa na execução de objetivos e metas previstas.

Para Chiechelski (2005) a relevância do processo avaliativo reside principalmente em sua capacidade de subsidiar o planejamento e implementação de programas e projetos, a partir da valoração dos efeitos produzidos pelos que estão em andamento ou concluídos, permitindo assim melhor alocação dos recursos públicos em programas sociais.

No Brasil, principalmente após a promulgação da constituição de 1988, houve um aumento e diversificação na oferta de programas voltados às demandas sociais, o que devido à sua organização estatal historicamente desorganizada e caracterizada por uma distribuição de competências federativas potencialmente conflituosas, muitas vezes resultou no desperdício de recursos públicos, no fracasso de programas promissores, e no ineficiente ou até mesmo inexistente atendimento à população (CHIECHELSKI, 2005; JANNUZZI, 2011).

Esses fatores aliados ao crescente interesse público pelos problemas sociais contribuíram para fortalecer o reconhecimento da avaliação como uma importante dimensão do planejamento e gestão de políticas públicas, indissociável do *policy cycle*, fazendo com que a avaliação de programas venha se tornando cada vez mais, consistentes e presentes no cotidiano da gestão pública. “Ou seja, o processo avaliativo está estreitamente relacionado com a gestão das políticas públicas e tem como objetivo produzir informações acerca do seu desempenho e rendimento” (CAVALCANTI, 2007, p.74).

Entretanto, para que o processo avaliativo consiga produzir um diagnóstico fidedigno da realidade observada é necessário que o modelo avaliativo seja adequado aos objetivos da avaliação. Nos Estados Unidos, desde a década de 30 muitos modelos foram sendo

desenvolvidos, sendo as áreas da saúde e educação as precursoras no campo da avaliação de políticas sociais, e suas contribuições bastante requisitadas até os dias atuais (CHIECHELSKI, 2005; DULCI, 2012).

A avaliação de programas apesar de ser formalmente um campo da ciência política, teve ao longo de seu desenvolvimento a colaboração de profissionais de diversas áreas de conhecimento, comportando múltiplos olhares e se beneficiando de uma abordagem interdisciplinar (JANUZZI, 2014; SOUZA, 2006). Cavalcanti (2007) afirma que na década de 60 ainda não tinha se firmado um corpo teórico-metodológico específico para avaliar programas, fazendo com que os avaliadores utilizassem teorias de campos afins. E foi a avaliação educacional que mais contribuiu para esse processo.

Nos Estados Unidos, após a constatação da ineficiência de seu sistema educacional, houve um incremento na oferta de políticas públicas na área educacional, o que contribuiu para um maior incentivo e desenvolvimento da Avaliação Educacional, em comparação a avaliação de outras áreas, tornando-a uma área de estudo bastante consistente, que até hoje oferece importantes contribuições para a avaliação de políticas públicas e programas (CAVALCANTI, 2007). Nesse sentido:

É possível citar alguns autores como Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebean, Parlet e Hamilton, que se dedicaram a abordar programas curriculares. Os enfoques, instrumentos e técnicas desenvolvidos por eles foram, com o passar dos anos, incorporados pela avaliação de programas, e é muito comum encontrá-los como referência na literatura especializada (CAVALCANTI, 2007, p. 66-67).

Tais estudiosos da Avaliação Educacional desenvolveram modelos teórico-metodológicos flexíveis e facilmente adaptáveis a qualquer política, programa ou projeto, independente de seus objetivos e características. O que permite a utilização de um modelo criado para a área da Avaliação Educacional para avaliar um programa social, assim como fizemos neste trabalho. O que nos leva ao contexto no qual se desenvolveram esses modelos avaliativos, o que será tratado no próximo capítulo.

4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Devido às contribuições da Avaliação Educacional à avaliação de políticas públicas programa, este capítulo trata do desenvolvimento da Avaliação Educacional e caracteriza o modelo avaliativo escolhido para este trabalho, o modelo CIPP.

O termo Avaliação Educacional refere-se a uma série de procedimentos que visam o conhecimento da realidade educacional, obtendo informações para discussão posterior. O que propiciaria a emissão de juízos de valor capazes de orientar tomadas de decisões voltadas ao aprimoramento da qualidade do fenômeno observado (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2009; VIANNA, 2000).

Sua importância reside em possibilitar o diagnóstico da realidade e também contribuir com subsídios para a formulação de novas políticas deste setor e com isto pode aumentar e garantir a eficiência e equidade da educação (YASBECK, 2002, p.232)

É uma ferramenta que nos permite conhecer, de maneira confiável e válida, uma determinada realidade educativa e apresentar meios para seu aperfeiçoamento. Possui duas funções principais: conhecer e aperfeiçoar uma atividade que está sendo executada ou uma realidade que precise de ajustes; e render contas, para certificar ou selecionar (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2009; STUFFLEBEAM, 1981).

Avaliar o processo educativo é uma preocupação que atinge a humanidade desde a Idade Média, onde aparece com os exames orais públicos nas Universidades. No século XIX, devido ao aumento da demanda e do acesso à educação, surgem exames de comprovação de preparação específica para satisfazer as necessidades de uma nova sociedade burocratizada, isto é, os diplomas de graduação que eram obtidos após uma série de exames. A avaliação, até então, tinha o intuito de mensurar desempenhos tidos como importantes pela sociedade (ESCUADERO-ESCORZA, 2003).

Seu processo de sistematização se dá a partir de 1845, quando, nos Estados Unidos, Horace Mann utiliza testes escritos como técnica de avaliação para fundamentar decisões políticas relacionadas à educação, embora ainda sem fundamentação teórica e baseada em instrumentos pouco confiáveis. Nesse momento, admite-se o caráter formal da Avaliação Educacional (LIMA, 2005; VIANNA, 1995).

“A avaliação vai então alcançando um grau crescente de complexidade e, a partir dos meados do século XX, se desenvolvendo como corpo de conhecimento específico”.

(CAVALCANTI, 2007, p.48) Esse processo se deu principalmente graças ao incremento na oferta de políticas públicas na área educacional e por conseguinte a necessidade de avaliá-las.

Inicialmente, por estar sempre presente no ambiente escolar, foi confundida com a simples aplicação de provas e testes, sendo utilizada como uma forma mensuração do rendimento dos alunos (GATTI, 2002). O que para Vianna (1995, p.102) “seria reduzi-la a uma contabilidade educacional consequente à aplicação de instrumentos”. Temos aqui a primeira de suas quatro gerações, que surgiram ao longo de uma “evolução essencialmente conceitual” (PENNA-FIRME, 1994, p. 107).

Essa geração, também conhecida como Geração da Medida ou Período Pré-Tyleriano, não distinguia avaliação de medida, seu foco era a elaboração de instrumentos e testes. O campo da avaliação passou a ser influenciado pelo desenvolvimento de correntes filosóficas positivistas e empíricas, pelo aprimoramento dos métodos estatísticos, que favoreciam decisivamente a orientação métrica da época; pela crescente necessidade da sociedade industrial de encontrar mecanismos de seleção de alunos de acordo com o seu conhecimento. Chegou-se até mesmo a dar mais importância à identificação das diferenças individuais do que aos próprios objetivos educativos (ESCUADERO-ESCORZA, 2003).

Nesse contexto, os testes psicológicos foram os que tiveram maior impacto, sendo colocados “à serviço de fins sociais”. Tais testes eram caracterizados pela aplicação de técnicas de mensuração e quantificação dos comportamentos, enquanto fenômenos psicológicos, com o suporte da Estatística e da Matemática, o que constituía a ciência da Psicometria que classificava os educandos em uma escala de valores ou notas (ESCUADERO-ESCORZA, 2003; LIMA, 2008).

A geração da medida ou período pré-tyleriano é uma fase da avaliação cuja importância residia no seu caráter de objetividade revestindo-se de um cunho científico que lhe é conferido, nesse momento histórico, em que se havia o predomínio do positivismo na sociologia e o seu correlato na psicologia que se chamava de “behaviorismo” (LIMA, 2010, P.108).

O papel do avaliador era exclusivamente técnico, limitando-se a classificar os alunos de acordo com seu progresso. Tal situação que perdurou até 1930, no Brasil iniciou-se em meados de 1960, devido ao desenvolvimento tardio do processo avaliativo (PARENTE; RODRIGUES, 2010; PENNA-FIRME, 1994; VIANNA, 2005).

A partir do século XX, especificamente 1934, em plena crise do objetivismo científico e do método positivista, surgiu efetivamente o termo Avaliação Educacional, situando-a como atividade científica, ao libertar-se do domínio único

da medida e adicionar os velhos aspectos qualitativos da essência do ato de avaliar (LIMA, 2008, p.25).

Surge então a segunda geração chamada de Descritiva, ou Período Tyleriano, onde o avaliador preservava seus aspectos técnicos, mas também descrevia padrões e critérios (PENNA-FIRME, 1994). Inicia-se, então, uma visão mais sistematizada acerca da avaliação educacional, preconizada por Ralph W. Tyler, considerado o pai da avaliação educacional. Tal denominação deve-se à revolução que seu modelo trouxe ao campo, transcendendo à simples medição e questionando a avaliação puramente psicológica (ESCUADERO-ESCORZA, 2003; LIMA, 2008).

Essa mudança é considerada como um momento de ruptura nos termos da avaliação educacional, trazendo “uma nova concepção de avaliação educacional, que consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados” (VIANNA, 2000, p 49). Onde ela passa a determinar situações, escolher os instrumentos mais apropriados aos seus objetivos, interpretar resultados, determinando confiabilidade e objetividade em suas medidas (LIMA, 2008, 2010).

A terceira geração (1950-1980) preservou a mensuração e descrição das fases anteriores, mas expôs e criticou suas limitações como, por exemplo, a não definição ou clareza de objetivos, o que acabava por atrapalhar o processo avaliativo. Trouxe o julgamento de mérito ou de valor, colocando o avaliador como responsável por descrever e julgar as diferentes dimensões do objeto. A partir desse momento o julgamento passou a ser aspecto inerente ao processo avaliativo (PENNA-FIRME, 1994; SOMERA, 2008),

A quarta geração (a partir de 1990) ficou marcada pelos processos de negociação, sendo um processo interativo fundamentado em um paradigma construtivista. Traz a ideia de que a avaliação é resultado da construção por indivíduos e da negociação de grupos. Nesta perspectiva, a investigação avaliativa é muito mais que uma avaliação de programas, centra-se no cliente e não tanto nas metas previstas. O avaliador determina o mérito do programa para informar aos usuários, como se fosse um intermediário informante. Enquanto as gerações anteriores trabalham a partir de variáveis, objetivos e tipos de decisão; essa inova ao preocupar-se com o objeto da avaliação, independente qual seja (ESCORZA-ESCUADERO, 2003; PENNA FIRME, 1994).

Atualmente, a avaliação educacional constitui uma área de pesquisa com interesses diversificados e variados objetos de estudo, não mais se restringindo ao rendimento escolar (ANDRADE, 2010). E cada vez mais, as sociedades estão em busca do aprimoramento de

metodologias, mecanismos ou programas de avaliação que proporcionem um retrato fidedigno de seus sistemas educativos, a fim de melhor conhecê-los (YASBECK, 2002).

Existem vários modelos de avaliação, demonstrando que um mesmo programa pode ser avaliado sob diferentes perspectivas, não havendo, entretanto, nenhuma inteiramente correta (VIANNA, 2000). Não nos cabe, nesse momento, discutir todos os modelos existentes e suas especificidades, abordaremos exclusivamente o Modelo CIPP, desenvolvido por Daniel Stufflebeam, o qual adotamos neste trabalho por considerá-lo mais apto a atender nossos objetivos, sendo capaz de nos proporcionar respostas mais adequadas.

4.1 Contexto, Insumos, Processo, Produto: O Modelo CIPP

Em 1968, nos Estados Unidos, Daniel Stufflebeam, que acabara de assumir a coordenação da Comissão Nacional de Estudos sobre Avaliação da Phi Delta Kappa (PDK), propôs um modelo de avaliação que objetivava ajudar as escolas a planejar e implementar avaliações de projetos federais. A principal motivação para o desenvolvimento desse modelo foi a Lei sobre o Ensino Elementar e Secundário, promulgada em 1965, que destinava bilhões de dólares ao aprimoramento dos padrões educacionais vigentes. Entretanto, exigia que os distritos escolares que pleiteavam financiamento apresentassem um projeto no qual, obrigatoriamente, deveria haver um planejamento avaliativo. O que gerou uma crise no sistema educacional, uma vez que as concepções de avaliação, existentes até então, não atendiam aos critérios requeridos pela Lei e, ao mesmo tempo, as escolas não estavam preparadas para criar projetos de avaliação (FERNANDES, 2010; STUFFLEBEAM, 1981).

A primeira preocupação de Stufflebeam foi esclarecer os verdadeiros propósitos da atividade avaliativa, para isso estabeleceu uma nova definição de avaliação com vistas a proporcionar o aperfeiçoamento de programas educacionais; que se tornou o alicerce de seu modelo: “A avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” (STUFFLEBEAM 1971, p. 2-3, tradução nossa).

A função essencial da avaliação (para Stufflebeam) deveria ser proporcionar aos responsáveis dos estabelecimentos de ensino, informação de retorno que lhes permitisse proceder aos necessários ajustamentos nos respectivos projectos (FERNANDES, 2010, p. 85).

Deveria, portanto, ser um processo contínuo, com três passos básicos iniciais: o delineamento de questões a serem respondidas, a obtenção de informações relevantes à etapa anterior e o fornecimento de informações aos tomadores de decisão. Tudo com a finalidade de

aprimorar, pois a característica primordial deste modelo era guiar o processo de tomada de decisões nas tentativas de mudança, e não somente colocar à prova como era feito anteriormente (STUFFLEBEAM 1971, 1981; VIANNA, 2000).

Em seguida, Stufflebeam desenvolveu uma matriz base para seu modelo a partir da combinação de duas dimensões. Uma dimensão vertical, formada pelos três passos anteriormente apresentados (delineamento, obtenção e fornecimento) e uma dimensão horizontal composta por quatro tipos distintos de avaliação, que serão explicitadas posteriormente, a saber: Contexto (C), Inputs (I), Processo (P) e Produto (P). De onde se origina o anagrama de seu modelo: CIPP (STUFFLEBEAM, 1971). Conforme o quadro 1.

Os três passos iniciais constituem a base da metodologia do CIPP, são as fases a serem seguidas ao longo da atividade avaliativa e, portanto, deve estar presentes em cada um dos tipos de avaliação. E cada tipo de avaliação guiaria a tomada de decisão de forma diferenciada, de modo que seria imprescindível conhecer as decisões às quais poderia ser útil.

Quadro 1 - Matriz Base CIPP

TIPOS DE AVALIAÇÃO FASES DA AVALIAÇÃO	FUNÇÃO DE CONTEXTO	FUNÇÃO DE INSUMO	FUNÇÃO DE PROCESSO	FUNÇÃO DE PRODUTO
DELINEAR	Quais os problemas que serão levantados?			
OBTER	Como será obtida a informação necessária?			
FORNECER	Como será divulgada a informação obtida?			

Fonte: Stufflebeam (1981, p.129)

Stufflebeam então classificou os principais tipos de decisão em quatro categorias: decisões de planejamento, de estruturação, implementação e de reciclagem, para que assim fosse possível estabelecer estratégias mais adequadas à decisão necessária, aspecto que constitui o grande diferencial de seu sistema (VIANNA, 2000).

As decisões de planejamento e estruturação são tomadas quando se elaboram projetos para a consecução de objetivos estipulados. Operacionalizar e executar um projeto exige decisões de implementação. O julgamento dos resultados dos projetos bem como a reação a eles podem ser considerados decisões de reciclagem (STUFFLEBEAM, 1981, p. 127).

Isto é, as decisões de planejamento voltam-se aos objetivos iniciais, as decisões estruturais aos procedimentos necessários para o alcance dos objetivos definidos, as decisões de implementação examinam e reformulam os procedimentos, caso seja necessário; e as decisões de reciclagem julgam e tomam posição em relação aos resultados (VIANNA, 2000). Veremos agora a aplicação das fases da avaliação em cada uma de suas modalidades e o direcionamento das mesmas para as tomadas de decisão.

4.1.1 Avaliação de Contexto

A avaliação de contexto centra-se nos objetivos do ente, seja ele uma instituição, população ou programa. Estabelece relação entre os objetivos escolhidos e os descartados, identifica as necessidades do público-alvo do projeto e estabelece objetivos para atender a essa demanda. Fornece informações sobre os pontos fortes e fracos do sistema proposto, orientando e redirecionando o planejamento das ações, oferecendo subsídios para a justificativa de um programa (STUFFLEBEAM, 1971, 1981; VARGAS, 2004; VIANNA, 2000).

Procura dar respostas às seguintes indagações:

1. Quais as necessidades não concretizadas que existem no contexto e que não são atendidas por uma determinada instituição?
2. Quais os objetivos que devem ser alcançados para atender a essas necessidades?
3. Quais os objetivos que devem receber apoio específico da comunidade?
4. Qual o conjunto de objetivos com maiores possibilidades de concretização? (VIANNA, 2000, p, 106)

Na avaliação de contexto, durante a fase de delineamento, são elaborados registros sobre as principais metas do programa, assim como seus aspectos operacionais. São geradas projeções das decisões que devem ser tomadas em relação à cada um desses aspectos, tanto a curto quanto a longo prazo, durante a vigência do programa. Também é o momento de identificar problemas emergentes capazes de interferir nos objetivos ou prioridades da instituição promotora do programa (STUFFLEBEAM, 1971).

A fase de obtenção vem para auxiliar as decisões de planejamento (é a verificação da fase de delineamento), obtendo informações que identifiquem as necessidades não atendidas pelas propostas iniciais, as oportunidades não aproveitadas e os problemas que não puderam

ser previstos anteriormente. Ocorre por meio de um processo contínuo de coleta de dados, em cada um dos níveis do programa, que depois de categorizados e armazenados de forma sistemática, revelam o quanto a instituição está atingindo suas metas iniciais (STUFFLEBEAM, 1971).

A fase de fornecimento é o momento de divulgação pública das informações obtidas relacionadas às metas dos programas, ou seja, é o momento de feedback aos tomadores de decisão sobre os seus objetivos. Inclui atividades como a divulgação de material impresso, apresentações orais para grupos específicos, auxiliando-os na interpretação das informações, com fins a aprimorar os projetos iniciais, suas metas (STUFFLEBEAM, 1971).

A avaliação do contexto é o tipo geralmente mais usado em avaliação, podemos perceber que sua principal função é fornecer informações aos tomadores de decisão no estágio inicial do projeto, ou seja, no planejamento do mesmo, com relação à confirmação e/ou adequação dos objetivos existentes e até mesmo estabelecimento de novos objetivos (STUFFLEBEAM, 1971). Para tanto:

subsidiaria as decisões referentes à fase de planejamento das atividades, pois permitiria identificar as características, as demandas e os potenciais problemas, sob um prisma e um contexto delimitado, fundamentando, assim, base lógica para a determinação de objetivos e de metas (ANDRIOLA, 2010, p. 66).

4.1.2 Avaliação de Insumos (INPUTS)

A avaliação de insumo provê o registro dos esquemas de procedimentos escolhidos e rejeitados e dos dados concernentes aos pontos fracos e fortes de esquemas alternativos. Pretende verificar e avaliar as estratégias escolhidas pelo programa para alcançar seus objetivos, tratando detalhadamente de cada estratégia em particular. O que fornece informações sobre os pontos fortes e fracos das mesmas, possibilitando o estabelecimento de estratégias alternativas para alcançar os objetivos ainda não atingidos (STUFFLEBEAM, 1971, 1981).

Aborda a utilização de recursos, materiais e humanos, os procedimentos, o cronograma de realização, orçamento, enfim, os elementos relacionados à estrutura física e organizacional do projeto, a execução propriamente dita do projeto (ANDRIOLA, 2010; VIANNA, 2000).

Seu objetivo principal é ajudar um programa a efetuar as mudanças de ação necessárias, a partir da identificação e valoração dos métodos aplicáveis àquela situação

específica, especialmente os que já estão sendo executados. Refere-se a revisão da prática em busca da satisfação das necessidades (ANDRIOLA, 2010; VARGAS, 2004; VIANNA, 2000).

Desse modo, a fase de delineamento, na avaliação de insumos, envolve a análise dos objetivos e das estratégias processuais, a partir de determinados critérios e com vistas a orientar o estabelecimento de estratégias processuais alternativas (STUFFLEBEAM, 1971).

A fase de obtenção é a recolha e análise criteriosa de informações para cada uma das estratégias alternativas que foram estabelecidas durante a etapa de delineamento, refletindo os pontos fortes e fracos de cada estratégia de acordo com seu objetivo relacionado. A fase de fornecimento leva aos tomadores de decisão a análise de cada estratégia alternativa e o seu potencial para atingir objetivos específicos, avaliando sua eventual interferência nos demais objetivos (STUFFLEBEAM, 1971).

A avaliação de insumo fundamenta as decisões de estruturação, ao projetar e analisar os esquemas alternativos de estruturação, ao projetar e analisar os esquemas alternativos de procedimentos (STUFFLEBEAM, 1981, p. 127, tradução nossa).

4.1.3 Avaliação de Processo

A avaliação de processo busca analisar a implementação do projeto em tempo real, observando aspectos que não poderiam ser percebidos nas etapas de concepção e preparação do programa. “Um objetivo secundário de avaliação do processo é fornecer uma descrição completa das atividades reais do programa; seu design, suas condições de funcionamento” (STUFFLEBEAM, 1971, p. 11, tradução nossa). Aponta as divergências e similitudes entre o que foi planejado e o que está sendo executado.

Em sua fase de delineamento, busca-se identificar e avaliar os obstáculos que impedem à implantação do projeto tal qual sua concepção, assim como verificar se suas características originais se mantiveram na prática (STUFFLEBEAM, 1971).

A fase de obtenção envolve um acompanhamento diário das atividades do projeto, verificando variáveis definidas na etapa de delineamento, elaborando um relatório completo do mesmo. A fase de fornecimento promove o feedback aos gestores do projeto em tempo praticamente real, de modo que os empecilhos à execução do projeto assim como foi planejado, que apareceram no momento de implementação, sejam rapidamente conhecidos pelos tomadores de decisão (STUFFLEBEAM, 1981).

A Avaliação do Processo abrange as decisões de aplicação e implementação das estratégias previstas, orientando as operações do projeto. Tais como correções de rumo e atualização dos registros de procedimentos (ANDRIOLA, 2010; FERNANDES 2010).

4.1.4 Avaliação do Produto (OUTPUT)

A avaliação do produto tem como foco avaliar o valor global de um projeto a partir dos seus efeitos. Valora, interpreta e julga o atendimento das necessidades geradoras do programa, assim como percebe a relação entre seus efeitos desejados e indesejados (STUFFLEBEAM, 1971, VARGAS, 2004).

Verifica se objetivos e resultados inicialmente previstos foram atingidos, fornecendo informações para a tomada de decisões com vistas à revisão e melhoria. Destina-se à decisões de reciclagem (FERNANDES 2010; VIANNA, 2000). Procura:

1. Identificar consequências e discrepâncias entre os objetivos pretendidos e os que foram realmente alcançados;
2. Identificar os resultados não pretendidos, mas desejáveis, e outros que ocorram;
3. Reciclar o programa para poder concretizar os objetivos que não foram alcançados;
4. Dar informações ao responsável pela tomada de decisão quanto ao futuro do programa, sua continuação, término, modificações na sua estrutura, etc (VIANNA, 2000, p. 108).

Em sua fase de delineamento, são estabelecidas variáveis/critérios de avaliação de acordo com as necessidades que o programa foi desenvolvido para atender; e que estão relacionadas aos objetivos do programa previamente selecionado pelo avaliador (STUFFLEBEAM, 1971).

Na fase de obtenção, as informações obtidas sobre o produto devem ser comparáveis aos dados obtidos do contexto, de modo que seja possível determinar até que ponto os objetivos foram atingidos, considerando o efeito global do produto sobre as necessidades ou oportunidade que guiaram o estabelecimento dos objetivos (STUFFLEBEAM, 1971).

Na fase de fornecimento, os relatórios de produtos devem ser divulgados após um ciclo do projeto ou ao final do mesmo. Esses relatórios devem descrever as realizações do projeto, analisar as conquistas de acordo com as metas para as quais o projeto foi destinado. Caso os produtos alcançados não sejam satisfatórios, deve-se considerar as informações do processo, o que indicaria ou não se a implementação ocorreu como foi prevista (STUFFLEBEAM, 1971).

A avaliação do produto, em síntese, determina discrepâncias entre o pretendido e o real, e analisa os fatores determinantes dessa diferença, considerando também os efeitos não intencionais, mas obtidos e desejáveis. Intenta monitorar a conformidade dos projetos com os meios aos quais se destinam, subsidiando ajustes e aperfeiçoamentos requeridos pela implementação. A avaliação de produto serve às decisões de reciclagem, por meio da identificação e taxação dos resultados (GUBA, LINCON, 1982; LIMA, 2005; VIANNA, 2000).

Assim, a avaliação do contexto está centrada nos objetivos e orienta as decisões de planejamento; a avaliação dos insumos baseia-se nos recursos disponíveis para a realização dos objetivos, apoiando as decisões de estruturação; a avaliação do processo preocupa-se com as ações e guia as decisões de implementação; e a avaliação do produto verifica os resultados, subsidiando as decisões de reciclagem (ANDRIOLA, 2010; FERNANDES, 2010; VIANNA, 2000).

Além de auxiliar o processo de tomada de decisões, o Modelo CIPP oferece critérios para avaliação da efetividade, além da prestação de contas, o que Stufflebeam coloca como uma responsabilidade social, ou como denomina *accountability* (LIMA, 2005).

Para ele, a prestação de contas, *accountability*, seria justificar ações tomadas e as decisões que levaram a essas ações. A pessoa responsável deveria ser capaz de fornecer respostas a sociedade com relação ao desempenho de seu programa, respostas embasadas em dados e conhecimentos científicos, de acordo com os valores morais, sociais, institucionais ora vigentes. E o Modelo CIPP seria uma ferramenta adequada para isso, capaz de responder satisfatoriamente quatro tipos de perguntas: O que devemos fazer? Como devemos fazer? Será que estamos fazendo corretamente? E Funcionou? (STUFFLEBEAM, 1981).

Essa função de *accountability*, isto é de prestação de contas e responsabilização pelos resultados, tornou a avaliação de programas foco de atenção dos governos, pois permitia a medição e monitoramento da qualidade dos programas e projetos públicos desenvolvidos, por meio da quantificação dos resultados. A partir desse momento, a avaliação de programas deixou de voltar-se exclusivamente ao âmbito educacional e adquiriu papel central no processo de formulação e avaliação de políticas públicas (BAUER, 2010).

Desde então o Modelo CIPP tem sido bastante utilizado nos Estados Unidos, pois respondeu a muitas das demandas e exigências impostas aos avaliadores, provando ser especialmente útil para avaliar programas de grande escala por sua abordagem racional e sistêmica e muito bem operacionalizada. Dentre suas principais vantagens temos a facilidade de adaptação a diferentes objetos de avaliação, sejam projetos, programas ou organizações; e

a possibilidade de aplicação tanto ao longo do desenvolvimento do projeto, quanto ao final de sua execução (ANDRIOLA, 2010; GUBA, LINCON, 1982).

5 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESPORTE

Neste capítulo, discorreremos sobre as políticas públicas no âmbito esportivo no Brasil, de modo a esclarecer a noção de esporte como direito e sua utilização como meio de inclusão social; finalizando com a caracterização do programa avaliado neste trabalho, o PST.

O Brasil é um país com Estado democrático, marcado por desigualdades sociais. Na década de 80, o país passava por um momento de redemocratização, onde a busca pela diminuição dessas desigualdades e melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos resultaram na sua atual Constituição Federal, promulgada em 1988. Nesse processo, iniciou-se um aumento na oferta de políticas públicas sociais sob incentivos diretos e indiretos do governo (KRAVCHYCHYN, 2014).

Tratado na carta Constitucional como direito de todos, o esporte começou a ser reconhecido com potencial educacional, passando a ser dever do Estado desenvolver estratégias formais e não formais para atender aos brasileiros (KRAVCHYCHYN, 2014; SOUSA *et al.*, 2010). Por possuir grande potencial de sociabilidade e possibilitar a construção de uma consciência individual e coletiva, atuando como um mecanismo de coesão social, tornou-se importante ferramenta de promoção social para crianças e jovens, melhorando a convivência nas escolas e nas comunidades, diminuindo a evasão escolar, desenvolvendo a cidadania e contribuindo sensivelmente para a diminuição da violência (GAYA, 2008; GRANDO, 2015).

O que fez com que ele passasse a ser bastante valorizado pelas políticas públicas de cunho social, principalmente após a efetivação da Política Nacional do Esporte e Lazer em 2005 que trazia os seguintes objetivos:

- Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população brasileira;
- Promover a construção e o fortalecimento da cidadania assegurando o acesso às práticas esportivas e ao conhecimento científico-tecnológico a elas inerente;
- Descentralizar a gestão das políticas públicas de esporte e de lazer;
- Fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos;
- Incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos em potencial e aprimorar o desempenho de atletas e para-atletas de rendimento, promovendo a democratização dessa manifestação esportiva (BRASIL, 2009, p. 44).

Desde então, surgiram vários programas e projetos que utilizam o esporte como instrumento de políticas públicas com vistas à promoção da inclusão social dos menos favorecidos (GAYA, 2008; REIS, 2011). Melo (2008) aponta que, apesar de diversas, tais ações possuem como características comuns: a pretensão de se apresentar como um meio de inclusão social, frente ao quadro de desigualdade social que assola o país, a valorização e propagação do conceito de construção de cidadania, e o preenchimento do tempo ocioso de seus participantes. Além de buscar garantir para esses indivíduos, geralmente de baixa renda, o seu direito constitucional de acesso à prática esportiva, como diz Grandó (2015, p. 28):

Assim sendo, diferentes projetos e programas sociais buscam a apropriação coletiva do esporte em suas diferentes manifestações, reconhecendo esta prática como patrimônio cultural e assim tornando-a direito social garantido por lei.

Souza *et.al.* (2010) afirma que a noção de que o esporte é um direito se atrela a um conceito mais amplo, que transcende suas características de seletividade e promoção de talentos esportivos, trata-se da valorização de seus aspectos educacionais, de lazer, de participação, de qualidade de vida do praticante.

De acordo com essa perspectiva, ressaltamos que o esporte, na ótica dessas ações, não está focado no desenvolvimento de habilidades motoras específicas, e muito menos na criação e seleção de atletas profissionais. Trata-se aqui do esporte educacional, no qual todo o seu potencial é utilizado com estratégia de educação, capaz de transformar crianças e jovens em cidadãos conscientes de sua realidade e aptos a contribuir para a melhoria de suas próprias vidas e comunidades (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2008). Ou seja:

[...] o esporte educacional, especialmente quando ensinado fora do âmbito da aula de Educação Física, tem como referência o ensino da cultura esportiva no que se relaciona à prática das modalidades institucionalizadas, mas, ao mesmo tempo, apresenta os aspectos educativos, as preocupações com o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, na direção da construção da cidadania e da inclusão social (SOUZA, *et. al.* 2010, p.42).

Para que o esporte consiga atingir os resultados que se esperam dele é necessário, antes de tudo, ter consciência de que não se pode atribuir a ele a responsabilidade de resolver todos os males da sociedade. Pois, ao fazermos isso, assumiríamos uma visão essencialista do esporte, na qual lhe atribuímos um “dom imanente”, quando na verdade,

Não há nada a priori que o apresente como bom ou ruim; a diferença estará no uso pedagógico que se faz dessa prática social, sem dúvida importante em nossa sociedade contemporânea, mas que não deve ser utilizada a partir de abordagens

ingênuas e/ou apologéticas: não se trata da saída para todos os problemas, é apenas mais uma possível ferramenta para o animador (MELO, 2008, p.10).

E segundo que a exploração de seu potencial depende de sua utilização pelo programa, isto é se o programa está realmente interessado na inclusão social de seus beneficiados ou se seu objetivo é apenas “tirar as crianças da rua” sem a preocupação sobre quais atividades, e de que forma, são oferecidas (GRANDO, 2015; HIRAMA, MONTAGNER, 2012). Em outras palavras,

É necessário que se planeje e encare o esporte em projetos sociais como uma ação que seja tão profunda quanto as marcas da exclusão que estas pessoas vivem. Acredita-se, por fim, que se não for desta maneira, a pedagogia do esporte não será páreo para a pedagogia das ruas e do tráfico! (HIRAMA, MONTAGNER, 2012, p. 162)

Assumimos, portanto, que tais projetos não podem se limitar a tirar crianças e jovens das ruas, utilizando o esporte apenas como um meio mais econômico de controlar os jovens, na tentativa de diminuir a violência, ou “ainda como instrumento de negação e substituição de conflitos sociais” (KRAVCHYCHYN, 2014, p.29). Este tipo de prática é utilizada desde o século XIX como já apontava Bourdieu:

Afinal, na visão dos professores, os adolescentes poderiam ser facilmente supervisionados nos campos de jogo, onde se dedicariam a uma atividade “saudável”, liberando sua violência uns contra os outros, em vez de vandalizar a escola ou afrontá-los. Esta função, todavia, não se restringiria a esse contexto. Pelo contrário, ela ajudaria a explicar a própria popularização do esporte e o crescimento das associações esportivas. Enxergando nele uma forma extremamente econômica de mobilizar, ocupar e controlar as massas (sobretudo a juventude), as autoridades públicas teriam, então, iniciado um processo de reconhecimento e apoio a tais associações, organizadas originalmente sobre uma base voluntária (LOPES, 2014, p. 176).

Pois se assim o fazem, tornariam o esporte apenas mais um meio de reprodução da ordem vigente, fortalecendo a estrutura do campo social “pautado na injustiça social, na desigualdade e falta de fraternidade” (MELO, 2008, p. 11-12); e ainda anulando o poder de refração do campo esportivo e por conseguinte sua autonomia.

Devemos considerar que, se tais políticas existem justamente para auxiliar na diminuição das desigualdades sociais, não podem acontecer de forma desinteressada. Devem preocupar-se em contribuir para que os indivíduos atendidos tomem consciência de sua cidadania, proporcionando a compreensão de seus direitos, neste caso, o entendimento do

esporte como um direito, como um espaço de participação e (porque não?) de reivindicação social (MELO 2008; STINGGER, 1998).

Nesse sentido, avaliar as políticas que se apropriam do esporte com o discurso de inclusão social e promoção da cidadania, apoia-se principalmente na reflexão sobre o tipo de inclusão que desejamos. Se realmente desejamos que essas pessoas se tornem seres sociais atuantes; “compreendam-se enquanto seres políticos e se integrem em iniciativas múltiplas de promoção de mudanças sociais concretas e não somente superficiais” (MELO, 2008, p. 11-12), promovendo uma real promoção da cidadania, ou se estamos apenas aproveitando uma forma mais barata de ter sob controle crianças e jovens, classificados como em situação de risco.

5.1 O Programa Segundo Tempo

O Programa Segundo Tempo (PST), desenvolvido pelo Ministério do Esporte em parceria com o Ministério da Educação, foi instituído em 2003 e é gerenciado pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED/ME), tem como objetivo principal a democratização do acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento de educação (esporte educacional), buscando o desenvolvimento completo dos indivíduos, formando cidadãos e proporcionando melhoria da qualidade de vida (FILGUEIRA, 2008).

Desse modo, “se insere no âmbito das iniciativas governamentais que priorizam o fenômeno esportivo como potencializador de elementos educativos”, apoiando-se na política nacional de esporte e lazer, na tentativa de contornar o atual quadro de exclusão e vulnerabilidade social, reafirmando o esporte e o lazer como direito de cada um e dever do Estado (SOUZA *et. al* , 2010; MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010).

Busca oferecer práticas esportivas educacionais, que favoreçam a interação entre crianças e adolescentes, contribuindo para o seu desenvolvimento integral; oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade; desenvolver valores sociais; contribuir com a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde); diminuir a exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil, violência, desajustes familiares), ocupando o tempo ocioso de seus integrantes e favorecendo a inclusão social dos mesmos (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010). Propondo:

Uma prática pedagógica na qual o esporte é percebido no espaço de uma filosofia humanista de valorização e promoção de nossas crianças, adolescentes e jovens. Um espaço radicalmente inclusivo em que nossas crianças e adolescentes, independente de suas habilidades, deficiências, competências, possam exercer o direito de ter acesso ao esporte. Ter acesso ao esporte educacional de qualidade. Acesso a uma prática pedagógica que lhe possibilite alargar seus horizontes na construção de uma cidadania responsável e plenamente digna (GAYA, 2008, p. 12).

Ao utilizar o esporte como meio de inclusão e constituição da cidadania, o PST age sob princípios pedagógicos participantes e emancipatórios. Isto é, seus objetivos gerais e específicos foram traçados de forma a contemplar os domínios de desenvolvimento da criança nos seus diferentes aspectos cognitivo, físico-motor e sócio-afetivo, estimulando o respeito e o trabalho coletivo de forma harmoniosa e integrada. Tornando-se, portanto, indispensável ao processo de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social (OLIVEIRA; MOREIRA, 2008).

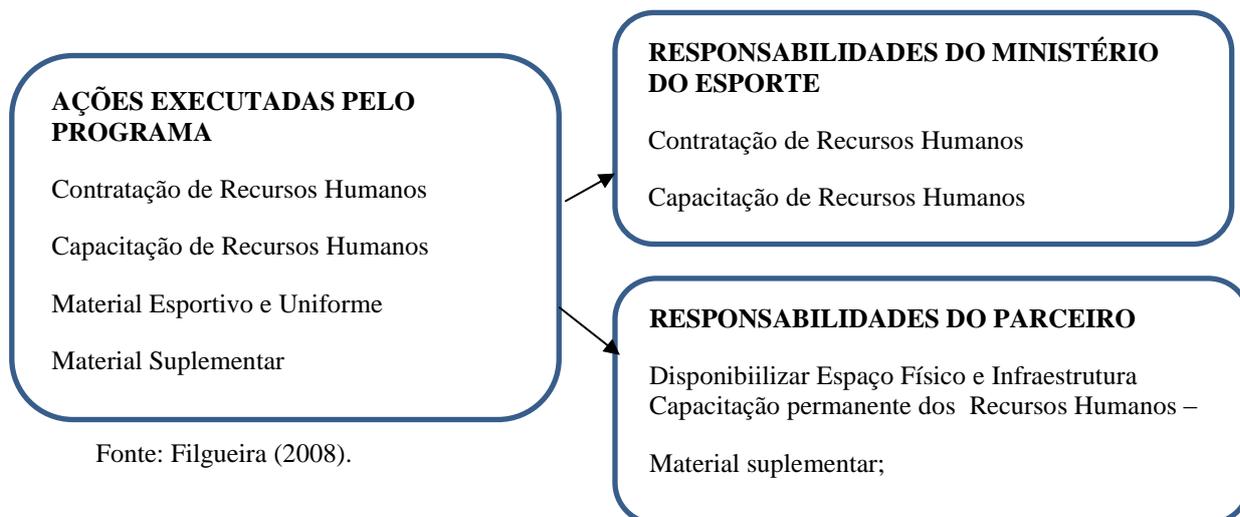
Esse programa, busca a participação de alunos matriculados na rede pública de ensino, promovendo além da inserção dos participantes em uma atividade esportiva, questões relacionadas à infraestrutura do local, ao acompanhamento pedagógico e à saúde dos alunos (REIS, 2011, p.12).

Espera-se, portanto que apresente como impactos diretos de sua implantação a interação dos seus participantes com a realidade local, melhoria de aspectos motores e sociais, além da saúde dos mesmos. Melhoria da qualificação dos profissionais que trabalham no projeto, pois existe a frequente capacitação dos mesmos, de acordo com os princípios norteadores propostos pelo PST. E como impactos indiretos, a diminuição no enfretamento de riscos sociais pelos participantes, melhoria no rendimento escolar e conseqüente diminuição da evasão escolar, melhoria da infraestrutura esportiva nos locais de sua abrangência, geração de novos empregos no setor de educação física e esporte (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010).

Para tanto, articula-se a partir de convênios, isto é, acordos de transferências de recursos financeiros entre um órgão ou entidade da Administração Pública Federal, representado neste caso pelo Ministério do Esporte, por meio da Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED/ME), e um órgão ou entidade da Administração Pública estadual, distrital ou municipal ou ainda entidades privadas sem fins lucrativos, normalmente oriundos do chamado terceiro setor, como ONGs por exemplo (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010).

A relação entre concedente e conveniente nos convênios não se restringe à transferência de recursos, as ações realizadas são de responsabilidade tanto do Ministério do Esporte quanto do órgão que solicitou a parceria. Como explicitadas no organograma 1.

Organograma 1 – Distribuição de Atribuições no Convênio



5.1.1 Implantação e Desenvolvimento

Após o cumprimento das exigências iniciais para a formalização do convênio, ficam estabelecidas cinco etapas de Execução do Programa definidas pelas Diretrizes e Orientações para Estabelecimento de Parcerias (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010). Sendo elas:

Período de Implementação: compreende a realização de ações iniciais para a estruturação do convênio, de modo a obter a “Autorização de Início” para atendimento dos beneficiados. Nesta fase, a entidade preocupa-se com definição de público-alvo, divulgação e identificação visual do programa, escolha dos locais para implantação dos Núcleos de Esporte Educacional (NEE), escolha das atividades, recebimento e organização dos materiais necessários, do reforço alimentar, definição da proposta pedagógica e grade horária.

Período de Desenvolvimento Pedagógico: após o recebimento da “Autorização de Início”, ocorre o desenvolvimento efetivo das atividades de acordo com o planejamento realizado na etapa anterior.

Período de Recesso: como forma de ajustar-se ao calendário escolar dos beneficiados, esse período corresponde ao atendimento realizado durante as férias escolares. Podendo também ser utilizado pela entidade para planejamento pedagógico.

Período de Atendimento Concentrado: compreende um atendimento de no mínimo 24 horas de atividades diferenciadas também no período de férias escolares. Por ser de caráter opcional, o denominado Recreio nas Férias, possui contrapartida viabilizada por Chamada Pública específica.

Período de encerramento do projeto e prestação de contas: de obrigatoriedade legal, caracteriza o período em que as entidades parceiras prestam contas dos recursos públicos adquiridos. Assim como analisam o execução do projeto e verificam a necessidade de prorrogação do prazo de vigência. A vigência dos Convênios do Segundo Tempo varia de 12 a 24 meses, sendo dois a seis meses destinados a estruturação do projeto e os demais ao atendimento dos beneficiados (OLIVEIRA, PERIM, 2012). Como podemos visualizar no quadro 2.

Ao longo dessas etapas é dever da SNEED/ME, enquanto concedente de recursos, dispor de ações de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo de modo a aprimorar a execução do projeto, favorecendo melhorias de atendimento aos beneficiados. Dessas ações destacam-se: a capacitação de Recursos Humanos, o monitoramento e a avaliação (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010).

A capacitação de Recursos Humanos tem como objetivo crucial garantir a identidade do programa. De caráter obrigatório, ocorre de forma sistematizada e presencial. Ocorre em duas fases: uma nacional e uma regional. Na fase nacional são discutidos os procedimentos de implantação, gestão e desenvolvimento do programa, além do aprofundamento dos estudos sobre o esporte como meio de inclusão social. Já a fase regional transmite aos coordenadores de núcleos e monitores as questões, debatidas na fase nacional, de cunho pedagógico e técnico necessárias à execução do programa (SOUSA, *et. al* ; 2010).

O monitoramento tem o intuito de identificar e corrigir o que esteja em desacordo com as diretrizes do PST, de forma a contribuir com o aprimoramento do mesmo (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2006).

A avaliação, por sua vez, embora compartilhe com os objetivos do monitoramento, é mais abrangente. De caráter contínuo, ocorre em nos âmbitos administrativo e pedagógico. A SNEED é responsável pelas questões administrativas, de ordens técnicas, operacionais, processuais e burocráticas; cabe-lhe tomar decisões como prorrogar, suplementar ou finalizar o convênio.

As questões pedagógicas são de responsabilidade das Equipes Colaboradoras, que realizam a avaliação *in loco* com o fim orientar os recursos humanos envolvidos de acordo com os princípios norteadores do PST, análise dos planos pedagógicos de cada núcleo, coletas de dados específicas, além da permanente formação virtual oferecida aos coordenadores de núcleos (SOUSA, *et. al* ; 2010).

Quadro 2 – Ciclo Pedagógico Anual PST

CICLO PEDAGÓGICO ANUAL													
JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ		
RECESSO NO ATENDIMENTO	Projeto Recreio nas Férias	Formalização de Convênios (I) - 1º Semestre			Formalização de Convênios (II) - 2º Semestre								
		1º Ciclo de Capacitação de Coordenadores de núcleos e Monitores		Início de Atendimento dos Convênios (I)		2º Ciclo de Capacitação de Coordenadores de núcleos e Monitores		Início de Atendimento dos Convênios (II)					
		DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO				DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO							
						Projeto Recreio nas Férias		Festivais Inter- núcleos					RECESSO NO ATENDIMENTO

Fonte: Filgueira (2008).

5.1.2 Recursos Humanos Envolvidos

Para cada convênio indica-se a contratação de um Coordenador Geral que deve ser profissional com formação em nível superior em Educação Física ou Esporte com experiência comprovada em Gestão e/ou Administração de Projetos Esportivo-Educacionais. Responsável principalmente por implementar, supervisionar, monitorar e avaliar o Projeto, de acordo com o previsto no convênio.

Um Coordenador-Geral Pedagógico que deve ser profissional de nível superior da área de Educação Física ou Esporte, com experiência pedagógica para coordenação, supervisão e orientação na elaboração de Projetos (Propostas Pedagógicas); responsável principalmente por coordenar o processo de planejamento pedagógico dos núcleos juntamente com os demais recursos humanos envolvidos;

Cada convênio é subdividido nos Núcleos de Esporte Educacional (NEE) que são as unidades básicas de atendimento ao público-alvo, as quais serão abordadas posteriormente. Cada NEE possui um Coordenador de Núcleo, profissional de nível superior da área de Educação Física ou Esporte. Responsável principalmente por planejar e ministrar as atividades desenvolvidas junto aos beneficiados, conforme Proposta Pedagógica; e acompanhar e avaliar o trabalho do monitor que atua no núcleo sob sua responsabilidade e coordenação.

O monitor de núcleo, por sua vez, deve ser estudante de graduação regularmente matriculados em cursos de Educação Física ou Esporte, preferencialmente que já tenha cursado o correspondente a primeira metade do Curso. E tem como função principal desenvolver juntamente com o Coordenador de Núcleo o planejamento semanal e mensal das atividades esportivas e complementares, de forma a organizar e desenvolver as atividades relativas ao ensino e ao funcionamento do núcleo.

Quando o convênio abranger mais de 20 núcleos ou atender mais de 2000 beneficiados, exige-se a contratação de um Coordenador Setorial. Profissional de educação física ou esporte com experiência na organização e supervisão de Projetos Pedagógicos. Responsável principalmente por coordenar o processo de planejamento, distribuição e acompanhamento dos núcleos da região para a qual o mesmo foi destacado, de forma a subsidiar o desenvolvimento de todas as ações previstas no Plano de Trabalho e Projeto Básico.

5.1.3 Os Núcleos de Esporte Educacional (NEE)

Atualmente, o PST atende cerca de um milhão de crianças, adolescentes e jovens, em mais de 1300 municípios em todas as regiões do país. Suas atividades são desenvolvidas nos Núcleos de Esporte Educacional (NEE) que são as unidades básicas de atendimento ao público-alvo. Tais núcleos localizam-se preferencialmente próximo a residência dos participantes e devem ser adequados à prática esportiva proposta pelo PST. Podem ser os ambientes da escola ou espaços comunitários (públicos ou privados), pois acredita-se que

quanto maior for a interação entre o programa e os ambientes da comunidade maior será a efetividade do mesmo. Cada núcleo tem a orientação de atender no mínimo 100 alunos, divididos em turmas por faixa etária (FILGUEIRA, 2008).

As atividades são oferecidas no contraturno escolar, com a frequência mínima de três vezes na semana e duração de duas a quatro horas diárias. São compostas por modalidades esportivas, coletivas e individuais, além das atividades complementares que podem ser passeios, palestras, artes plásticas, teatro, dança, poesia, desenho, dentre outras, escolhidas pelo próprio núcleo, de acordo com as características e necessidades de sua comunidade (SOUZA, *et. al* , 2010).

Os NEE oferecem ainda reforço alimentar com cardápio estabelecido de acordo com as recomendações nutricionais adequadas ao público atendido, muitas vezes, suprimindo as necessidades diárias de crianças de baixa renda (FILGUEIRA, 2008).

Para Filgueira (2008, p.14), o PST “atende à expectativa da sociedade por ser funcional, prático, versátil e corresponder às necessidades das comunidades na oferta de atividades esportivas e de lazer para um público, muitas vezes, carente de oportunidades”.

Por fim, mobiliza diversos setores governamentais e possui elevada relevância social, constituindo uma ação imprescindível ao processo de inclusão social; atraindo e mantendo seus participantes em ações integrativas e socializantes (OLIVEIRA; MOREIRA, 2008).

6 MÉTODO

Neste tópico, descrevemos os aspectos metodológicos que alicerçam esta pesquisa, seu delineamento, os critérios escolhidos, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados, assim como o tratamento e análise das informações obtidas.

6.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa delinea-se como *ex post facto*, na qual o pesquisador sugere relações entre variáveis a partir de fatos já ocorridos e sem intervir nos mesmos (GAYA, 2008; GIL, 2002). De acordo com o que diz Kerlingger (1979, p. 268):

[...] o delineamento *ex post facto* representa uma busca sistemática empírica, na qual o investigador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já aconteceram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não-manipuláveis. Fazem-se inferências sobre as relações entre elas, sem intervenção direta, a partir da variação concomitante das variáveis independentes e dependentes.

Do tipo predominantemente descritivo, que tem como objetivo a descrição e análise de determinada população ou fenômeno, definindo seus pressupostos e identificando suas estruturas, tornando-se capaz de proporcionar um perfil preciso sobre as variáveis envolvidas no objeto avaliado (GAYA, 2008). Esse tipo de estudo vem sendo comumente utilizado por pesquisadores sociais como forma de obter as opiniões da população sobre determinado assunto, a fim de estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade (GIL, 2002). O que muito corrobora com os objetivos deste trabalho.

6.2 População e Amostra

No Estado do Ceará, o Programa Segundo Tempo, em sua versão original que atende aos critérios expostos anteriormente, está presente por meio de dois convênios distintos entre o Ministério do Esporte e órgãos públicos locais. Um convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, com início de vigência em 2014, que abrange um total de 25 núcleos (NEE), distribuídos entre os bairros da cidade, os quais funcionavam em escolas da rede pública municipal e em espaços de lazer da comunidade, o qual é acompanhado pela Equipe Colaboradora nº 20 (EC 20), equipe própria de avaliação do PST conforme abordado anteriormente.

O segundo convênio é com a Secretaria de Esporte do Estado do Ceará (SESPORTE), por sua vez acompanhado pela Equipe Colaboradora nº 20, que no período de vigência de 2011 a 2014 configurou-se como o segundo maior convênio do país, atendendo 46.600 beneficiados, com idade entre 6 e 17 anos, de ambos os sexos, em 184 municípios do Estado, com um total de 466 núcleos (NEE). Com término de atendimento oficial em novembro de 2014, atualmente encontra-se desativado. Este convênio será o universo estudado nesse trabalho, devido à sua representatividade no cenário nacional, e ao fato de que para se avaliar a efetividade de um programa, seus resultados e efeitos sobre a população alvo, deve-se fazê-lo após o encerramento do mesmo (COSTA; CASTANHAR, 2003).

Inicialmente foi feito contato com a Coordenação da Equipe Colaboradora nº 20, a qual disponibilizou uma lista com a relação dos 466 núcleos do PST atendidos pelo convênio com a SESPORTE com os respectivos dados. A partir daí selecionamos os dados relativos aos núcleos situados na cidade de Fortaleza, correspondendo a 20 núcleos. Entretanto, tal lista era do início do estabelecimento do convênio, isto é, não era atualizada e não especificava a instituição onde os núcleos funcionavam, de modo que tivemos que entrar em contato com esses 20 núcleos para identificar quais estavam realmente funcionando e em que local funcionavam. Obtivemos que no final de 2014, oito encontravam-se com endereço desatualizado ou fora de funcionamento; quatro realizavam suas atividades em espaços públicos da comunidade; cinco em ONGs, e três atendiam escolas da rede estadual de ensino.

Desse modo, foram escolhidos para compor a amostra os núcleos situados na cidade de Fortaleza, que estivessem em funcionamento, isto é, com efetiva realização de atendimentos aos beneficiados, durante o ano de 2014. Priorizaram-se aqueles com funcionamento em ambientes formais de ensino, isto é, em escolas, pois acredita-se que estes locais sejam mais propícios ao desenvolvimento da proposta pedagógica do programa, e também por serem ambientes aos quais os beneficiados teriam acesso contínuo, o que favoreceria a adesão e permanência dos mesmos ao longo do desenvolvimento das atividades. O que resultou em um total de três escolas da rede pública estadual.

6.3 Sujeitos da Pesquisa

Participaram da pesquisa beneficiados do programa, professor (es) do núcleo, e representantes da gestão da escola. Os beneficiados participantes atenderam aos seguintes critérios: (I) ter idade entre 11 e 17 anos, (II) ter participado das atividades do PST ao longo do convênio, isto é, entre os anos 2011 e 2014 e (III) permanecer como alunos regularmente

matriculados e frequentando a escola atendida no ano de 2015, resultando em 49 indivíduos, sendo 44 do gênero masculino e 5 do gênero feminino.

Os professores do núcleo deveriam ter atuado ao longo do ano de 2014 nos respectivos núcleos, o que resultou em um total de 2 indivíduos e os representantes da gestão, deveriam ter acompanhado o processo de implantação e desenvolvimento do PST na escola, o que resultou em um total de 2 coordenadores.

6.4 Instrumentos

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário para os beneficiados, composto por 32 questões, sendo 27 fechadas e 5 abertas (APÊNDICE B), buscando obter um grande número de dados e atingindo um maior número de pessoas simultaneamente, além de obter respostas mais rápidas e precisas (MARCONI; LAKATOS, 2003). O qual foi adaptado do SURVEY desenvolvido especificamente para o PST por SOUSA *et. al* (2010).

Para os professores e representantes da gestão da escola foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, composta por oito questões norteadoras (APÊNDICE A).

6.5 Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados no período de junho a outubro de 2015. O número de visitas as escolas variou de 2 a 3 vezes para que fosse realizada a coleta de dados tanto junto aos beneficiados quanto aos professores e coordenadores.

As respostas objetivas obtidas por meio dos questionários foram categorizadas com o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (versão 20.0), enquanto que as respostas às perguntas abertas dos questionários e as informações obtidas pelas entrevistas foram tratadas de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo definida por BARDIN (2004, p.38) “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise das entrevistas, e das respostas abertas dos questionários, utilizou a priori a divisão de análise de conteúdo temática, isto é, o primeiro recorte das informações obtidas deu-se de acordo com o tema de suas mensagens. De acordo com Bardin (2004, p. 105)

“o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.”

A partir da separação por temas, ocorreu a categorização dessas mensagens, a qual “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 2004, p. 152). Onde “Nem todo o texto é tido em consideração [...] só os enunciados que exprimem uma avaliação, são submetidos à análise (BARDIN, 2004, p. 156).

Uma vez definidas as categorias, emergiram as unidades de registro (UR) que Bardin (2004, p. 104) definiu como: “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis”. Em outras palavras são os dados brutos transformados sistematicamente, neste caso, são as partes selecionadas dos respostas.

6.6 Procedimentos éticos

Para que suas respostas fossem consideradas na pesquisa, os participantes ou seus responsáveis, quando menores de idade, tiveram que assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICES D e E). Suas identidades foram mantidas em sigilo e os dados obtidos utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a definição das estratégias metodológicas, coleta, tratamento e organização dos dados, chegamos à discussão dos resultados encontrados.

Todos os dados obtidos, independentes de sua natureza, foram agrupados entre quatro dimensões temáticas (BARDIN, 2004), isto é, classificados de acordo com o tema a que se referiam, de modo que correspondessem às quatro dimensões de avaliação do modelo CIPP: contexto, insumos, processo, produto; respeitando assim a configuração do modelo escolhido para embasar esse trabalho.

7.1 Contexto

A avaliação de contexto, nesta pesquisa, centrou-se em criar um panorama geral dos núcleos avaliados, considerando as características das comunidades e dos beneficiados atendidos, sem deixar de lado as especificidades de cada núcleo dentro do programa e como tais questões interferiam na configuração do mesmo.

Os núcleos participantes da pesquisa foram: Fortaleza/ Messejana (F/M); Fortaleza/Autran Nunes (F/AN) Fortaleza/Barroso (F/B). Os núcleos F/AN e F/B funcionavam em escolas de ensino fundamental e médio, enquanto a escola do núcleo F/M era exclusiva de ensino médio. Essa diferença de níveis entre as escolas influenciou diretamente no perfil dos beneficiados de cada núcleo, pois enquanto os beneficiados dos núcleos F/AN e F/B tinham idade entre 12 e 15 anos e estavam entre o sexto e nono ano do ensino fundamental, os beneficiados do núcleo F/M ou tinham 16 ou 17 anos e, obviamente estavam entre o primeiro e terceiro ano do ensino médio.

No geral, podemos ver a idade e a escolaridade dos participantes nos quadros a seguir:

Quadro 3- Idade dos participantes

Idade	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
13	18	36,7	36,7	36,7
14	16	32,7	32,7	69,4
17	5	10,2	10,2	79,6
Válido 15	4	8,2	8,2	87,8
12	3	6,1	6,1	93,9
16	3	6,1	6,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Conforme as informações do quadro 3, 36,7% (n=18) dos beneficiados estavam com 13 anos de idade quando participaram da pesquisa, 32,7% (n=16) estavam com 14 anos, 10,2% (n=5) estavam com 17 anos, 8,2% (n=4) estavam com 15 anos, 6,1% (n=3) estavam com 12 anos, e outros 6,1% (n=3) estavam com 16 anos.

Quadro 4- Série que o aluno frequenta em 2015

Série	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
OITAVO ANO	32	65,3	65,3	65,3
SEXTO ANO	6	12,2	12,2	77,6
TERCEIRO ANO EM	4	8,2	8,2	85,7
PRIMEIRO ANO EM	2	4,1	4,1	89,8
Válido SEGUNDO ANO EM	2	4,1	4,1	93,9
NÃO RESPONDEU	1	2,0	2,0	95,9
NONO ANO	1	2,0	2,0	98,0
SÉTIMO ANO	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

De acordo com o quadro 4, no período da pesquisa, 65,3% dos beneficiados respondentes (n = 32) cursavam o oitavo ano do ensino fundamental, 12,2% (n = 6) cursavam o sexto ano, 2% (n=1) cursavam o sétimo ano e outros 2% (n=1) cursavam o nono ano. Percebemos que há uma maior participação de alunos do ensino fundamental do que do ensino médio, onde 4,1% (n =2) cursavam o primeiro ano do ensino médio, 4,1% (n=2) o segundo ano e 8,2% (n =4) o terceiro ano.

Por ser uma escola de nível médio, muitos dos beneficiados do núcleo F/M cursavam o terceiro ano do ensino médio durante a participação no programa, de modo que não mais a frequentavam no ano de 2015. E além disso, o coordenador do núcleo afirmou que a maioria dos participantes eram oriundos das comunidades próximas, isto é, externos a escola. Tais fatores contribuíram para que grande parte dos beneficiados desse núcleo não atendessem ao critério de participação da pesquisa número III e com isso o baixo número de respondentes desse núcleo.

Esses fatos aliados à não devolução do termo de consentimento livre e esclarecido dos beneficiados dos três núcleos contribuíram para o baixo número de respondentes quando relacionado ao número de atendidos

Situação também vivenciada na pesquisa de Kravchychyn *et al* (2012) onde afirmam ser recorrente o atendimento real estar bem abaixo do estipulado pelas diretrizes do programa, sendo na maioria dos convênios o percentual efetivamente atendido de 50 a 60% do total previsto. Mesmo assim, enfatizam que mesmo não ocorrendo a totalidade de atendimentos prevista, são significativas as contribuições efetivas na vida desses indivíduos.

Apenas os núcleos F/M e F/B afirmaram atender indivíduos externos à escola o que deveria ocorrer em todos os núcleos já que o PST não restringe a participação em nenhum aspecto. Pois procura atender ao princípio básico de inclusão e de respeito às diversidades (OLIVEIRA, MOREIRA, 2008). Essa questão de atendimento externo será melhor abordada mais a frente.

Quanto ao período de funcionamento e acompanhamento dos núcleos pelos entrevistados encontramos que o núcleo F/B funcionou entre 2011 e 2014, e foi integralmente acompanhado e apoiado pela gestão da escola, o núcleo F/AN foi acompanhado pela gestão da escola somente entre os anos de 2013 e 2014, não havendo registros na escola de funcionamento anterior a esse período, e o núcleo F/M funcionou de 2012 a 2014 e não teve nenhum acompanhamento da gestão da escola.

Cabe ressaltar que nos núcleos F/M e F/B os coordenadores de núcleos eram professores de educação física da escola antes da implantação do programa e continuaram após a mesma, enquanto que no núcleo F/AN os professores apenas executaram as atividades do programa. Esse aspecto pode ter contribuído para uma melhor integração entre o programa e o ambiente escolar, o que podemos comprovar com a questão do apoio e acompanhamento dispensados pela gestão da escola, há pouco citada.

Durante as visitas aos núcleos ficou evidente a diferença entre as comunidades aos arredores da escola e a própria estrutura da escola. A Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) classifica suas escolas de acordo com a vulnerabilidade social das comunidades onde estão inseridas, sendo as escolas dos núcleos classificadas como: F/AN de vulnerabilidade alta, F/B vulnerabilidade baixa, F/M como de vulnerabilidade estável. Ficou nítido que o núcleo F/M se destacava com uma melhor condição social.

O que nos leva a categoria da dimensão contexto: a **CATEGORIA RISCOS SOCIAIS que aparece nas URs 1, 11, 23, 24, 40, 41, 42.**

Ao se questionar sobre os principais problemas sociais existentes na comunidade na qual se encontra a escola, todos os entrevistados (professores do programa e representantes da gestão da escola) afirmaram que as áreas onde as escolas se encontravam eram extremamente perigosas, como fica explícitas nas seguintes falas:

Tudo de violência que você pode imaginar, drogas, família desestruturada, violência doméstica, alunos entrando na criminalidade, [...] até porque a nossa área aqui é considerada uma área de risco, [...] pra você ter uma ideia a gente tem aqui alguns pais que não deixam os filhos virem para a aula de educação física no contra-turno pelo medo dos assaltos porque é muito perigoso sabe? UR1

Tem famílias que tem que se mudar porque o traficante ameaça. Eu tive uma menina aqui no terceiro ano, que ela teve que se mudar pra outro município porque o primo dela tava envolvido com traficante e o traficante ia matar a família inteira. UR42

[...], eu tive alunos talvez de 10, 11 anos que deixaram de participar um período e depois retornaram porque estavam sendo ameaçados e não poderiam passar de uma comunidade para a outra. [...].UR 23

E todo esse contexto de violência nas comunidades acaba repercutindo dentro da escola, como corrobora a seguinte afirmação:

Se um aluno esbarrar com outro aqui, bater o ombro no outro no corredor, dá tempo nem pedir desculpas, o outro já vai dizendo ‘tá cego fi de ...’ aí começa a confusão. Então é complicado [...] UR41

Fatos como esse foram presenciados no momento da coleta de dados, quando no núcleo F/B, no momento do intervalo das aulas, o equivalente a 20 minutos, ocorreram três brigas entre alunos, em uma das quais uma menina chegar com um olho roxo na coordenação por causa de um murro que acabara de levar da colega. E quando o coordenador perguntou o motivo da briga era simplesmente por um xingamento gratuito.

Enquanto para os adultos, que são externos às comunidades onde se encontram as escolas, isto é, apenas trabalham no local e residem longe do mesmo, é unânime que as comunidades são extremamente perigosas e de alto risco, o mesmo não acontece entre os alunos, que são oriundos das comunidades. Quando perguntados se achavam o lugar onde moram perigoso as respostas foram as seguintes:

Quadro 5- Você acha o lugar onde mora perigoso?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
SIM	25	51,0	51,0	51,0
NAO	23	46,9	46,9	98,0
RESPONDEU	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Conforme os dados 46, 9 % (n =23), quase metade dos respondentes, não consideram a região onde moram perigosa, o que revela um sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem. Dentre os riscos existentes apontados por 51% (n =25) dos respondentes estão:

Quadro 6 - Quais riscos (perigos) existem onde você mora?

Respostas	UNIDADE DE REGISTRO EM QUE APARECE	% ¹
ASSALTOS	139, 142, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 164	30,8%
TIRO	140, 145, 147, 150, 153, 159, 161, 162, 166	23,1%
MORTE	145, 150, 151, 152, 158	12,8%
VIOLÊNCIA	143, 166	5,1%
TRÁFICO DE DROGAS	163, 165	5,1%
PROSTITUIÇÃO	164	2,5%
BRIGAS	162	2,5%
FALTA DE SEGURANÇA	156	2,5%
LINHA DE PIPA	149	2,5%
ALAGAMENTOS	161	2,5%
ACIDENTES	160	2,5%
SEQUESTROS	168	2,5%
NÃO RESPONDEU/NÃO SABE	138, 155	5,1%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

Analisando o quadro anterior, percebemos que são muitos e diversos os riscos que esses indivíduos presenciam, sendo a grande maioria relacionada à violência urbana, tais como assaltos, mortes, tráfico de drogas, dentre outros citados. O que subsidia assumir que as comunidades atendidas pelo PST são de fato locais altamente expostos a riscos sociais e reconhece que o PST está de fato cumprindo com seu objetivo de “diminuir a exposição de crianças e jovens de baixa renda” (OLIVEIRA, MOREIRA, 2008). Chama atenção o fato que 22,4 % (n = 11) dos entrevistados trabalham fora, apesar de serem crianças e jovens com idade entre 11 e 17 anos, conforme quadro 7:

¹ Valores exibidos até a primeira casa decimal.

Quadro 7 - Você trabalha fora?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
NAO	37	75,5	75,5	75,5
SIM	11	22,4	22,4	98,0
NAO RESPONDEU	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Ainda que a maioria 75,5% (n = 37), afirmem que não trabalham, é preocupante o fato de que ainda em 2015 existam crianças e jovens que tenham que trabalhar. Essa necessidade comprova que eles são de famílias com baixa renda, como aponta a UR11 :

[...] Eles são muito carentes, é tanto que a maioria tem bolsa família, são inscritos nessas bolsas, os pais desempregados [...] UR11

Diante desse quadro de carência social é extremamente relevante, ao se avaliar um programa público de inclusão social, verificar se a oferta de suas atividades é disponibilizada a todos os destinatários de forma igual. Nesse intuito, foi perguntado se “Existiam critérios para selecionar quem participava do Programa Segundo Tempo?” “E se existiam quais eram?” As respostas foram encontradas na unidades de registro UR2, UR3, UR12, UR43, UR25 e melhor representadas pelas URs seguintes:

Os nossos critérios principais “era” pegar aqueles alunos que estavam em situação de vulnerabilidade social, alunos que a gente percebia que estavam sempre fora de sala de aula, alunos que a gente via que faltavam demais, alunos que a gente via que tinham alguns problemas, que ficavam sozinhos demais em casa, que os pais dificilmente apareciam, então eram justamente esses alunos que a gente procurava trazer para a escola através do esporte né, e além desses também os aluno que queriam participar também tinham a oportunidade de participarem. UR2

Os mais danados, os mais alterados, eram o foco, justamente pra dar uma melhorada. Aí tinha das turmas né que eram de 30 uns 20 eram os capetinhas da escola. UR12

Não, o critério era o que era determinado pelo Ministério de 6 a 17 anos né? Crianças, jovens e adolescentes, pra poder participar. Uma coisa que eles pediam muito [...]pra gente incentivar aqueles que estavam fora da escola a retornar a estudarem ne. Era muito complicado uma criança de 7 até um adolescente de 17 anos fora da escola. Até porque hoje os mecanismos que o governo dispõe de bolsa família, de incentivo a tudo né não pode um jovem desse tá fora da escola não é cabível UR25

Podemos perceber que os executores do programa esforçavam-se de fato para levá-lo àqueles identificados como os que mais precisavam. O que contribuía na direção do alcance dos objetivos pretendidos e corrobora a proposta do programa. Entretanto também foi encontrado que a possibilidade de inscrição no programa por vezes estava associada à critérios estabelecidos pela escola, transformando-o em moeda de troca para a frequência e permanência escolar, além de melhoria no comportamento, dentre outros:

A gente vincula o lado disciplinar, ao desempenho. Entendeu? Então, o aluno para está participando do projeto, para estar envolvido com qualquer coisa na escola, se ele der trabalho disciplinarmente, ou se o rendimento dele não for satisfatório, ele é chamado a dar um tempo no projeto e reforçar o que tá pendente. UR43

Porque como a gente atrelava a presença do projeto a presença em sala de aula, eles consequentemente por gostarem do projeto vinham também para a escola. UR3

Realidade que infelizmente aparenta ser comum em programas sociais, como identificado na pesquisa de Vianna e Lovisolo (2009 p. 152):

Um dos critérios para a inscrição no programa em pauta que é partilhado por muitos programas em execução era a obrigação do participante de estar matriculado em uma escola, no caso, da rede municipal de ensino. Pode-se entender que este requisito, bastante difundido entre os programas, funciona como uma espécie de reforço ou de prêmio à escolarização regular. A aplicação do critério de forma rígida provocaria uma dupla exclusão, tanto dos que estivessem fora da rede escolar municipal, porém em outra rede (estadual, privada ou comunitária) quanto daqueles que estivessem fora da escola.

Chegando, em casos extremos, à restrição ao atendimento de alunos não matriculados nas escolas-sede (KRAVCHYCHYN, 2014). E, apesar de o programa se propor a atender a todos de forma igual, encontramos que a grande maioria dos beneficiados é do gênero masculino:

Quadro 8 – Gênero dos beneficiados

Gênero	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
MASCULINO	44	89,8	89,8	89,8
Válido FEMININO	5	10,2	10,2	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Sendo, de acordo com o quadro 8, 89,8% (n = 44) do gênero masculino e apenas 10,2% (n = 5) do gênero feminino. O que Segundo Sousa *et al* (2010, p.117) “[...] reproduz a

trajetória histórica do esporte moderno que se constituiu ao longo do tempo como um fenômeno essencialmente masculino.” Vianna e Lovisolo (2009), por sua vez, afirmam que diante desta questão as beneficiadas apontam as tarefas domésticas e gravidez precoce como motivos para não participação.

A alternativa que os autores trazem para modificar essa situação, a fim de favorecer a inclusão de meninas, considerando o acesso ao esporte como direito social universal, seria analisar as atividades oferecidas pelo programa e até que ponto elas podem atrair também esse público. Nesse sentido, foi perguntado aos beneficiados qual a sua motivação para a participação no programa:

Quadro 9 - Qual o principal motivo que "levou você a participar do programa"?

Respostas	UNIDADE DE REGISTRO EM QUE APARECE	% ¹
PRATICAR ESPORTES, GOSTAR DE ESPORTES	99, 100, 101, 102, 103,104,105,106, 107,108, 109,110, 111, 112, 113, 114,116, 118, 119, 120, 121, 122,125,	50%
INTERESSE PELAS ATIVIDADES DO PROGRAMA	123, 124, 126, 128, 129, 130, 133, 134, 135	19,5%
PARA OCUPAR O TEMPO LIVRE	117, 127, 128, 136	8,6%
PARA NÃO FICAR NA RUA	123, 129, 132	6,5%
PARA FAZER ATIVIDADE FÍSICA	117, 118, 122	6,5%
PORQUE É BOM PARA A SAÚDE	135 137	4,3%
INCENTIVO DA ESCOLA	115	2,1%
NÃO SABE	138	2,1%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

Percebemos, a partir do quadro 9, que o principal motivo para a participação nas atividades do PST é a possibilidade de praticar esportes aliada ao apreço pelos mesmos, correspondendo à metade (50%) das URs obtidas sobre esse assunto, seguido pelo interesse nas atividades do programa (19,5%), ocupação do tempo livre (8,6%). Em menor proporção temos: não ficar na rua (6,5%), fazer atividade física (6,5%), benefícios à saúde (4,3%), incentivo da escola (2,1%) e 2,1% que não souberam identificar o motivo de sua participação.

Merecem atenção as URs 131, 132 e 136 que apontam a falta de opções de esporte e lazer disponíveis para esses indivíduos:

Porque antes não fazia nada em casa. UR 131

Porque era melhor do que ficar em cantos ruins pela rua. UR 132

Para que não fosse me direcionar à algo errado. UR 136

O que ajuda a explicar o fato de que a resposta mais frequente à questão tenha sido “praticar esportes”. Perguntamos também o que estariam fazendo no tempo livre se não frequentassem o PST:

Quadro 10- Se você não frequentasse o Programa Segundo Tempo, o que estaria fazendo em seu tempo livre?

Respostas	UNIDADES DE REGISTRO EM QUE APARECEM	% ¹
Dormindo	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 97, 98	27,1%
Jogando video game	75, 76, 80, 81, 82, 85, 92	11,8%
No meio da rua	78, 79, 83, 94, 95, 98	10,1%
Brincando de bola	73, 74, 82, 89	6,7%
Estudando	86, 87, 89, 90	6,7%
Nada	90, 91, 92, 93	6,7%
Praticando esporte	85, 87, 96	5%
Só no celular	77, 93, 97	5%
Assistindo televisão	71, 72, 98	5%
Em casa	83, 84, 91	5%
Não sabe / Não respondeu	65, 66, 67, 68, 69, 70	10,1%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

Percebemos que apenas uma pequena parte (5%) dos respondentes estaria praticando esportes mesmo sem o PST, enquanto 27,1% afirmam que estariam dormindo, 11,8% jogando vídeo game, 10,1% estariam “no meio da rua”, 6,7% estariam “brincando de bola”, outros 6,7% não estariam fazendo nada, 5% estariam “só no celular”, 5% assistindo televisão, 5% apenas em casa e 10,1% não souberam responder. Apesar desses dados, 77,6% (n =38) dos respondentes afirmam que já praticava algum esporte antes do PST como traz o quadro 11:

Quadro 11 - Antes do programa segundo tempo você praticava algum esporte?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
SIM	38	77,6	77,6	77,6
NAO	9	18,4	18,4	95,9
Válido NÃO RESPONDEU	1	2,0	2,0	98,0
NAO LEMBRA	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Ou seja, embora a maioria já tenha tido contato com alguma prática esportiva, essa atividade não teve continuidade, deixando um tempo ocioso na vida desses indivíduos o qual passou a ser preenchido pelo PST.

Desse modo, o fato de a principal motivação para a participação no PST ser a possibilidade de praticar esportes, como mostrado no quadro 9, nos leva a entender que o programa, na maioria das vezes se apresentava, como única oportunidade de prática esportiva de qualidade para essas crianças e jovens. Como aparece nas URs a seguir:

Porque tem uns que não podem pagar e a escola que tem o “Segundo Tempo” dá oportunidade a eles de “participar” UR 240

Porque precisam e não tem oportunidades UR 237

Tal público, constituído por indivíduos de baixa renda, portanto não tem acesso naturalmente ao esporte em nossa sociedade. Ao não oferecer possibilidades de participação no esporte, ainda que minimamente, durante a infância e adolescência estabelecemos uma condição ondes estes indivíduos não construirão a percepção do esporte como um direito social e por sua vez não exigirão esse direito quando adultos. Pois os agentes escolhem “entre as diferentes práticas ou consumos esportivos que lhes são oferecidos como possibilidade em um dado momento” (BOURDIEU, 1983, p. 182), dando continuidade a uma cultura permanente de exclusão no esporte.

Ou seja, o acesso ao esporte como direito social é negado, permitindo para esse público apenas a noção do esporte como meio ascensão social, assim como afirma a Teoria do Campo Esportivo. Tal situação ocorre de forma tão sutil e enraizada em nossa sociedade que podemos identificá-la facilmente nas falas dos beneficiados quando perguntados sobre a razão para praticar esportes:

Porque todo mundo tem que ter uma oportunidade na vida UR 242

Para melhorar as condições de vida UR 218, UR 219

Analisando o contexto dos núcleos avaliados percebemos que o programa está realmente chegando ao seu público-alvo, oferecendo acesso ao esporte para pessoas que não o possuem naturalmente, provocando mudanças em seus cotidianos, e trazendo melhorias à sua qualidade de vida. Promovendo o acesso ao capital específico do campo esportivo àqueles que não possuem capital econômico e cultural (BOURDIEU, 1983).

7.2 Insumos

A dimensão de insumos voltou-se para a avaliação da disponibilização e qualidade dos recursos materiais e humanos ao longo da execução do programa. Surgiram quatro categorias, infra-estrutura, material, capacitação e lanche.

7.2.1 Categoria infra-estrutura

Embora o PST não trate diretamente de mudanças na infra-estrutura dos locais de atendimento, a análise desse quesito torna-se necessária uma vez que ele se propõe a oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010), a qual, em nosso entendimento, só é possível com estruturas físicas adequadas. E segundo Souza, Sousa e Castro (2013) afirmam que a maioria do locais onde estão os núcleos do PST não possuem estrutura física adequada para a realização das atividades nem para atender ao quantitativo de criança previstos. Desse modo, foi perguntado aos usuários o que eles achavam dos locais onde aconteciam as atividades do PST.

Quadro 12- O que você acha do(s) local(is) onde aconteciam as atividades do PST?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
BOM	35	63,3	63,3	63,3
REGULAR	10	20,4	20,4	83,7
NAO SABE	3	6,1	6,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

De acordo com as informações obtidas, 83,7% consideram os locais onde aconteciam as atividades bom ou regular, o que nos permite admitir que deveriam possuir, no mínimo, as condições básicas para a prática esportiva. Apesar disso, destaca-se o fato de que a escola do núcleo F/AN, durante a realização da pesquisa, teve que ser transferida para outro prédio, pois a instalação na qual se encontrava foi interditada por risco de desabamento.

Cabe ressaltar que o programa não provocou alterações estruturais nas escolas, uma vez que isso nunca fez parte de seus objetivos. O que significa que no geral, a escolha dos locais para promover o atendimento do programa foi feita de forma adequada, foram escolhidos locais que possuíam a estrutura necessária. Como aparece nas UR 4, 13 e 26,

respostas à questão “O Programa Segundo Tempo trouxe melhoria de infraestrutura para a escola?” E podemos perceber nitidamente na UR 26:

Assim, [...] não houve modificação de infra-estrutura na escola até porque a escola é um espaço muito bacana, tem uma quadra muito boa, e tem uma quadra de vôlei de areia, que a gente poderia trabalhar, trabalhava tanto o vôlei de areia quanto o atletismo. U26

Situação atípica como denunciam diversos estudos que constataram a falta de infraestrutura das escolas públicas para a implementação do PST (SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013).

7.2.2 Categoria material

Sobre o material esportivo e uniformes enviado aos núcleos para o desenvolvimento das práticas esportivas foram obtidas as URs 14, 46,47, 29, 30, 31. Nelas, identificamos que esse material de fato chegava aos destinatários, entretanto era alvo de duras críticas pelos professores, a primeira era sobre a qualidade do material:

[...]pelo tanto de imposto que a gente paga, o material de um projeto desse era pra ser tudo de primeira linha, [...]UR47

Veio, a quantidade que tinha lá que a gente recebeu, veio, agora tinha material de péssima qualidade. UR30

Sim, eu acho que sim, eu acho que, por exemplo, teve materiais de péssima qualidade que nem as bolas de vôlei, eram péssimas, eu acho que eles tinham que rever esse conceito principalmente nos materiaisUR29

Também foi apontado a inadequação dos materiais e uniformes às necessidades dos núcleos:

E assim, eu só recebi material uma vez, foram cinco bolas de basquete, que eu não tinha basquete na escola, cinco bolas de handebol, cinco bolas de futebol de campo, que eu não tinha futebol de campo na escola, cinco de futsal e cinco de vôlei, [...] E foi mais de um ano de projeto e foi só isso que recebemos de material. O resto foi material da escola... a gente ia atrás e ‘ não, vai chegar, vai chegar’ e nunca chegava. UR46

[...] os alunos aqui como eram maiores, os pés também [...] aí tinha aluno até com 43, só veio 41 na faixa de quatro ou cinco pares. Aí tentei trocar com outros colegas de outros núcleos, era todo mundo tentando ajudar os outros. UR31

No lugar do lanche foi o tênis, [...]. Eu acho que não foi de grande valia porque os meninos usavam com dois meses já tinham perdido já. [...]UR14

Esses resultados contrariam os encontrados por Sousa *et. al.* (2010, p.136) em sua pesquisa de escala nacional com relação a esse quesito:

Em relação ao material esportivo utilizado nos núcleos, 79,8% consideraram boa a qualidade do material e 76,8% disseram que a quantidade de material disponível era boa.

O que mostra que, em um país com dimensões territoriais como o Brasil, uma política pública, embora deva de fato ser pensada de forma geral, não pode deixar de considerar as especificidades dos seus locais de implantação, sob o risco de não se tornar eficaz de maneira uniforme. Como aborda Kravchychyn (2014, p.61) “Há, pois, uma grande diversidade de fatores econômicos, sociais, culturais e educacionais a serem consideradas por seus gestores”.

7.2.3 Categoria capacitação

Como abordado anteriormente uma das ações do PST é a oferta de capacitação para os coordenadores e monitores, com a finalidade de preparar os recursos humanos para a sua execução além de [...] “constituir padrões conceituais, operacionais e metodológicos minimamente homogêneos”[...] (SOUSA *et. al.* 2010). Sobre esse quesito apareceram as URs 15 e 32:

As capacitações foram muito boas. A cada quatro meses a gente tinha uma capacitação, né, e o principal que não era focada assim nos termos técnicos do Segundo Tempo, eram capacitações extras, de recreação. UR15

Ela ajuda a trabalhar, nos dá um norte, de como é pra funcionar o programa né. É válida. Eu acho que deveria ter bem mais capacitações. UR32

Que afirmam que a capacitação é uma importante ferramenta de auxílio para os responsáveis pela execução do programa.

7.2.4 Categoria lanche

O lanche, como dito anteriormente, sempre foi um dos diferenciais do programa. Entretanto, ao longo da história do PST foram constatados inúmeros casos de irregularidades nesse quesito, que variavam desde a aquisição de itens em desacordo com o estabelecido pelas normas do programa, com a relação à preço e aspectos nutricionais; a entrega de alimentos de qualidade inferior à descrita no contrato; e, até mesmo, a contratação de “empresas de fachada”, resultando no pagamento indevido de reforço alimentar e não fornecimento do mesmo para os núcleos (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2011).

A confirmação de tais irregularidades levaram ao estabelecimento de novas configurações para o firmamento de convênios do PST, principalmente após o decreto de lei nº 6.170, de 25 de julho de 2007, da presidência da república, que rege o repasse de recursos federais por meio de convênios, fazendo com que alguns convênios firmados após essa data não mais oferecessem lanche aos beneficiados (BRASIL, 2007).

Desse modo, o convênio, estudado nesse trabalho, do ME com a SESPORTE, apesar de ser o segundo maior do país e ter como meta de atendimento 46.600 indivíduos, não ofertava lanche para os seus beneficiados, como aparece nas UR 44, 45:

[...] pra mim não chegou nenhuma bolacha [...] UR 44

Pra eu conseguir a merenda pro meninos, foi o diretor que tirou da merenda da escola pra dar lá pros meninos, porque não...não foi UR 45

O que resultou em grande perda para o programa e principalmente para os beneficiados, como explicitado na URs 27 e 28:

Uma das coisas que faltou que eu acho que deveria ter que incentiva muito é o lanche. Esse convênio não tinha lanche, por causa do escândalo da corrupção do lanche, deixou de vir lanche pra gente. O menores [alunos] a gente percebia eles, principalmente porque são da comunidade muito carentes, se tivesses um lanche era um incentivo a mais pra eles né. A gente percebia que os pais perguntavam ‘não vai ter lanche?’ Aí a gente tinha que explicar que foi determinado pelo TCU que o Ministério do Esporte não poderia fazer contratos de aquisição de gênero alimentício não é, só quem poderia fazer isso era o Ministério da educação ou de desenvolvimento social. É lamentável. UR27

É porque assim, tem deles que saíam da escola que frequentavam e vinham direto para cá, nem passavam em casa. Então como é que o aluno que fez um lanche às 9:30,10 da manhã na escola, sai 11:30, aí vinha chegar aqui já 12:40 pra iniciar as atividades as 13h. Aí quando chegavam o horário do lanche da escola, eles ficavam tudo perguntando: ‘professor, não tem nem um lanchezim não pra gente?’ É de cortar o coração porque eles viam os alunos da escola aqui lanchando e eles não podiam lanchar, o que separava era só a grade aqui da quadra pra cantina da escola. A escola não poderia liberar porque não era o correto né, já é também limitado o lanche da escola. UR28

7.3 Processo

A avaliação do processo voltou-se ao desenvolvimento das atividades diárias, às mudanças trazidas, às dificuldades enfrentadas, às impressões obtidas ao longo da execução do programa, aos aspectos positivos e negativos surgidos no decorrer do programa. Tais informações foram classificadas nas categorias: **desenvolvimento das atividades, percepções de mudanças atribuídas ao PST, dificuldades encontradas.**

7.3.1 Categoria Desenvolvimento das atividades

Quanto ao desenvolvimento das atividades diárias, foi investigada inicialmente a frequência semanal de participação dos beneficiados no programa, que pode ser vista no quadro 13.

Quadro 13- Frequência semanal de participação no programa

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
TRÊS VEZES POR SEMANA	32	65,3	65,3	65,3
NAO LEMBRA	9	18,4	18,4	83,7
1 VEZ POR SEMANA	2	4,1	4,1	87,8
DUAS VEZES POR SEMANA	2	4,1	4,1	91,8
QUATRO VEZES OU MAIS POR SEMANA	2	4,1	4,1	95,9
NAO SABE	2	4,1	4,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Os dados obtidos caracterizam o importante envolvimento dos beneficiados com o programa, uma vez que a grande maioria participava das atividades três, quatro ou mais vezes por semana, sendo 65,3% (n = 32) os que participavam das atividades três vezes por semana e 4,1% (n =2) os que participavam quatro vezes por semana ou mais. Enquanto 4,1% (n=2) participavam duas vezes por semana e 4,1% (n=2) os que participavam apenas uma vez na semana. Temos ainda que 18,4% (n =9) não lembram a frequência com que participavam do programa e 4,1% (n =2) não souberam responder à questão.

Podemos perceber que o PST realmente ocupava o tempo ocioso desses jovens, chegando a desenvolver suas atividades quase diariamente, contribuindo para que eles passassem a maior parte do seu tempo livre nas atividades do programa, e dentro da escola. Segundo a UR 7.1, o fato dos alunos passarem mais tempo dentro da escola ajudaria na resolução de outros prováveis conflitos:

fazendo com que eles fiquem dentro da escola a gente consegue resolver o resto aqui dentro. UR7.1

Além da frequência, verificou-se quais eram as atividades que os beneficiados participavam no programa:

Quadro 14- De quais atividades você participava no programa?

Respostas	UNIDADE DE REGISTRO EM QUE APARECE	% ¹
FUTSAL	169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185 187, 188, 191, 196, 198	55,5%
VÔLEI	183, 189, 190, 195, 197,	13,8%
BASQUETE	192, 199, 200	8,3%
FUTEBOL	182, 193	5,5%
TODAS AS ATIVIDADES OFERECIDAS	184, 185	5,5%
TÊNIS DE MESA	193	2,7%
JUDÔ	186	2,7%
CARIMBA	194	2,7%
EXERCÍCIOS FÍSICOS	200	2,7%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

Vemos que eram oferecidas modalidades de esportes coletivos, futsal, vôlei, basquete, futebol, as quais tinham o maior percentual de participação; modalidades individuais, tênis de mesa, judô, jogos, e exercícios físicos. Não encontramos nenhuma referência sobre a oferta de atividades complementares como está descrito nas diretrizes do programa.

Quando perguntados sobre a participação em eventos esportivos proporcionada pelo programa, 44,9% (n =22), quase metade dos respondentes, afirmaram já terem participado de algum evento. Conforme quadro 15.

Quadro 15- Você já participou de algum evento esportivo pelo programa?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
NAO	22	44,9	44,9	44,9
SIM	21	42,9	42,9	87,8
Válido NAO LEMBRA	5	10,2	10,2	98,0
NAO RESPONDEU	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Segundo Sousa *et. al.* (2010) a realização de eventos esportivos se constitui como uma das estratégias do programa para promover a socialização e até mesmo incentivar a continuidade de participação no mesmo. Kravchychyn *et al* (2012) aponta ainda que a realização de competições e festivais como parte das atividades programadas desse tipo de projetos auxiliam na desmistificação da competição como algo prejudicial à formação desses jovens. Entretanto, os autores alertam sobre a necessidade de se refletir sobre os valores e práticas transmitidos nesse processo, pois, sem cuidado, pode se tornar mais um meio de seletividade, ou até mesmo justificativa para o desvirtuamento da proposta do programa, como encontramos na UR 49:

Eu digo ó [...] eu queria que você tirasse uma turma do “Projeto” Segundo Tempo e você selecionasse aqueles que mais se destacassem no projeto que são alunos da escola, né, que podia ter da comunidade também, que são alunos da escola e a gente tenha seleções permanentes que participem dos Jogos Escolares, né que esse meninos tenham uma experiência a mais, conhecer outras escolas, fazer um intercâmbio e tal [...]

Tal situação contraria de forma acintosa a proposta pedagógica e os objetivos do programa, reduzindo-o a um mero espaço de treinamento para o esporte de rendimento e, mais grave ainda, utilizando-se de seus recursos, destinados para a democratização da prática esportiva, para promover exclusão entre os que já são excluídos das oportunidades de acesso ao esporte. “Observamos assim uma exclusão entre os excluídos” (MELO, 2008, p. 11), onde projetos que se apropriam do discurso de inclusão “implementam práticas absolutamente excludentes, onde são valorizados ou selecionados os melhores e mais aptos” (MELO, 2008, p. 10).

Apesar dessa situação que, nesta pesquisa, apresentou-se como pontual, as modalidades esportivas oferecidas pelo programa foram bem avaliadas pelos participantes:

Quadro 16 - Avaliação das modalidades praticadas

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
GOSTOU MUITO	40	81,6	81,6	81,6
NÃO RESPONDEU	4	8,2	8,2	89,8
Válido GOSTOU POUCO	3	6,1	6,1	95,9
INDIFERENTE	2	4,1	4,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Conforme o quadro 16, 81,6% (n = 40) afirmaram gostar muito das modalidades praticadas no programa, 6,1% (n =3) afirmaram gostar pouco, 4,1% (n =2) caracterizaram-se como indiferente às mesmas, 6,1% (n = 3) gostaram pouco e 8,2% (n =4) não responderam.

7.3.2 Categoria percepção de mudanças atribuídas ao PST

Além de gostarem e aprovarem as atividades, os participantes atribuíram a elas, ou seja ao programa, mudanças positivas em sua qualidade de vida, em diversos aspectos do seu dia-a-dia como mostra o quadro 17:

Quadro 17- Percepção de mudanças trazidas pelo programa, entre os beneficiados

Aspectos Avaliados	AVALIAÇÃO %			
	MELHOROU	NÃO ALTEROU	PIOROU/ DIMINUIU	NS/NR
DISPOSIÇÃO/ VONTADE DE PRATICAR EXERCÍCIOS	87,8%	8,2%	0%	4,1%
SAÚDE	87,8%	4,1%	0%	8,2%
RELAÇÃO COM OS AMIGOS	77,6%	16,3%	2%	4,1%
CUIDADO COM ALIMENTAÇÃO	77,6%	18,4%	0%	4%
AUTO-ESTIMA	75,5%	12%	0%	12,2%
CONVÍVIO FAMILIAR	75,5%	20,4%	0%	4,1%
INTERESSE PELAS ATIVIDADES ESCOLARES	63,3%	30,6%	0%	6,1%
NOTAS NA ESCOLA	63,3%	28,6%	2%	6,1%
SONO	59,2%	28,6%	6,1%	6,1%

Fonte: Pesquisa Direta

Como visto, os itens em que mais houve percepção de melhorias após o início da participação no programa foram disposição/vontade de praticar exercícios 87,8%; saúde com também 87,8%; seguidos com o percentual de 77,6% da relação com os amigos e cuidado com a alimentação, melhoria na auto-estima; convívio familiar obtiveram 75,5%; interesse pelas atividades escolares; melhoras da nota na escola 63,3% e o item que teve menos percepção de alteração foi o sono com 59,2%.

Dentre os responsáveis pela execução do programa, professores e representantes da gestão da escola, as principais mudanças trazidas pelo programa foram: comprovada diminuição da exposição a riscos sociais, aumento no interesse dos alunos em frequentarem a escola e significativa melhora disciplinar.

A diminuição da exposição a riscos sociais foi relatada nas URs 6 e 50:

A maior vantagem que eu vi quando a gente tinha o programa segundo tempo, é a mais óbvia de todas, são alunos que passam mais tempo dentro da escola, e com isso ele ficava longe das ruas, das drogas, de outros problemas que eles viessem a ter estando no meio da rua [...] UR6.1

Com o programa, [...] as crianças estavam ocupadas no período da tarde e, ao estarem ocupadas, não estavam a mercê de outras frentes, que é muito forte, não só aqui no bairro, mas em fortaleza todinha, então nos ajudou nesse nível.[...] U50

A participação no programa foi apontada como um fator que aumentou o interesse dos alunos em frequentarem a escola:

[...] revitalizou o período da tarde, a prática esportiva trouxe mais movimentação para dentro da escola com o programa. Eles vinham para a escola sem obrigação, uns convidavam os outros. Algo importante, interessante. UR34

[...] e além disso ele não ficava na escola só por estar, ele ficava por ser uma atividade que ele curti então [...]. UR6.2

[...], como por exemplo, eles saíam de manhã aqui da escola e voltavam a tarde, a gente percebia que eles voltavam com bastante satisfação para praticar esporte, participar do programa, e a autoestima deles bem mais elevada, não ficavam tão decepcionados com o programa, participavam, bem assíduos, bastante satisfação deles em relação ao programa,...[...] [a princípio] não tinha tanto entrosamento entre eles, mas aí entre eles a gente viu que eles foram conseguindo bastante interação com os outros, [...]. UR33

Nessa UR percebemos que além de criar o interesse em frequentar a escola no contra turno, o programa também auxiliou no processo de socialização dos alunos, principalmente quando reunia os alunos da escola com os participantes externos à ela.

E, mesmo que possa ter sido indiretamente, favoreceu uma significativa melhora disciplinar, como aparece nas URs , 6.3, 7,17, 18 e 35. Sendo uma afirmação unânime entre os entrevistados e melhor exemplificada nas URs a seguir:

[...] além dele se divertir ele também aprendia a questão da sociabilidade, ele aprendia as regras do jogo, então ele aprendia um pouco mais a ter mais regras na vida, acabava consequentemente ficando mais disciplinado também. Então assim era muito importante que o Programa Segundo Tempo ele não deixasse de existir de forma nenhuma porque é uma forma que os alunos tem que além de se divertir que eles tenham mais sociabilidade. UR6.3

[...] no turno de aula eles tinham uma atenção maior, tinha uma dedicação maior por parte deles, porque eles chegavam explodindo de energia no turno de aula, então trouxe uma maior concentração, mudança de comportamento foi a principal mudança que a gente pode identificar com a chegada do programa. U17

[...] como se fosse uma válvula de escape pra eles UR18

Entretanto, mais uma vez percebemos que a possibilidade de participação no programa era usada como moeda de troca, desta vez para tentar garantir o bom comportamento e até mesmo frequência em sala de aula. Como vemos na URs 7 e 51.

Então na questão disciplinar ajudou bastante, porque quando o aluno vem aqui pra sala por alguma indisciplina, aí eu fazia uma advertência, conversava com ele e dizia: ‘ó se você continuar eu vou lhe afastar do projeto’, aí a coisa melhorava, o cara ia perder o que gosta né, aí melhorava. Então nesse sentido foi muito bom,[...] UR51

[...] porque como a gente atrelava a presença do projeto a presença em sala de aula eles consequentemente por gostarem do projeto vinham também para a escola, eles acabaram aprendendo, quer dizer no começo eles vinham “a força”, mas depois com o decorrer do tempo conforme eles foram percebendo que eles estavam aprendendo não somente coisas relacionadas ao esporte, mas estavam aprendendo coisas na sala de aula, eles melhoravam muito, essa foi a principal, fazendo com que eles fiquem dentro da escola a gente consegue resolver o resto aqui dentro. UR 7

7.3.3 Dificuldades encontradas

Segundo os professores e coordenadores dos núcleos dois aspectos gerenciais dificultavam o processo, a burocracia exigida nas ações administrativas e a falta de comunicação entre o órgão local responsável pelo convênio e pela coordenação geral das atividades, SESPORTE, e a gestão da escola onde instalavam-se os núcleos.

Souza, Souza e Castro (2013) afirmam que o excesso de demanda burocrática dificulta o trabalho dos parceiros e, por sua vez, a execução das atividades, como aparece nas URs 16 e 40:

O problema da falta de apoio o que era: a questão do material, questão de horário, a gente queria mudar horário eles não aceitavam. O setorial [coordenador] me ajudava bastante, mas a questão burocrática atrapalhava muito. Tinha que fazer um ofício para mandar pra lá. Pra pedir um ônibus. UR16

[...] Porque é muito burocrático, tem muita coisa burocrática que poderia ser simplificada. UR40

Outra dificuldade encontrada por aqueles que estavam em contato direto com a execução das atividades era a falta de comunicação entre a coordenação geral e a gestão das escolas. Como o PST é um programa público que atua por meio de parcerias entre um órgão federal, o Ministério do Esporte, e um órgão local, neste caso a SESPORTE, e que apenas utiliza o espaço físico da escola para o estabelecimento dos núcleos, sem estabelecer, entretanto, nenhum vínculo de gerenciamento com a mesma, muitas vezes não há comunicação entre a gestão do núcleo e gestão da escola, como aparece a seguir:

[...] porque a gente às vezes tinha um problema porque a gente não sabia quando o programa ia começar, nem quando ia terminar. Então a gente dependia sempre de ficar o tempo todo mantendo contato sempre com os monitores porque era só através dos monitores que a gente sabia as coisas do projeto. Porque até o ano passado o projeto aqui ele era diretamente da SESPORTE então a gente não tinha contato nenhum com a SESPORTE. A gente só tinha o contato com os monitores, por exemplo se a SESPORTE dissesse pra eles que o projeto ia acabar, [...]a gente só saberia através dos monitores, eles nunca entravam em contato com a gente pra nada. UR5

Essa dificuldade na comunicação entre o gerenciamento dos núcleos e a gestão das escolas dificulta a participação da escola no desenvolvimento do programa, quando essa interação poderia ser mais um elo de fortalecimento dessa política pública. A falta dela, por sua vez, pode representar a criação de uma lacuna entre o que é planejado e o que é executado, como podemos perceber na fala de um dos coordenadores:

Então assim, o grande problema é a ponta final, na visão da execução, porque as coisas não chegam como é pra chegar lá, e há uma desmotivação e há um desinteresse e a coisa não funciona, é aquele faz de conta entendeu? Faz de conta que tem um projeto, faz de conta que ele funciona, faz de conta que os meninos são felizes. U48

7.4 Produto

Essa dimensão voltou-se para aspectos considerados como resultados da implantação do PST, assumindo-os como produtos do programa. Engloba o nível de satisfação geral dos beneficiados com o programa, representado pela atribuição de uma nota ao mesmo; a

atribuição de benefícios ao programa; a construção do *habitus* da prática esportiva e da noção do esporte como direito social. Ao mesmo tempo, buscou-se identificar aspectos deficientes na opinião dos usuários e as sugestões dos mesmos para melhoria do programa, no intuito de direcionar as tomadas de decisão com vistas ao seu aprimoramento.

O quadro 18 traz as notas atribuídas ao programa pelos beneficiados:

Quadro 18- De 0 a 10 que nota você daria para o PST?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
10	24	49,0	49,0	49,0
9	8	16,3	16,3	65,3
8	7	14,3	14,3	79,6
7	3	6,1	6,1	85,7
NÃO RESPONDEU	3	6,1	6,1	91,8
Válido				
6	1	2,0	2,0	93,9
7,5	1	2,0	2,0	95,9
8,5	1	2,0	2,0	98,0
9,9	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Obtivemos que 92% (n = 53) dos beneficiados deram nota acima de 7, sendo as notas mais frequentes: a nota 10 atribuída por 49% (n = 24), 9 atribuída por 16,3% e 8 atribuída por 14,3% (n= 7). Esse percentual de aprovação é similar ao encontrado por Sousa *et. al* (2010) em sua pesquisa nacional, quando 95,4% (n = 1871) dos beneficiados deram nota acima de 7.

Figura 2- Nota de avaliação do Programa Segundo Tempo em escala nacional

Nota	Conceito	Frequência	Percentual	Percentual cumulativo
10	Muito bom	1067	54,4	54,4
9	Muito bom	395	20,1	74,6
8	Bom	319	16,3	90,8
7	Bom	90	4,6	95,4
6	Regular	16	0,8	96,2
4	Ruim	5	0,3	96,5
2	Muito ruim	44	2,2	98,7
0	Muito ruim	10	0,5	99,2
Não sabe		12	0,6	99,8
Não respondeu		3	0,2	100,0
Total		1961	100,0	

Fonte: Sousa *et. al* (2010, p.141)

O que, no geral, mostra um alto grau de satisfação dos beneficiados com o programa. Esse nível de satisfação, entretanto, não é unanimemente encontrado entre os responsáveis pela execução do programa. Enquanto pudemos perceber, na realização da entrevista, a tentativa de alguns de “falar bem” do programa, a fim de influenciar sua continuidade UR8, outros, entretanto, foram bastante críticos em suas respostas, como trazem as URs 19, 52, 53, 36:

Olha de 0 a 10 eu daria nota 9,5 [...] O programa é maravilhoso, ele tem um princípio muito bonito e além de tudo, ainda é importante porque os meninos gostam dele UR8

Então pra nós aqui 8 e pro geral um 6. Mas na média foi tudo bom. UR19

Pra a ideia 10, para a execução 4. E em alguns lugares, porque em alguns lugares é 0, que tem o projeto, mas não tem a execução porque eu sei disso, entendeu [...] UR52

[..] agora assim, a parte de execução, a parte logística né, que eu acho muito deficiente, a ideia é fantástica, você ocupar o jovem no momento em que ele não está na sala de aula, no contra-turno é uma ideia fantástica porque tira a ociosidade dele e o esporte é uma ferramenta fantástica de educação, de inclusão, de transformação. Eu acredito muito nisso. UR53

Olha eu vou ser sincero, dou nota 8. UR36

Perguntou-se então aos beneficiados se o PST lhes trouxera algum benefício e se sim qual o mais importante.

Quadro 19 - Em geral, você acha que o PST trouxe algum benefício?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
SIM	35	71,4	71,4	71,4
NAO	13	26,5	26,5	98,0
NÃO RESPONDEU	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Coleta de Dados

A grande maioria, 71,4% (n = 35) afirmou que o PST trouxe algum tipo de benefício, 26,5% (n = 13) não reconhecerem nenhum benefício trazido pelo PST e 2% (n = 1) não responderam. A partir daí buscou-se identificar quais seriam os benefícios trazidos pelo PST, onde encontramos as seguintes respostas:

Quadro 20 - Benefícios trazidos pelo PST

BENEFÍCIO	UNIDADE DE REGISTRO	% ¹
DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE E CONVÍVIO SOCIAL	260, 261, 264, 266, 267,269, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 283	39,3%
A PRÁTICA DE ESPORTES E ATIVIDADES FÍSICAS	257, 258, 259, 260, 268, 270, 275	21,2%
DESENVOLVIMENTO PESSOAL	262, 263, 272,273,274 275, 282	21,2%
MELHORA DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA	265, 271, 274, 280	12,1%
PERCEBE O BENEFÍCIO, MAS NÃO O DESCREVE	284, 285	6%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

A categoria “desenvolvimento da comunidade e convívio social” abrange respostas relacionadas à formação de valores, melhoria de comportamento, diminuição à exposição de riscos sociais e melhoria no convívio familiar e escolar. “Desenvolvimento pessoal” refere-se a melhoria nas notas da escola, melhoria no desempenho esportivo, melhoria na capacidade de se envolver em atividades; “Melhoria da saúde e qualidade de vida” aborda as respostas que afirmam que a saúde e aspectos relativos a qualidade de vida melhoraram após a participação no programa. “A prática de esportes e atividades físicas” abrange as respostas que apontaram o programa como uma oportunidade de prática esportiva.

Perguntamos aos beneficiados sobre a continuidade da prática esportiva após o encerramento das atividades do programa, e 83,7% afirmaram que continuaram praticando esportes mesmo depois de encerrado o programa:

Quadro 21- Após o encerramento do Programa Segundo Tempo, você continuou praticando algum esporte?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
SIM	41	83,7	83,7	83,7
Válido NAO	8	16,3	16,3	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Tais dados afirmam que 83,7% (n = 41) dos respondentes continuaram a praticar esportes após o encerramento do programa, enquanto 16,3 % (n = 8) não continuaram. O que

nos permite perceber que o programa auxiliou na constituição do *habitus* da prática esportiva, no qual eles adquiriram o “gosto” pela prática esportiva, trazendo-a para seu cotidiano. Demonstrando que o que lhes faltava para a existência desse *habitus* eram as condições materiais/sociais para o desenvolvimento do mesmo, corroborando a teoria de Bourdieu.

Aos que não continuaram praticando esporte, foi perguntado o motivo, e encontramos as seguintes URs:

Minha mãe, ela não me deixa sair para jogar outro esporte UR 201

Porque não era tão legal como o segundo tempo UR 202

Porque não tinha perto de casa UR 203

Porque o projeto me motivava UR 204

Ou seja, para alguns dos beneficiados o programa representava a única possibilidade de acesso à prática esportiva.

Tendo em vista que o PST assume o esporte como direito social e, assim como muito programas sociais, se utiliza do discurso de promoção da cidadania (MELO, 2008). Buscamos verificar se o programa promoveu o desenvolvimento da cidadania, ao conseguir criar a conscientização do esporte enquanto direito constitucional. Nesse sentido, perguntamos aos beneficiados se eles achavam que todas as pessoas deveriam ter oportunidades para praticar esporte:

Quadro 22 - Você acha que todas as pessoas deveriam ter oportunidades para praticar esporte?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
SIM	45	91,8	91,8	91,8
NAO	2	4,1	4,1	95,9
NAO SABE	2	4,1	4,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

Na resposta à essa questão, 91,8% (n= 45) afirmaram que todas as pessoas deveriam ter direito a praticar esportes, enquanto 4,1% (n = 2) responderam não e outros 4,1% (n =2) não souberam responder. Quando solicitados a justificarem suas respostas, responderam:

Quadro 23 - Porque você acha que todas as pessoas deveriam ter oportunidades para praticar esportes?

RESPOSTAS	UNIDADE DE REGISTRO EM QUE APARECE	% ¹
PORQUE É MUITO BOM	214, 225, 226, 227, 229	33,3%
ESPORTE É BOM PARA A SAÚDE	215,217, 224, 228, 231, 233, 237	46,6%
PORQUE O ESPORTE É UMA SEGUNDA FORMA DE VIVER	235	6,6%
PARA ELES FAZEREM ATIVIDADES FÍSICAS	216	6,6%
PORQUE EU ACHO QUE ELES IRIAM GOSTAR	230	6,6%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

Além dessas categorias que demonstram o apreço pela prática esportiva com 33,3% das respostas e o esporte como benéfico à saúde indicado por 46,6% dos respondentes; outras três categorias merecem atenção especial, tanto pela frequência em que aparecem nas URs, quanto e, principalmente, pela importância dos conceitos que representam: **O esporte como meio para a diminuição da violência; o esporte como um meio de inclusão social e a consciência do acesso ao esporte como direito social.**

O esporte aparece como meio para a diminuição da violência nas URs 220, 221, 228, 231, 236, 238, 239, 241. Diante do quadro de violência ao qual esses indivíduos são expostos diariamente, o esporte se apresenta com uma alternativa, um meio de distanciar esses jovens dessa triste realidade e por conseguinte o envolvimento dos mesmos em situações de violência. Como aparece de forma enfática nas falas abaixo:

Porque ia diminuir as mortes UR 231

Porque o esporte te tira da rua, livra a cabeça da criança, dá uma alegria vivenciada UR 236

Porque se não houver oportunidade mais adolescentes entram no mundo da violência UR 239

Porque tira todo mundo das coisas ruins UR 241

Ainda nesse contexto, **o esporte se apresenta com um meio de inclusão social**, devido a sua capacidade de socialização:

Para todos se conhecerem UR 223

Para ter mais educação UR 222

Se estes indivíduos possuem essa percepção significa que o programa está efetivamente trabalhando com o esporte no âmbito educacional. Grando (2015) afirma que o esporte, nessa perspectiva, deve ser pensado de forma que promova a integração, a equidade, a inclusão, ou seja que atue como um mecanismo de coesão social, onde o indivíduo sinta-se parte do todo.

Apareceram ainda URs que trazem a **consciência do acesso ao esporte como direito social**, assim como a defesa da igualdade de oportunidades para sua prática: **232, 234, 243, 244, 245, 248, 250, 251, 256:**

Porque nós somos iguais e não somos diferentes dos outros UR 232, 243. 245, 256

Porque o esporte é para ser compartilhado com todos UR 234

Porque todos precisam de lazer UR 244

Porque todos têm direitos iguais UR 250

Porque todos somos iguais e todos merecem UR 248

Promover a noção de esporte como direito social é muito mais do que apenas implantar políticas públicas de acesso à prática esportiva, é proporcionar aos indivíduos o entendimento dos significados dessas ações. Isto é, torná-lo capaz de reconhecer o seu direito à essa manifestação de modo que venha a reivindicá-lo, assim como o faz (ou deveria fazer) com a educação, moradia, saúde e segurança. Criando, assim, a sua obrigatoriedade como objeto de políticas sociais e fortalecendo cada vez mais o seu direito de acesso à ele (SOUSA, *et. al.* 2010, ATHAYDE, 2009).

Em outras palavras, é a partir do reconhecimento do esporte como direito social que se estabelecerão as lutas para a reconfiguração desse campo. Lutas em busca da garantia de sua presença na vida de todos, evitando que permaneça apenas como um privilégio dos poucos que possuem os capitais (econômico, cultural e educacional) para acessá-lo (BOURDIEU, 1983; SOUSA, *et. al.* 2010).

Com relação aos aspectos deficitários e mais uma vez no intuito de dar voz aos usuários do PST no processo avaliativo, sempre com vistas a orientar os tomadores de decisão para promover melhorias no programa, perguntamos se havia algo que eles consideravam importante que não havia sido feito pelo programa.

Quadro 24- Na sua opinião, existe algo muito importante que não foi feito pelo PST?

Respostas	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
NÃO	37	75,5	75,5	75,5
Válido SIM	12	24,5	24,5	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa Direta

De acordo com o quadro 24, enquanto 75,5% (n = 37) responderam que não faltou nada às ações do PST, 24,5% (n = 12) afirmaram que havia faltado alguma coisa. Quando perguntados sobre o que havia faltado, responderam:

Quadro 25 - Se sim, o que?

RESPOSTAS	UNIDADE DE REGISTRO EM QUE APARECEM	% ¹
FAZER ALGUNS EVENTOS QUE CHAMASSEM MAIS MENINOS DA COMUNIDADE	205	11,1%
MAIOR VARIEDADE NA OFERTA DOS ESPORTES	206 , 213	22,2%
MAIS ORGANIZAÇÃO	207, 209	22,2%
MATERIAL	208	11,1%
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ESPORTIVOS	210	11,1%
A REFORMA DA QUADRA DA ESCOLA	212	11,1%
TREINAMENTO	211	11,1%
TOTAL		100%

Fonte: Pesquisa Direta

Dentre as respostas encontramos, realização e participação de eventos, interação com a comunidade, promoção de maior variedade na oferta dos esportes, maior organização, melhorias na infra-estrutura e material oferecidos.

Os entrevistados, por sua vez, apontaram 3 grupos de ações que não foram executadas pelo programas: **interação com a comunidade, maior oferta de atividades complementares, e fiscalização**, distribuídos nas URs **9, 20, 21,38, 54, 55,56,57**.

A **interação com a comunidade**, representada pelas UR20, UR21, UR56 UR57, refere-se a necessidade de maior contato da comunidade com o programa. Seja no conhecimento e acesso a atividades desenvolvidas, como vemos nas URs 20, 21 e 205:

Acho que faltou mais eventos com a comunidade, a gente fez um sábado esportivo, mas vinham só os alunos né, os pais não acompanhavam. Tinha até um questionário que era para os pais responderem que eu tive grande dificuldade, primeiro que eu tinha medo de ir lá dentro (até a casa deles- grifo meu), de chegar lá ‘ó responde isso aqui’ , segundo que não era mais uma atividade da escola pra eles né, para os pais, mas não, era um projeto para população que usava a estrutura do colegio[...] UR20

Mas faltou mais uma interação com a comunidade, além do beneficiados, com os pais... a comunidade conhecer o projeto. UR21

Fazer alguns eventos que chamassem mais meninos da comunidade UR 205

Seja na relação dos professores com a comunidade dos núcleos. Sendo sugerido, inclusive, que os profissionais fossem alocados nas próprias comunidades em que residiam, ou em comunidades próximas:

[...] um mapeamento, colocar o profissional pra trabalhar dentro da sua comunidade, porque isso tem muito a ver com a comunidade escolar né. Não adianta eu trazer um cara lá da Aldeota pra vir dar aula aqui (BARROSO), ele já vem com medo, desmotivado, e quer ir embora o mais rápido possível. Então se ele é da comunidade, ele da aula aqui e bem ali ele tá conversando com o aluno na pracinha, entendeu tá jogando bola com o aluno, conversa com os pais, né [...] UR56

Uma alternativa para a não possibilidade de colocar profissionais oriundos das comunidades dos núcleos seria uma mecanismo de formação que oferecesse conhecimentos sobre a realidade dos jovens atendidos, até mesmo sobre a realidade específicas dos núcleos. De modo a promover uma sensibilização nesses profissionais, aproximando-os das necessidades e anseios de seus alunos (KRAVCHYCHYN, 2014).

Esses aspectos são importantes porque quanto maior o envolvimento da comunidade atendida com as atividades do programa, maior será o potencial de mudança do mesmo. Pois à medida que a comunidade vai participando estabelece-se uma relação de pertencimento, de propriedade, na qual o programa deixa de ser apenas uma ação pública e passa a ser um direito acessado (KRAVCHYCHYN, 2014; MELO, 2008).

Diminuindo os riscos de implementar ações que não atendam às necessidades sociais, e além de desperdiçar recursos não proporcionem nenhum tipo de benefício aos indivíduos atendidos. O que na maioria das vezes acontece quando os projetos são desenvolvidos **para** os cidadãos e não **em conjunto** com eles (MELO, 2008).

A necessidade de **maior oferta de atividades complementares** justifica-se a partir da proposta do PST de desenvolver atividades artísticas e culturais específicas às necessidades dos núcleos (SOUZA, *et. al* , 2010), e aparece como um desejo tanto de quem executa quanto de quem usufrui das atividades:

Olha que não foi feito pelo segundo tempo não, não, não teria assim alguma coisa muito importante que não foi feita, mas tipo assim seria interessante é vincular não apenas o esporte, mas também outras atividades sabe, atividades da dança, atividades um pouco mais reflexivas com eles, seria muito interessante também, não que os professores não fizessem isso, eles faziam só que como não era obrigatório, eles faziam de forma mais esporádica, quando um aluno estava com um problema muito grave, alguma coisa do tipo, mas seria interessante fazer isso também de forma mais sistemática. U9
Ampliação das atividades, ter mais atividades extras, talvez até uma questão mais de cobrar mesmo os coordenadores. UR21.2

O aspecto fiscalização surge nas URs 54, 55:

[...] tem que haver uma fiscalização maior, eu sei que o material humano é escasso e talvez os recursos não tenham chegado ou não tenham sido aplicado como era pra ter sido , eu acho que o ‘supervisionamento’ desses projetos são muito falhos, primeiro que a pessoa avisa quando vem ‘ó vou lá na tua escola’. Não tem que avisar, você tem que chegar, não tem lá a planilha com o dia que tá acontecendo? Então tem que tá acontecendo. Porque se eu avisar assim ‘ó fulano, segunda-feira eu vou lá na tua escola’, aí o cara vai maquiar todinha, vai promover num sei o quê, num sei o quê, num sei o quê. Vai dizer pros meninos que tem um torneio valendo uma caixa de bombom, aí vem todo mundo, né. U54

Então assim, o grande problema é a ponta final, na visão da execução, porque as coisas não chegam como é pra chegar lá, e há uma desmotivação e há um desinteresse e a coisa não funciona, é aquele faz de conta entendeu? Faz de conta que tem um projeto, faz de conta que ele funciona, faz de conta que os meninos são felizes. U55

Apesar do que aponta esses depoimentos, o Tribunal de Contas da União (2007, p.3) afirma que, desde 2007, o Ministério do Esporte vem implementando medidas voltadas à melhoria do monitoramento do programa. O que vem sendo dificultado pela falta de servidores suficientes para atender às demandas.

Quando perguntados “Que sugestões você teria para melhorar o programa?”, as respostas foram: oferta de lanche, material de qualidade e maior tempo de planejamento para os professores, como vemos nas URs, 22, 39, 58:

Eu acho que primeiro, o lanche que era muito importante, uma coisa que era bom ter, voltar o lanche. Porque eles são crianças carentes, pra ter uma refeição a mais pra essas crianças. O material de boa qualidade né, o fardamento também.[...] UR22

Então assim, o material ser de qualidade, as coisas realmente funcionarem, o lanche
UR58

Outra coisa: pouquíssimo tempo para planejamento, são só 2 horas semanais, você vê que na sala de aula, na escola regularmente a gente tem um terço de horas para planejamento e lá não, só eram mensalmente 8 horas. Aí a gente acaba tendo que levar trabalho do projeto, principalmente documentação que tinha que preparar, levar para fazer em casa, porque às vezes não dava tempo fazer. Infelizmente...
UR39

A disponibilização de tempo para o planejamento é um aspecto de grande relevância para garantir que os preceitos pedagógicos do PST sejam cumpridos. Para Kravchychyn *et al* (2012) a falta de tempo para planejamento constitui um dos obstáculos para plena realização das diretrizes do programa, pois apesar de os professores possuírem formação adequada e passarem por uma capacitação específica, eles ainda necessitam de suporte para uma melhor organização dos trabalhos. Principalmente se levarmos em consideração que a estruturação prévia das aulas gera uma maior confiança no profissional, o que por sua vez interfere diretamente na qualidade de suas aulas e por conseguinte na motivação dos indivíduos participantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou avaliar a efetividade do PST na cidade de Fortaleza a partir da percepção de seus beneficiados, considerando suas opiniões, críticas e os benefícios atribuídos ao programa, uma vez constatado que as avaliações próprias do PST não abrangiam tais aspectos.

Para que pudéssemos alcançar tal objetivo investigamos inicialmente aspectos inerentes ao atendimento ofertado, tais como qualidade e nível de abrangência. Verificamos que os núcleos do PST estavam inseridos em comunidades com alto potencial de exposição de jovens à riscos sociais, onde não haviam opções de esporte e lazer, sendo o programa a única oportunidade de prática esportiva de qualidade para esses indivíduos. O que nos permite concluir que o programa está realmente chegando ao seu público-alvo, e que de fato está cumprindo a sua proposta de democratização do acesso ao esporte, oferecendo práticas esportivas de qualidades a crianças e jovens de baixa renda, ocupando seu tempo ocioso e diminuindo sua exposição aos riscos sociais, como traz em seu objetivo principal. Entretanto encontramos situações em a gestão da escola tenta utilizar o PST como “moeda de troca” para melhorar a frequência e disciplina escolar, o que contraria o que é orientado pelas diretrizes do programa, as quais não delimitam restrições a sua participação; e que requer um olhar atento, além de um acompanhamento aproximado das atividades por parte da gestão local do PST.

Ao mesmo tempo, investigamos a opinião dos beneficiados sobre o PST, no intuito de verificar o atendimento do programa às suas necessidades, sendo esse o primeiro passo para aferir sua efetividade, conforme a literatura abordada. Os dados obtidos demonstraram a boa aprovação do programa por parte dos beneficiados e dos responsáveis pela sua implantação, com um alto índice de aprovação de suas atividades, assim como um alto índice de participação, o que acaba por evidenciar o atendimento satisfatório das demandas requisitadas pelo programa investigado.

Em seguida, buscamos identificar a percepção da influência do programa na qualidade de vida dos participantes. Constatamos que os beneficiados atribuem à participação no PST melhorias em sua qualidade de vida, em aspectos relacionados à saúde e alimentação, convívio familiar e relação com os amigos, interesse pelas atividades escolares, além do aumento na disposição para a prática de exercícios.

Dentre as dificuldades vivenciadas pelos responsáveis pela implantação do programa estavam a burocracia exigida nas ações administrativas e a falta de comunicação entre o órgão

local responsável pelo convênio e coordenação geral das atividades, SESPORTE, e a gestão da escola onde instalavam-se os núcleos. Essa dificuldade na comunicação entre o gerenciamento dos núcleos e a gestão das escolas dificulta a participação da escola no desenvolvimento do programa, podendo representar a criação de uma lacuna entre o que é planejado e o que é executado; quando essa interação poderia ser mais um elo de fortalecimento dessa política pública.

Tais situações sugerem ainda haver um distanciamento entre formuladores da proposta e seus executores, mesmo já existindo mecanismos de monitoramento e avaliação do programa, uma vez que problemas encontrados estavam, em sua maioria, relacionados ao momento de execução. Ou seja, não é suficiente apenas a realização dessas ações, é necessário que haja uma melhor articulação entre as diferentes esferas do programa, desde o âmbito gerencial até o atendimento ao público-alvo.

Um dos resultados primordiais da pesquisa surge face à análise da contribuição da participação no programa no desenvolvimento da consciência do acesso ao esporte como direito. Acreditamos que a participação no programa foi determinante na constituição do *habitus* da prática esportiva nesses indivíduos, a partir do qual eles adquiriram o “gosto” pelo esporte; trazendo-a para seu cotidiano, comprovando que o principal impedimento para tal era a falta de condições materiais, que impossibilitavam o acesso ao esporte. Assim como o programa auxiliou o desenvolvimento da cidadania desses indivíduos ao criar a conscientização da noção de esporte enquanto direito constitucional, juntamente com a noção de equidade no acesso à prática esportiva.

É inegável que o PST promoveu melhorias na vida de seus participantes, e forneceu elementos para a mudança dessas realidades a curto e longo prazo, constituindo-se assim em uma política pública efetiva.

Entretanto, ao iniciarmos o processo de identificação e caracterização dos núcleos deste convênio nos deparamos com a dificuldade em conseguir suas informações sobre os núcleos, assim como a não precisão de seus dados. A lista que nos foi disponibilizada pela Coordenação da Equipe Colaboradora nº 20 continha informações relativas ao início do estabelecimento do convênio, ou seja, não era atualizada e não trazia informações detalhadas, o que impossibilitou o contato direto com vários núcleos. O que de antemão gera preocupação sobre a possibilidade de realizar atividades investigativas sobre o programa dado a dificuldade de ter acesso a informações do mesmo.

Concomitantemente, muitos núcleos foram desativados antes do final do convênio, ou sequer iniciaram suas atividades, gerando discussões sobre quais os fatores responsáveis pelo

não funcionamento, e por conseguinte não atendimento desses núcleos e se houve ou não utilização dos recursos disponibilizados. Tais fatores comprometem a abrangência do atendimento e devem ser considerados pelos seus formuladores para promover melhorias ao programa.

Associado a esses fatores, nos deparamos com a dificuldade de conseguir registros, de identificar os beneficiados e professores do PST, assim como dificuldade de acesso aos mesmos, uma vez que os professores do PST não compõem o corpo docente das escolas e as mesmas não guardam nenhuma documentação sobre a participação dos alunos no programa, o que resultou em um baixo índice de participação na pesquisa quando comparado ao quantitativo previsto.

Mesmo enfrentando os riscos que se assume quando opta-se por avaliar um programa encerrado, ressaltamos que o conhecimento das informações obtidas somente foi possível por voltarmos nosso trabalho às opiniões e percepções daqueles que vivenciaram toda a vigência do convênio, em suas diferentes condições, como beneficiados ou recursos humanos envolvidos.

Ao conhecermos e valorizarmos a opinião dos usuários, promovemos um mecanismo de feedback para os formuladores do programa mais próximo da realidade, fornecendo mais elementos auxiliares para reestruturar as ações do programa em caso de inadequações, auxiliando seu aperfeiçoamento, favorecendo o alcance dos seus objetivos e fortalecendo seu potencial de efetividade.

Acreditamos que essa tem sido uma perspectiva pouco aproveitada no âmbito da formulação e avaliação de políticas públicas, o que pode acarretar na não resolução das problemáticas para a qual se destinam. Especialmente com relação ao PST, acreditamos serem necessários mais trabalhos que explorem e exponham a realidade dos núcleos, evidenciando a opinião dos agentes primordiais em sua execução, isto é, os recursos humanos envolvidos, os beneficiados e a comunidade, de forma a aproximar os formuladores do seu público-alvo, auxiliando-os na árdua tarefa de promover uma única política pública capaz de atender um país tão grande e diverso como o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.R.da S. Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de “A reprodução”. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG**, [s.l.] , v.30, n.1, p 139-155, 2005.
- ANDRADE, J.A.L. de. Metodologia da avaliação educacional: um estudo de caso com os professores do ensino médio de escolas públicas estaduais no município de Maracanaú (CE). LIMA, M. A. M; MARINELLI, M. In: _____. **Epistemologias e Metodologias para a avaliação Educacional: múltiplas visões e abordagens**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- ANDRIOLA, W. B. Apresentação de um modelo teórico destinado à avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.6, n.19, p.259-66, 1998.
- _____. Evaluación: La vía para la calidad educativa. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p. 355-68, 1999.
- _____. Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): uma revisão conceitual do Modelo 3ER. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.9, n.30, p.43-46, 2001.
- _____. Utilização de programas sociais: o caso do projeto educando para a liberdade da SECAD/MEC. **Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, [s.l.], v.8, n.4, p.65-82, 2010. Disponível em [http:<
http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art4.pdf>](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art4.pdf) . Acesso em 4 de fevereiro de 2015.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval. pol.. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, jan./mar. 2009. (Disponível em [http:<
<www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a08v1762.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a08v1762.pdf) . Acesso em: 15 de setembro de 2013.

ARAÚJO F.M.de B; ALVES, E.M; CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, [s.l/] v.1, n.1, p.31-40, 2009.

ATHAYDE, P.F.A. Programa Segundo Tempo: conceito, gestão e efeitos. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, 2010.

BESSA, A.R. A importância da avaliação de projetos como instrumento de gestão da política urbana na cidade de Maranguape-CE. In: _____. **Avaliação, gestão e estratégias educacionais: projetos e processos inovadores em organizações**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BOURDIEU, P. O novo capital. In: _____. BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

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

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

_____. Decreto Nº 6.170, de 25 de julho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da união mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras

providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de julho de 2007. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm>. Acesso em 13 de novembro de 2015.

_____. Esporte e Lazer: Políticas de Estado – Caderno 1: Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano. Brasília: Ministério do Esporte, 2009.

CAVALCANTI, P. A. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. 2007. 301p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CHIECHELSKI, P.C.S. Avaliação de programas sociais: abordagens quantitativas e suas limitações. **Revista Virtual Textos e Contextos**. [s.l], v.4, n.4, p. 1-12, 2005. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1006/786>>. Acesso em 24 de junho de 2014.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Relatório de Auditoria Anual de Contas. 2011. Disponível em: < <http://sistemas2.cgu.gov.br/relats/uploads/RA201204085>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

COSTA, F.L. da; CASTANHAR, J.C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.37, n.5, p. 969-92, 2003.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, [s.l] v. 52, n.4, p. 89-111, 2001.

CUNHA, M.I. Diferentes Olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 54, n.3, p. 525-536, 2004.

DULCI, O. S. Avaliação de programas sociais: desafios e potenciais na construção de um sistema de informações. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, Brasília, [s.v.],n. 13, p. 221-237, 2012.

ESCUADERO-ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. [s.l], v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FARIA, C.A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. [s.l.], v. 20, n.59, p. 98-109, 2005.

FERNANDES, S. R. G. Aprendizagem baseada em projectos no contexto do ensino superior : avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de engenharia. 2010. 352 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Lisboa, 2010.

FILGUEIRA, J. Gestão de Projetos Esportivos. In:_____. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. cap 2, p. 13-30.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. [s.l.] , [s.v], n.21, p. 211-259, 2000.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GAYA, A. Programa Segundo Tempo. In:_____. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. cap 1, p. 9-12.

GELINSKI, C.R.O.G; SEIBEL,E.J. Formulação de políticas públicas: questões relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDO, D. **Programas “Segundo Tempo” e “Mais Educação” e seus desdobramentos: o esporte no contexto escolar na perspectiva dos professores de educação física.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation: Improving the Usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.** San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1982.

HIRAMA, L.K; MONTAGNER, P.C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.34, n.1, p.149-164, jan./mar. 2012.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, [s.l], v.21, n.55, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação para o desenvolvimento humano pelo o esporte. In: _____. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo.** Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. cap 3, p. 31-56.

JANUZZI, P. de M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas.** [s.l], [s.v.], n. 36, jan./jul. 2011.

_____. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n.58, p.22-42. Maio/ago. 2014.

JÚNIOR, W.M; SOUZA, J. de. Por uma gênese do Campo da Sociologia do esporte: cenários e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 45-70, 2010.

KERLLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1979.

KRAVCHYCHYN, C. **Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: histórico, estado da arte e contribuições do programa segundo tempo.** Tese (Doutorado em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

KRAVCHYCHYN, C.; LARA, L. M.; TEIXEIRA, D.; PIMENTEL, G. G. A.; SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Avaliação do Programa Segundo Tempo no Estado de São Paulo: realidades e potencialidades. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v.11, n.5, p. 31-38, 2012.

LIMA, M. A. M; MARINELLI, M. (orgs). **Epistemologias e Metodologias para a avaliação Educacional: múltiplas visões e abordagens.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LIMA, M. A. Martins. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento.** Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LIMA, M. A.M; Avaliação e Gestão Educacional: fundamentos históricos, teóricos e conceituais. In: _____. **Avaliação, gestão e estratégias educacionais: projetos e processos inovadores em organizações.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LOPES, F. Esporte e classe social na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Espaço e Ética**, São Paulo, v.1, n.3, p.168-182, 2014.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, V.A. de. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Revista Quaderns d’Animació i educació social**, v.1, n.7, p. 1-24, 2008. Disponível em: <quadernsanimacio.net>. Acesso em 27 de outubro de 2015.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. Programa Segundo Tempo: diretrizes e orientações 2008. 2010. Disponível em www.esporte.gov.br/segundotempo. Acesso em 21 de janeiro de 2014.

MONTAGNER, M.A; MONTAGNER, M. I. **A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura.** *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva*, [s.l],[s.v.], [s.n], p. 255-273, 2010.

NOGUEIRA, V.M.R. Avaliação e monitoramento de Políticas e Programas Sociais- revendo conceitos básicos. **Katálisis**, v.5, n.2, p. 141-152, 2002.

OLIVEIRA, A.A.B. de; MOREIRA, E.C. Planejamento e Organização para o Programa Segundo Tempo. In:_____. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. cap 9, p. 139-64.

OLIVEIRA, A.A.B. de; PERIM, G. L. Encontro Anual das Equipes Colaboradoras do Programa Segundo Tempo – 2010: Indicativos de avanços para o Programa Segundo Tempo. In:_____. **Programa Segundo Tempo : memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá : Eduem, 2012.

PARENTE, F.de A.C; RODRIGUES,A.M.R. Avaliação Educacional: uma abordagem histórica. In:_____. **Epistemologias e Metodologias para a avaliação Educacional: múltiplas visões e abordagens**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, [s.l], v.1, n. 2, p. 105-115, 1994.

REIS, L.N. dos. Esporte Educacional: uma proposta gímnica para o programa segundo tempo no Estado do Ceará. 2011. 138F. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RODRIGUES, F.X.F. Pierre Bourdieu: esquema analítico e contribuição para uma teoria do conhecimento na sociologia do esporte. **Sociedade e Cultura**, [s.l] v. 8, n.1, p. 111-125, 2005.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOMERA, E.A.S. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v.6, n.6, p.56-68, 2008.

SOUSA, E.S. de. Et. al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. 1 ed. Belo Horizonte: O Salvador, 2010.

SOUZA, A. P.P.de; SOUZA, D.L. de; CASTRO. Barreiras e facilitadores para a implementação do Programa Segundo Tempo: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n.4, p. 959-1279, out./dez. 2013.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v.8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, J. de; JÚNIOR, W.M. Por uma sociologia reflexiva do esporte: considerações teórico-metodológicas a partir da obra de Pierre Bourdieu. **Movimento**, v.16, n1, p. 293-315, 2010a.

SOUZA, J. de; JÚNIOR, W.M. Por uma gênese do Campo da Sociologia do esporte: cenários e perspectivas. **Movimento**, v.16, n.2, p.45-70, 2010b.

STAREPRAVO, F. A; SOUZA, J. de; JÚNIOR, W.M. Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Brasil: uma argumentação inicial sobre a importância da utilização da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 785-798, 2013.

STIGGER, M.P. Políticas sociais em lazer, esportes e participação: uma questão de acesso e de poder; ou subsídios para tomar uma posição frente à pergunta: “são as políticas públicas para educação física, esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? **Motrivivência**, [s.l.] , v. 10, n.11, p. 83-96 1998.

STUFFLEBEAM, D. L. Alternativas em Avaliação Educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In:_____. **Avaliação Educacional II**: perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis: Vozes, 1981. cap.2, p. 102-50.

STUFFLEBEAM, D.L. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, New Jersey, p.19-25 1971.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de avaliação de programa: Programa Segundo Tempo**. Brasília: TCU, 2006.

TREVISAN, A.P; BELLEN, H.M. van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.49, n.3, p.529-50, 2008.

VAITSMAN, J; PAES-SOUSA, R. Avaliação de programas e transparência da gestão pública. *In: _____*. Reflexões para Ibero-América: Avaliação de Programas Sociais. FRANZESE *et. al.* [Orgs.] Brasília: ENAP, 2009.

VARGAS, A.I.M. La evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 4. n.2. p.1-28, 2004.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional- uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, [s.v.]. n.12, p. 7-24, 1995.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 43-45, 2005.

VIANNA, J.A; LOVISOLO, H.R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n.3, p.145-62, 2009.

_____. Inclusão Social através do Esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n.2, n.2, p.285-96, 2011.

YAZBECK, L. Os saberes locais e internacionais como possibilidades de contribuição para políticas públicas e a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, [s.v] , n.25, p.231-51, 2002.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 1

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA GESTORES DA ESCOLA E PROFESSORES DO NÚCLEO

- 1) Na sua opinião, quais as mudanças trazidas pelo Programa Segundo Tempo para a escola e/ou alunos? Vantagens/ Desvantagens?
- 2) O Programa Segundo Tempo trouxe melhorias de infraestrutura para a escola? (ou não foi necessário pq a escola já possuía estrutura adequada?)
- 3) De 0 a 10 que nota você daria para o Programa Segundo Tempo?
- 4) Quais os principais problemas sociais existentes na comunidade na qual se encontra a escola? (ex. de respostas: Violência, Violência Domestica, Prostituição, Trabalho infantil, Drogas)
- 5) Houve modificações nos comportamentos dos alunos participantes do PST ao longo do programa?
- 6) Existiam critérios para selecionar quem participava do Programa Segundo Tempo? Quais eram?
- 7) Na sua opinião, existe algo que seja muito importante que não foi feito pelo Programa Segundo Tempo?
- 8) Que sugestões você teria para melhorar o programa?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 2**QUESTIONÁRIO PARA O BENEFICIÁRIO****1) Gênero**

() Masculino () Feminino

2) Idade

_____anos completos

3) Série que está cursando? _____**4) Você poderia me dizer qual é a sua cor/raça?**

(01) Branco (04) Amarelo
(02) Pardo (05) Índio
(03) Negro (88) Não Sabe
(99) Não Respondeu

5) Você trabalha fora?

(01) Sim (02) Não (88) Não Sabe (99) Não Respondeu

6) Em que ano você participou das atividades do Programa Segundo tempo?

7) Qual é o principal motivo que “levou você” a frequentar essa atividade?

(88) Não Sabe (99) Não Respondeu

8) De quais modalidades você participou no Programa Segundo Tempo? Diga se você Gostou Muito (01), Gostou Pouco (02), É Indiferente (Tanto Faz) (03), Não Gostou Muito nem Pouco ou Não Gostou.

9) Quantas vezes na semana você participava do Programa Segundo Tempo?

(88) Não Sabe (100) Não lembra (99) Não Respondeu

10) Quantas vezes por dia?

(88) Não Sabe (100) Não lembra (99) Não Respondeu

11) Você já participou de algum evento esportivo pelo Programa?

(01) Sim (02) Não (100) Não lembra

(88) Não sabe (99) Não Respondeu

12) Se você não frequentasse o Programa Segundo Tempo, o que estaria fazendo em seu tempo livre?

(88) Não Sabe (99) Não Respondeu

13) Antes do Programa Segundo Tempo você praticava algum esporte?

(01) Sim (02) Não (100) Não lembra

14) Após o encerramento do Programa Segundo Tempo, você continuou praticando algum esporte?

(01) Sim (02) Não

15) Se não, porque?**16) Depois que você começou a participar do Programa Segundo Tempo:**

	SITUAÇÕES	Melhorou	Não mudou	Piorou	Não Sabe	Não Respondeu
16	O cuidado com a alimentação	01	02	03	88	99
17	A qualidade do seu sono	01	02	03	88	99
18	O convívio familiar	01	02	03	88	99
19	A relação com os amigos	01	02	03	88	99
20	A sua condição de saúde	01	02	03	88	99
21	A sua auto estima – gostar de si mesmo					
22	A disposição/ vontade para praticar exercícios	01	02	03	88	99
23	O interesse pelas atividades escolares	01	02	03	88	99
24	As suas notas na escola	01	02	03	88	99

25) O que vc acha do (s) local (is) onde aconteciam as atividades do PST?

(33) Bom (44) Regular (55) Ruim

(88) Não Sabe (99) Não Respondeu

26) Na sua opinião, existe algo que seja muito importante que não foi feito pelo Programa Segundo Tempo?

(01) Sim (02) Não

Se sim, o que?

27) Em geral, você acha que o Programa Segundo Tempo trouxe algum benefício?

(01) Sim (02) Não

Se sim, qual o mais importante?

28) de 0 a 10 que nota você daria para o Programa Segundo Tempo?

Nota: _____

(88) Não Sabe (99) Não Respondeu

29) Você acha o lugar onde mora perigoso? (Se não, ir para 31)

(01) Sim (02) Não (88) Não Sabe (99) Não Respondeu

30) Quais riscos (perigos) existem onde você mora?

31) Você acha que todas as pessoas deveriam ter oportunidades para praticar esporte ?

(01) Sim (02) Não (88) Não Sabe (99) Não Respondeu

32) Porquê?

**APÊNDICE D– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS BENEFICIADOS**

Título da pesquisa:

**“O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (PST)”**

Prezado (a):

Gostaríamos de solicitar a sua permissão para a participação do seu filho(a) na pesquisa acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará: **“O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (PST)”**.

O objetivo da pesquisa é Avaliar a efetividade do Programa Segundo Tempo na cidade de Fortaleza-Ce, assim como verificar a abrangência e qualidade do atendimento aos beneficiados; identificar a percepção da influência do programa na qualidade de vida dos participantes, em aspectos como autoestima, convívio, integração social e saúde; analisar a contribuição da participação no programa no desenvolvimento da consciência do acesso ao esporte como direito.

A participação do seu filho(a) se daria por meio do preenchimento de um questionário. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) pelo telefone (85) 996225668 ou no endereço da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Rua Marechal Deodoro, 750 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-060.

Aline Menezes Dodó

Pesquisadora

Orientador Responsável: Prof^o. Dr. Wagner Bandeira Andriola,

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, consinto com a participação do meu filho(a), _____, na pesquisa descrita acima.

Fortaleza, ____ de _____ de 2015.

**APÊNDICE E– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
GESTORES E PROFESSORES**

Título da pesquisa:

**“O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (PST)”**

Prezado (a):

Gostaríamos de solicitar a sua participação na pesquisa acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará: **“O ESPORTE COMO MEIO DE INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (PST)”**

O objetivo da pesquisa é Avaliar a efetividade do Programa Segundo Tempo na cidade de Fortaleza-Ce, assim como verificar a abrangência e qualidade do atendimento aos beneficiados; identificar a percepção da influência do programa na qualidade de vida dos participantes, em aspectos como autoestima, convívio, integração social e saúde; analisar a contribuição da participação no programa no desenvolvimento da consciência do acesso ao esporte como direito.

A sua participação se daria por meio de uma entrevista. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) pelo telefone (85) 996225668 ou no endereço da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Rua Marechal Deodoro, 750 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-060.

Aline Menezes Dodó
Pesquisadora

Orientador Responsável: Prof^o. Dr. Wagner Bandeira Andriola,

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, consinto em participar da pesquisa descrita acima.

Fortaleza, ____ de _____ de 2015.