

UNIFAE CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO
MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES E DESENVOLVIMENTO

MARIA AUXILIADORA VILLAR CASTANHEIRA

**CAPITAL SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E ESPORTE: ELEMENTOS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES A
PARTIR DO ESPORTE VOLEIBOL**

CURITIBA

2008

MARIA AUXILIADORA VILLAR CASTANHEIRA

**CAPITAL SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E ESPORTE: ELEMENTOS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES A
PARTIR DO ESPORTE VOLEIBOL**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento,
da UNIFAE Centro Universitário Franciscano,
como requisito à obtenção do Grau de Mestre.**

**Orientador: Prof. Dr. José Edmilson de Souza
Lima**

CURITIBA

2008

MARIA AUXILIADORA VILLAR CASTANHEIRA

**CAPITAL SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E ESPORTE: ELEMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES A PARTIR DO ESPORTE
VOLEIBOL**

**Esta dissertação foi julgada e aprovada pelo Curso de Mestrado Acadêmico
Multidisciplinar em Organizações e Desenvolvimento, da UNIFAE - Centro Universitário
Franciscano.**

Curitiba, 22 de abril de 2008

Prof.^a Dr.^a Lucia Izabel Czerwonka Sermann
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. José Edmilson de Souza Lima
Orientador
UNIFAE Centro Universitário Franciscano

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Coelho Pereira Mendes
Examinador Interno
UNIFAE - Centro Universitário Franciscano

Prof. Dr. Wanderley Marchi Junior
Examinador Externo
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. Luis Fernando Lopes Pereira
Suplente
UNIFAE - Centro Universitário Franciscano

Dedicatória

À Unilever, ao Instituto Compartilhar, ao Bernardo Rezende (Bernardinho), comissão técnica, administração, professores, alunos e pais dos Núcleos do Programa REXONA AdeS Esporte Cidadão - PRAEC, pelo carinho e contribuição de cada um no trabalho com as crianças do Paraná, de desenvolvimento humano através do esporte. Este estudo representa um resultado daqueles que acreditam que a cooperação e o trabalho em grupo pode ser uma alavanca para a construção de uma sociedade mais sustentável.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pelos dons, pois através deles pude percorrer e usufruir de uma longa carreira esportiva, através da qual conheci os amigos de hoje e de sempre, aprendi como conviver e a sentir o prazer da construção e realização em grupo.

Aos meus pais e irmãos que me deram a base dos valores de grupo e os princípios morais e éticos que levarei comigo pelo resto da vida - são minha eterna herança.

Ao Sérgio, meu esposo e companheiro de luta, por sua paciência, apoio nos momentos decisivos e por ter compartilhado idéias, estudos e discussões.

Ao Bernardo Rocha de Rezende, o Bernardinho, pela oportunidade, participando do PRAEC, de poder realizar mais um projeto de vida dentro da educação através do esporte.

Aos professores, pais e alunos do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão, minha família do Paraná, que contribuíram para a realização deste estudo, em especial: Josmar, Vinicius, Fabinho, Jamille, Ari, Kátia Keller, Kelly, Regina, Alex, Fernanda, Tati, Nilton, Juca, Vera, Simone, Osvaldo, Vera, Evaldo, Alan, Dalton, Ronald, Rosana, André Luiz, Alexandro, Donizete, Miguel, José Ernandes, Christina, Simone Souza, Edgar, Mara, Giba.

Ao meu orientador Prof. José Edmilson Souza-Lima, que com sua mansidão e generosidade, me acolheu e deu seu apoio pessoal durante toda a caminhada.

À direção da Unilever e a toda sua equipe de Rexona e AdeS pelo apoio dado ao ao trabalho do PRAEC nestes 10 anos e por acreditarem na possibilidade de realizar o esporte social com a mesma competência que o voleibol rendimento.

Aos meus colegas em especial do grupo de pesquisa: Ângelo, Bernadete, Paulo e Júlio. A vitória de cada um é também a vitória do grupo.

Ao meu grupo do vôlei master do Clube Círculo Militar, pelo constante apoio dentro e fora das quadras, em especial à Yara Beduschi que me ajudou com a revisão do trabalho, com suas críticas e sugestões.

A todas as pessoas que me incentivaram e torceram para que este projeto desse certo: Jô, Nando, Rosângela, Alexandra, Fátima, Ivana, Evinho, Wanderley Marchi Jr, Ana Carina, Darlan, Luciano, Dílson, Jacqueline, Simone, Melissa, Flávia, Lenice, Hélio, Tabach, Fiapo, Zé Ignácio e tantos outros amigos de sempre.

RESUMO

O século XXI iniciou e com ele as incertezas sobre o destino do ser humano, da ciência, da tecnologia e do planeta. São vários os sinais de que o modo de produção capitalista não consegue atender às necessidades básicas da população global, gerando pobreza, desigualdades e injustiças sociais. O planeta também já deu indícios de que se mantivemos a forma de produção e de consumo em escala mundial, semelhante ao modelo norte-americano, precisaremos de pelo menos mais três planetas de recursos naturais para a produção de bens que atendam à população mundial em contínua ascensão. Como resposta a este cenário, surge um movimento global em prol do desenvolvimento sustentável, novo paradigma e ética para o desenvolvimento, que atenda às gerações atuais e futuras, mostrando que é importante considerar outras dimensões além do desenvolvimento econômico, como a dimensão social, cultural, espacial, ambiental e política. Nesta perspectiva há um chamamento para que o ser humano assuma seu papel enquanto sujeito e ator social, que reflete, critica e busca soluções que atendam pelo menos, às necessidades básicas de sobrevivência, diferentemente da lógica hegemônica capitalista que prioriza o mercado como o regulador das necessidades e o lucro como objetivo maior. Mas o ser humano enquanto capital humano não consegue realizar-se sozinho. É preciso que este capital humano se interaja e se relacione em rede para que possa buscar as melhores escolhas coletivamente. Assim surge o capital social como recurso fundamental para o desenvolvimento sustentável e sua construção baseia-se na cooperação, solidariedade e trabalho em grupo. Valores estes por não se constituírem os pilares da lógica capitalista, precisam ser “aprendidos” para esta nova proposta do desenvolvimento – educação em valores para sustentabilidade. Nesta perspectiva, o presente estudo buscou evidências de que o capital social poderia ser construído através dos valores do esporte voleibol, um ativo cultural da sociedade brasileira. Por ser esporte coletivo, e pelo fato de não poder reter a bola ao jogar, a cooperação torna-se mais evidente. O estudo buscou através de entrevistas com atletas e técnicos de voleibol profissional, e com professores, alunos e pais de um programa sócio-educativo, como a cooperação é construída através do voleibol, este percebido enquanto ferramenta de educação e transformação social. Dos resultados apresentados evidenciou-se que o esporte voleibol pode ser um facilitador para inclusão social e desenvolvimento da cooperação, entretanto é fundamental que haja uma intencionalidade e estruturação do ambiente de aprendizagem para que de fato este valor seja percebido e apreendido pelas crianças. A partir daí, constatou-se a importância do papel do professor ou educador, enquanto agente de mudança e facilitador do processo ensino-aprendizagem. É uma proposta multidisciplinar que envolveu diversas áreas do saber como a administração, economia, educação, educação física, filosofia, pedagogia, psicologia e sociologia. O estudo buscou contribuir para a reflexão e alargamento sobre os ativos da sociedade brasileira que poderiam ser mais bem aproveitados para a promoção do desenvolvimento sustentável: capital social e esporte.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável. Capital social. Educação através do esporte. Cooperação. Voleibol.

ABSTRACT

The twenty-first century began, and with it the uncertainties on the destiny of the human being, science, technology and the planet. There are several signs that the mode of production of Capitalism is unable to meet the basic needs of the global population, generating poverty, inequality and social injustices. The planet also has evidence that if we keep this a way of production and consumption in worldwide, similar to the American model, we will need at least three more planets of Natural resources for the production of goods that meet the needs of World population that is in continuous rise. In response to this scenario, there is a global movement to promote sustainable development, a new paradigm and ethics for the development, this will attend the current generations and future, showing that it is important to consider other dimensions beyond economic development, such as social, cultural, spatial, environmental and political. Therefore there is a calling for the man to take his role as subject and social actor, to reflect, criticize and seek for solutions that meet at least, the basic needs of survival, in opposite to the hegemonic capitalist logic that prioritizes the market as the regulator of the needs and profit as higher goals. But the human being as human capital is unable to carry out alone. It is necessary that human capital interact and have a relation in a network so we can pick the best choices collectively. Thus arises the social capital as a key resource for sustainable development and its construction is based on cooperation, solidarity and working in groups. These values are not part of the pillars of capitalist logic, so it needs to be "learned" to the new proposal of development - education in values for sustainability. In this perspective, the present the aim of this study was to search for evidences that social capital could be built through values of sport volleyball, an active cultural of Brazilian society. As a collective sport, and for the fact that players are not able to retain the ball to play, cooperation becomes more evident. The study sought through interviews with athletes, professional coaches and volleyball teachers, students and parents of social- educational a program, to find out how cooperation is built through volleyball, and how this is perceived as a tool of education and social transformation. The results presented showed that the sport volleyball can be a facilitator for social inclusion and development of Cooperation, however it is essential to have a intentionality and structure of the learning environment, so that in fact this value can be perceived and learned by children. From there, it was a found the importance of the role of the teacher or educator, as an agent of change and facilitator of the process teaching - learning. It is a multidisciplinary proposal that involved several areas like administration, economy, education, physical education, philosophy, pedagogy, psychology and sociology. The study tried to contribute for the reflection and enlargement of the active Brazilian society that would use better for the promotion of sustainable development: social capital and sport.

Key words: Sustainable development. Social capital. Education through sport. Cooperation. Volleyball.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura da investigação.....	130
Figura 2 - Esquema relacional do Núcleo Central do PRAEC.....	138
Figura 3 - Razões para cooperar - alunos PRAEC.....	181
Figura 4 - Razões para não cooperar - alunos PRAEC.....	189
Gráfico 01 – Comparativo do desenvolvimento de valores de grupo e de valores técnicos em cada etapa da vida, na percepção dos atletas de voleibol, categoria máster, masculino e feminino	162
Gráfico 02 – Percepção dos valores trabalhados no Núcleo Central do PRAEC pelos alunos e pais com até um ano de participação no Programa	171
Gráfico 03 - Efeitos da cooperação no voleibol na percepção dos professores do Núcleo Central do PRAEC.....	175
Gráfico 04 – Formas de desenvolvimento da cooperação pelos professores do Núcleo Central do PRAEC.....	177
Quadro 01 – Estrutura da pesquisa.....	37
Quadro 02 - Elementos constitutivos do capital social.....	57
Quadro 03 – Características da Educação para a Cooperação e Educação para Competição	93
Quadro 04 - Características dos jogos competitivos e cooperativos.....	121
Quadro 05 – Intensidade das interações entre os agentes do sub-campo voleibol e o PRAEC-PR	134
Quadro 06 – Disputa e interesses entre os agentes da configuração PRAEC-PR.....	137
Quadro 07 - Perfil dos alunos do Núcleo Central PRAEC por classe econômica, em comparação com os níveis Brasil, em 2007.....	139
Quadro 08 - Expectativas dos pais dos alunos do Núcleo Central quanto ao PRAEC – 2004	142
Quadro 09 - Expectativas dos alunos do Núcleo Central quanto ao PRAEC	143
Quadro 10 - Expectativas dos pais de alunos do Núcleo Central quanto ao PRAEC	144
Quadro 11 – Percepção dos pais dos alunos do Núcleo Central quanto à qualidade do PRAEC – 2004.....	145
Quadro 12 - Conflitos entre os agentes sociais no Núcleo Central do PRAEC	146

Quadro 13 - Perfil dos professores do PRAEC – 2004.....	150
Quadro 14 - Valores e competências desenvolvidos pelo esporte voleibol na percepção dos atletas de voleibol masculino e feminino da categoria master.....	158
Quadro 15 – Valores / competências / habilidades aprendidas através do esporte na escola na percepção dos atletas master.....	163
Quadro 16 - Valores trabalhados no Núcleo Central PRAEC na percepção dos pais e alunos	170
Quadro 17 – Distribuição da amostra de alunos do Núcleo Central do PRAEC por faixa etária, sexo e tempo de participação no Programa- 2008.....	172
Quadro 18 - Percepção da forma de trabalho da cooperação pelos pais dos alunos do Núcleo Central PRAEC	178
Quadro 19 - Motivações para cooperar na percepção dos alunos do Núcleo Central do PRAEC	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Frequência de competências pessoais e competências relacionais percebidas pelos alunos egressos do PRAEC.....	164
Tabela 02 – Frequência de competências relacionais percebidas pelos alunos egressos do PRAEC.....	165
Tabela 03 – Frequência de competências pessoais percebidas pelos alunos egressos do PRAEC.....	166
Tabela 04 - Distribuição da amostra dos egressos por tempo de Programa e competências declaradas.....	167
Tabela 05 - Distribuição das competências relacionais e pessoais por tempo de permanência dos egressos no Programa	168

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	OBJETIVOS.....	29
1.2	JUSTIFICATIVA.....	29
1.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	35
1.4	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	35
1.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
2	DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO: SUSTENTABILIDADE, CAPITAL SOCIAL E ESPORTE.....	41
3	O CAPITAL SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE.....	53
3.1	CAPITAL SOCIAL E CULTURA.....	58
3.2	CAPITAL SOCIAL E REDES SOCIAIS.....	66
3.3.1	Capital Social e Empreendedorismo.....	69
3.3.2	Capital Social e Cooperativas.....	70
3.3.3	Capital Social, Capital Cultural e o Capital Humano.....	71
3.3.4	Capital Social e Políticas Públicas.....	72
3.3	CAPITAL SOCIAL E VALORES: COOPERAÇÃO E CONFIANÇA.....	73
4	EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.....	79
4.1	A ECOPEdagogia, A pedagogia da sustentabilidade ou pedagogia da terra.....	87
4.2	EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS.....	89
4.2.1	A Cooperação.....	90
4.2.2	A Convivência.....	94
4.2.3	A Tolerância.....	97
5	CAPITAL SOCIAL E ESPORTE: EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO ESPORTE.....	99
5.1	O ESPORTE E CAPITAL SOCIAL SÃO PROCESSOS CIVILIZADORES.....	100
5.2	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ESPORTE E CAPITAL SOCIAL.....	101
5.3	A FUNÇÃO SOCIAL DO ESPORTE.....	103
5.4	O ESPORTE ENQUANTO OBJETO DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA.....	106
5.4.1	Modelo de Jogos (Norbert Elias) e Teoria dos Campos (P. Bourdieu).....	106
5.4.2	Educação através do esporte.....	118
5.4.3	Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão.....	123
6	METODOLOGIA E PESQUISA.....	128
	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE	132
	Interfaces do PRAEC-PR com os agentes do sub-campo voleibol.....	133
	Configuração – Núcleo Central PRAEC.....	138
	FONTES DE PESQUISA.....	140
	PERFIL DA AMOSTRA DOS ALUNOS.....	140
	PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	149
	PERFIL DOS ATLETAS ENTREVISTADOS.....	153
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	156

7.1	VALORES APRENDIDOS - CATEGORIA MASTER.....	156
7.2	VALORES APRENDIDOS - ALUNOS EGRESSOS DO PRAEC.....	163
7.3	COOPERAÇÃO ATRAVÉS DO VOLEIBOL.....	172
7.3.1	Conceito do valor cooperação.....	172
7.3.2	Características do valor cooperação	179
7.3.3	A cooperação e a construção do <i>habitus</i>	191
7.3.4	Cooperação x competição.....	193
7.3.5	A cooperação voluntária.....	201
7.3.6	A estrutura estruturada estruturante para cooperar.....	202
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
9	REFERÊNCIAS.....	219
10	ANEXOS.....	230
	ANEXO A – História da vida esportiva da autora.....	231
	ANEXO B - O adolescente.....	233
	ANEXO C – Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão.....	235
	ANEXO D - Resultados Pesquisa – Atletas Master 2007	245

1 INTRODUÇÃO

O movimento de globalização que vem acontecendo nos últimos vinte anos, além de promover a integração de economias e mercados, facilitar o fluxo financeiro e de informações, vem interferindo na estruturação das organizações, comunidades e sociedades de todo o mundo. Autores constataam que ao mesmo tempo em que a globalização trouxe expressivos benefícios às sociedades pelos avanços tecnológicos e incremento da produção de bens de consumo, produziu enormes desigualdades sociais. A acumulação capitalista na economia neoliberal¹ gerou riqueza e renda para uma pequena parcela da população mundial, ao passo que grande parte continuava ainda sem acesso e, inclusive, aos produtos básicos.

Além disso, o crescimento desenfreado da população mundial, o elevado padrão de consumo globalizado, a constante pressão de ambientalistas quanto aos problemas ambientais e o fortalecimento da opinião do consumidor, contribuíram em grande parte para o surgimento de um debate em nível internacional, a partir da década de 1970, em torno do desenvolvimento². O crescimento econômico, exclusivamente, não poderia mais explicar o conceito. Era preciso considerar outras dimensões e o longo prazo deste processo. Como resultado, surgiu por volta de 1982, em Brundtland, a proposta do desenvolvimento sustentável, que segundo Guimarães (2001, p. 55) significa:

¹ Neoliberal é um conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Entretanto, os críticos consideram que a economia neoliberal beneficia somente as grandes potências mundiais e empresas multinacionais, originando desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital social. Dentre os seus princípios destacam-se: privatização das empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais, abertura das economias; aumento da produção para atingir objetivos econômicos; dentre outras.

² Desenvolvimento segundo Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia (“Desenvolvimento como liberdade”), é um processo de alargamento das liberdades reais substantivas de que uma pessoa goza; é um processo de ampliação da capacidade de os indivíduos terem opções, fazerem escolhas. Os fatores materiais e indicadores econômicos são relativizados, e o essencial é a possibilidade de “ampliação do horizonte social e cultural da vida das pessoas” (RATTNER, 2003, p. 5). E o que as pessoas podem efetivamente realizar é influenciado pelas oportunidades econômicas, pelas liberdades políticas, pelos poderes sociais e por condições de possibilidade como a boa saúde, a educação básica, e o incentivo e estímulo às iniciativas. Assim, as pessoas concretizam seu potencial criativo e contribuem efetivamente para a vida coletiva. A base material deve ser considerada um meio e não um fim em si.

[...] ambientalmente sustentável no acesso e no uso dos recursos naturais e na preservação da biodiversidade; socialmente sustentável na redução da pobreza e das desigualdades sociais e promotor da justiça e da equidade; culturalmente sustentável na conservação do sistema de valores, práticas e símbolos de identidade que, apesar de sua evolução e sua reatualização permanentes, determinam a integração nacional através dos tempos; politicamente sustentável ao aprofundar a democracia e garantir o acesso e a participação de todos nas decisões de ordem pública.

O desenvolvimento sustentável caracteriza-se, portanto, por uma visão multidimensional e de longo prazo. Outras dimensões devem ser consideradas também importantes além da econômica, pois estas se inter-relacionam, interagem e são interdependentes, isto é, são capazes de influenciar e serem influenciadas. Nesta ótica, o desenvolvimento sustentável é uma proposta que visa a equidade e justiça social atendendo aos anseios da sociedade, presente e futura. É um conceito que prioriza o bem-estar e qualidade de vida da sociedade como a riqueza de um povo e não o progresso econômico em si mesmo.

Nesta direção, surge também o conceito de sociedade de risco (BECK, 2002) para chamar atenção sobre a necessidade de enfrentamento das conseqüências da modernidade³, o que denominou “modernidade reflexiva”. Na ânsia de produzir e consumir, a sociedade produziu objetos e produtos limpos ou blindados por gerarem emprego e riqueza, e por isso, não eram questionados quanto aos seus malefícios ou riscos. Assim, o amianto, inicialmente considerado objeto inerte, com o tempo, foi se percebendo que causava câncer, portanto, um risco para a sociedade. Neste momento percebe-se que era preciso rever os conceitos e as externalidades excluídas pela economia, com base na racionalidade econômica, para detectar os objetos ou produtos que tivessem vínculos de risco. A reflexão passa a ser o elemento-chave para tomada de decisão e solução dos problemas cada vez mais complexos da modernidade. A sociedade de risco foi um dos temas centrais de discussão do grupo de pesquisas do Curso de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE, cujos participantes o consideraram o elemento-base de ligação das dissertações⁴, podendo ser mais bem analisado no trabalho de Andrade (2008).

³ Segundo Ulrich Beck (2002), a primeira modernidade, ou modernidade simples ou industrial é caracterizada por uma sociedade estatal e nacional, com estruturas coletivas, pleno emprego, rápida industrialização, exploração da natureza. A segunda modernidade ou modernidade da modernização ou ainda, modernidade reflexiva é um processo que põe em questão os avanços e insuficiências e as antinomias da primeira modernidade.

⁴ Este grupo de pesquisa foi orientado pelo Professor Doutor José Edmilson Souza-Lima, que também ministrou a cadeira de Epistemologia e Práticas Multi-Inter-Transdisciplinares, que muito contribuiu para o alargamento da fronteira do conhecimento e discussão do grupo.

Cabe destacar que, em consequência deste novo pensamento, vários movimentos começaram a se desenvolver em todo mundo, e fortemente no Brasil, a partir da década de 1990: fortalecimento do terceiro setor⁵, crescimento das ações sociais das empresas, responsabilidade social⁶ e investimento social privado⁷, políticas públicas e programas sócio-ambientais em parcerias com os vários setores. Começou a se formar um consenso de que o governo por si só não era capaz de solucionar os problemas da sociedade cada vez mais complexos e abrangentes. Era preciso incorporar, portanto, outros grupos e setores da sociedade, de forma participativa, integrada e organizada - a sociedade civil organizada⁸.

Surge assim, o capital social como um recurso importante para o desenvolvimento sustentável. Capital social é percebido enquanto sistema que permite às pessoas cooperar, ajudar-se mutuamente, zelar pelo bem público e promover a prosperidade. Ele surge quando as pessoas com formação, com conhecimento e com cidadania se organizam para atingir objetivos comuns. Segundo Zapata (2003, p. 97) “articulação, organização e cooperação são preponderantes para solucionar os problemas da modernidade”. Assim, uma sociedade com forte capital social tem condições de fazer suas melhores escolhas.

De fato, em estudos sobre capital social verificou-se relações diretas entre capital social, produtividade da economia e níveis de IDH⁹ (Índice de Desenvolvimento Humano),

⁵ Segundo o Glossário do GIFE, que é uma das instituições especializadas em estudos do terceiro setor no Brasil, “Terceiro Setor” é o conjunto de organizações da sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos que realizam atividades em prol do bem comum. Integram o terceiro setor instituições como as ONGs (organizações não-governamentais) e as Oscips (organizações da sociedade civil de interesse público). O termo, criado por pesquisadores norte-americanos nos anos 70, parte da idéia de que, além do Estado e do setor privado, haveria uma terceira via, que reuniria atividades privadas voltadas para o atendimento das necessidades coletivas da sociedade. Disponível em: <http://www.gife.org.br/glossario.php?letra=&codigo=42#topo>. Acesso em: 05 dez. 2007.

⁶ Segundo o Glossário do GIFE, Responsabilidade Social das Empresas é o grau de amadurecimento de uma empresa privada em relação ao impacto social de suas atividades. Abrange aspectos como desenvolvimento comunitário, equilíbrio ambiental, tratamento justo aos funcionários, retorno aos investidores e satisfação do consumidor. A empresa socialmente responsável é aquela que ouve os interesses das diferentes partes e consegue incorporá-los ao planejamento de suas atividades. Disponível em: <http://www.gife.org.br/glossario.php?letra=&codigo=42#topo>. Acesso em: 05 dez. 2007.

⁷ Segundo o Glossário do GIFE, Investimento Social Privado é o repasse voluntário e planejado de recursos privados para projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público. Estão incluídas nesse universo as ações sociais de empresas, fundações e institutos de origem empresarial ou instituídos por famílias ou indivíduos. Os investidores sociais privados estão preocupados com os resultados obtidos e com o envolvimento da comunidade na ação social. Disponível em: <http://www.gife.org.br/glossario.php?letra=&codigo=34#topo>. Acesso em: 05 dez. 2007.

⁸ De acordo com Gohn (2005), a sociedade civil organizada no Brasil foi muito forte nos anos de 1960-1970, pois foi um período de força social organizada em coletivos, com lutas de grupos de pressão ou mobilização popular, pela igualdade de direitos sociais; lutas contra os regimes militares. A comunidade adquiria força política à medida que agregava associações e movimentos sociais territorializados, que demandavam bens e serviços urbanos mínimos de forma a se integrarem no processo urbano-industrial vigente.

demonstrando que o capital social pode ser um diferencial competitivo. O estudo de Putnam (2005), em especial, sobre capital social e desenvolvimento local na Itália, evidenciou que as regiões mais desenvolvidas correspondiam àquelas com maior capital social, isto é, uma sociedade mais comprometida com o bem público, possuidora de uma cultura mais cívica, mais cooperativa e mais confiante. Constatou, portanto, que a qualidade do capital social estava diretamente ligada ao nível de cooperação e confiança entre as pessoas da comunidade. Observou que ao cooperar, a comunidade construía a confiança e com o aumento da confiança, gerava maior cooperação entre as pessoas.

Neste sentido, evidencia-se também uma forte relação do capital social e cultura¹⁰. De acordo com Kliksberg (2001, p. 121-122):

[...] a cultura cruza todas as dimensões do capital social de uma sociedade. A cultura subjaz atrás dos componentes básicos considerados do capital social, como a confiança, o comportamento cívico e o grau de associacionismo. (...) A cultura engloba valores, percepções, imagens, formas de expressão e comunicação, artes, normas e costumes adquiridos e desenvolvidos pelos seres humanos em suas relações sociais, e que definem a identidade de um grupo, comunidade, sociedade ou nação.

Os valores¹¹ e crenças da sociedade são construídos a partir das relações sociais e tendem a influenciar o nível de participação, cooperação e definição dos objetivos comuns a serem perseguidos em relação ao desenvolvimento sustentável. Segundo Salvador et al (2000, p. 322) “os valores atuam como objetivos e referentes na vida; constituem-se no marco que proporciona sentido, orienta os juízos e as ações e permitem tomar decisões”.

Grayson e Hodges (2002, p. 63) verificaram que o processo de globalização gerou uma revolução de valores nas sociedades. Se “no passado, as empresas e governos

⁹ IDH- Índice de Desenvolvimento Humano visa retratar os aspectos sociais da vida humana. Apresenta uma medida conjunta de três dimensões do desenvolvimento humano: viver uma vida longa e saudável (medida pela esperança de vida), ter estudos (medido pela taxa de alfabetização de adultos e pelas matrículas nos níveis primário, secundário e superior) e ter um padrão de vida decente (medido pelo rendimento de paridade do poder de compra). (Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

¹⁰ Toscano (2004, p. 46) cita o conceito clássico de cultura do antropólogo e sociólogo inglês Edward B. Taylor (1924) “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. A cultura, desta forma pode ser entendida como tudo aquilo que o homem faz, pensa ou sente enquanto membro de um grupo ou de qualquer forma de existência coletiva. Neste processo de socialização há, de forma consciente ou não, valores socialmente formulados que constituem a razão de ser da própria existência do grupo.

¹¹ O valor, segundo Reale citado por Beltrão et al (2006, p. 40), é construído a partir da experiência humana, através da história, e pode se perpetuar, quando elevado à consciência coletiva, tornando-se entidades ontológicas, adquirindo assim um caráter permanente e definitivo, por exemplo: direito à vida, à liberdade individual, à igualdade perante a lei, etc. São denominados também de valores humanos universais.

democráticos ganharam respeito e eram tidos como guias da sociedade, mais recentemente eles perderam o brilho”. Pesquisa do Milênio sobre Responsabilidade Social das Empresas realizada pela *Envirovics International* em 1999 destacou uma baixa confiança dos latino-americanos nas instituições e organizações em função principalmente da postura dos partidos políticos que parecem não mais representar seus eleitores; e pela postura das instituições que demoram a reagir aos fatos tecnológicos e sociais (GRAYSON e HODGES, 2002, p. 64).

Rattner¹² (2003, p.1) concorda com tal pensamento ao afirmar que:

Incertezas, instabilidade e contradições aparentemente insolúveis levam os indivíduos a perder a confiança em si, nos outros e nos governos; (...) a vida no mundo de incertezas torna-se um pesadelo absurdo, cheia de paradoxos e violência, sobretudo para a juventude, angustiada e aparentemente incapaz de decifrar os enigmas para os quais nem a ciência, nem a religião são capazes de oferecer respostas satisfatórias.

Guimarães (2001) ao analisar o conceito de desenvolvimento sustentável pressupõe uma ética¹³ do desenvolvimento, na qual os objetivos econômicos do progresso estão subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais¹⁴ e aos critérios de respeito à dignidade humana e de melhoria da qualidade de vida das pessoas. Araújo e Woltmann (2007, p. 473) complementam esta idéia ao afirmar que o desafio repousa em “como articular as várias informações (partes) em um todo consistente e coerente para manter a organização sem sufocar a diversidade criativa do saber-fazer humano”. Por exemplo, poluição, efeitos

¹² Henrique Rattner é mestre em Sociologia, doutor em Economia Política (USP) e com pós-doutorado em Planejamento Urbano e Regional. Foi coordenador do NAMA- Núcleo de Pesquisa em Economia, Sociedade e Meio Ambiente, coordenador de pesquisas e consultor de instituições nacionais (CNPq, FINEP, MCT, SEPLAN/SP, SENAI, SEBRAE) e internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial). Publicou mais de 20 livros e 200 artigos em revistas e jornais, nas áreas de política científica e tecnológica, economia e sustentabilidade. (RATTNER, H. Globalização em direção a um mundo só? Estudos Avançados (25), p. 66-76, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a05.pdf>. Acesso em 18/01/2007).

¹³ Para Morin (2005, p. 25-30) a ética tem fontes, raízes, está presente no sentimento do dever, obrigação moral, e tem a si mesma como fundamento. Sua vitalidade depende da vitalidade da ligação do circuito indivíduo/espécie/sociedade (tríade da identidade humana), que é dada pela “consciência moral, de uma fé ou de uma esperança, de uma crise, de um sofrimento, de um amor ou de um vazio ético”. E acrescenta que a ética é complexa por ser de natureza dialógica e ter sempre de enfrentar a ambigüidade e a contradição. É complexa por estar exposta à incertezas do resultado; por ser uma ética da compreensão, sabendo-se que a compreensão reconhece a complexidade humana; é uma ética que passa incessantemente pela incerteza da contradição em si mesma e pela incerteza do aleatório no seu meio (ecologia da ação). É uma ética complexa, pois permanece incerta e inacabada. É uma ética da aposta. Vulnerável ao medo, à ira, ao desprezo, à incompreensão, deve, sem parar, resistir a tudo isso (MORIN, 2005, p. 195-196).

¹⁴ Sobre este assunto Capra (2002, p. 224) cita que “uma comunidade humana sustentável interage com outros sistemas vivos – humanos e não humanos – de maneira a permitir que esses sistemas vivam e se desenvolvam cada qual de acordo com a sua natureza”. Além disso, há o princípio de que “o homem possui autonomia para existir, mas não possui independência da natureza” (MELLO apud ARAÚJO e WOLTMANN, 2007, p.470). Desenvolvimento sustentável é um tema complexo, não admite a separação homem e natureza. É necessário neste caso, um modo de pensar capaz de fazer a conexão das diversas informações e temas, de forma integrada e inter-relacionada.

climáticos, biodiversidade, exploração de recursos, devem ser relacionados aos temas do cotidiano do ser humano, como o desemprego, riqueza, inovações tecnológicas, pobreza, valores culturais, crenças, organização político-social, para criar outros saberes, transcendendo o próprio sentido de ser humano.

Ainda sobre a discussão da ética e desenvolvimento, Hans Jonas¹⁵ propõe outra dimensão para a ética contemporânea, “Princípio Responsabilidade”, um modo de agir com responsabilidade, originado de suas reflexões e críticas sobre os riscos do progresso técnico global (na área ambiental, política, econômica e social) e do poder do homem sobre a natureza. Para ele, o ser humano deve assumir uma relação de responsabilidade com a natureza. A continuidade do abuso do ser humano sobre a natureza poderá destruí-la e a si próprio, já que é parte integrante da mesma e não um ser superior (antropocentrismo). “Isso significa procurar não só o bem humano, mas também o bem das coisas extra-humanas, isto é, ampliar o reconhecimento de ‘fins em si’ para além da esfera do humano e incluir o cuidado com estes no conceito de bem humano” (JONAS, 2006, p. 41). Para ele, portanto, é necessário assumir esta responsabilidade para com a natureza, a favor de sua própria sobrevivência e das gerações futuras, isto é, uma ética do futuro, diferentemente da ética tradicional que priorizava o passado e o presente. A ética pautada na responsabilidade pressupõe uma atitude de humildade do ser humano, pois as incertezas quanto ao futuro, em função do desconhecido e do perigo, devem ser traduzidas em atitudes de maior precaução, buscar conhecer, refletir mais para decidir e planejar.

Sobre este assunto Morin (2005) corrobora ao considerar que o desenvolvimento da autonomia individual, enquanto produto do estilo de vida capitalista acarretou a privatização da ética, levando a um enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, maior distanciamento entre a ética individual (egocentrismo) e a ética da sociedade (coletivo), e a erosão do sentido sagrado da hospitalidade que é uma das raízes mais antigas da ética. E justifica citando as origens e conseqüências da crise dos fundamentos éticos da modernidade (MORIN, 2005, p. 27-28):

- a) aumento da deterioração do tecido social em inúmeros campos;
- b) enfraquecimento, no espírito de cada um, do imperativo comunitário e da lei coletiva;

¹⁵ Hans Jonas, filósofo alemão, viveu de 1903- 1993, e na sua formação acadêmica teve contato com vários filósofos como Martin Heidegger e Rudolf Bultmann.

- c) fragmentação é, às vezes, dissolução da responsabilidade na compartimentação e na burocratização das organizações e empresas;
- d) um aspecto cada vez mais exterior e anônimo da realidade social em relação ao indivíduo;
- e) hiper-desenvolvimento do princípio egocêntrico em detrimento do princípio altruísta;
- f) desarticulação do vínculo entre indivíduo, espécie e sociedade;
- g) desmoralização que culmina no anonimato da sociedade de massa, na avalanche midiática e na supervalorização do dinheiro.

Como contraponto à questão ética do desenvolvimento, foi adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1986, a “Declaração ao Desenvolvimento” em 146 Estados, para uma globalização ética e solidária, priorizando a participação dentro de um contexto de justiça social com adoção de programas e políticas nacionais e de cooperação internacional (PIOVESAN *apud* NOLETO e WERTHEIN, 2004). No entender de Mohammed Bedjaoui citado por Piovesan (2004, p. 145):

[...] a dimensão internacional do direito ao desenvolvimento é nada mais que o direito a uma repartição equitativa concernente ao bem-estar social e econômico mundial. Reflete uma demanda crucial de nosso tempo, na medida em que os quatro quintos da população mundial não mais aceitam o fato de um quinto da população mundial continuar a construir sua riqueza com base em sua pobreza.

Nesta perspectiva, a pobreza é uma violação aos direitos humanos¹⁶ e a inclusão social passa a ser um processo de afirmação de um direito humano inalienável, que considere toda e qualquer diversidade¹⁷. Segundo, Rattner (2003, p. 6), os direitos humanos passam a

¹⁶ Para Hannah Arendt, em seu livro *As origens do totalitarismo* “os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução” (NOLETO e WERTHEIN, 2004, p. 136). Segundo Norberto Bobbio citado por Pioversan (2004, p. 140) “os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declarações de Direito), para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”. Surgido no pós-guerra, Direitos Humanos ganha força em 1993, em Viena, quando da reiteração da Declaração dos Direitos Humanos, agora dentro de uma visão mais contemporânea, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade, fortalecendo a idéia da rede de proteção dos direitos humanos internacionais, criando vários tratados e desenvolvimento do campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com base numa consciência ética compartilhada pelos Estados.

¹⁷ Segundo Boaventura de Souza Santos, “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades” (PIOVESAN *apud* NOLETO e WERTHEIN, 2004, p. 148).

ser uma reivindicação central para a sobrevivência da sociedade e a sustentabilidade de suas instituições. E acrescenta que é importante:

[...] uma ética universal que transcenda todos os outros sistemas de crenças e valores, uma síntese da consciência humana, ciente da raridade de todas as formas de vida e da necessidade de cooperação, solidariedade e interdependência para guiar nossos esforços de realizar as mudanças.

Dentro da perspectiva da sustentabilidade, o desenvolvimento deve ser percebido a partir de uma visão sistêmica e integrada dos diversos atores e dimensões, considerando o ser humano parte integrante da natureza, e não um ser à parte ou superior, que está acima da natureza no sentido de dominação:

É insensato tentar desvincular os problemas do meio ambiente dos problemas do desenvolvimento, já que os primeiros são a simples expressão das falências de um determinado estilo de desenvolvimento: ecologicamente depredador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo (...). O desafio é a superação dos paradigmas da modernidade. Talvez a modernidade emergente no terceiro milênio seja a modernidade da sustentabilidade, na qual o ser humano volte a ser parte, antes de estar à parte, da natureza (GUIMARÃES, 2001, p. 51).

O paradigma da sustentabilidade requer também uma mudança qualitativa do desenvolvimento, devendo atender não só às demandas econômicas e ambientais de longo prazo, mas também às necessidades sociais e culturais que estão relacionadas diretamente com os conceitos de qualidade de vida e felicidade das pessoas¹⁸. A sustentabilidade seria então o alvo a ser perseguido, um fim, e o desenvolvimento o meio, diferentemente do conceito anterior onde o objetivo era o desenvolvimento, e o meio, o crescimento econômico.

Baseados no pressuposto multidimensional, alguns autores consideram que a dimensão cultural sobrepõe às outras dimensões, por influenciar diretamente na delimitação do objetivo de uma determinada sociedade. Tenerelli (2006, p. 114) destaca como principais entaves culturais para a sustentabilidade:

- a) as diferentes maneiras dos povos se relacionarem com a natureza e a utilizar-se dos recursos naturais;

¹⁸ Segundo Zapata (2003, p. 97) “não podemos medir o crescimento dos países apenas pelo Produto Interno Bruto (PIB), mas também pelo “FIB” – Felicidade Interna Bruta, justificando que países como os EUA, o mais poderoso do mundo, apresenta os maiores índices de problemas psiquiátricos, de depressão entre jovens e de desajustes familiares.

- b) a influência dos diferentes valores e crenças dos povos influenciando a concepção de qualidade de vida, qualidade ambiental, necessidades, prioridades, progresso, desenvolvimento, etc;
- c) a existência de multiculturas, umas mais hostis à preservação da natureza e/ou aproximação de outras culturas.

Por outro lado, Silva e Mendes (2005) consideram que, no momento em que se consegue explicar como o sistema daquela comunidade se auto-organiza, conhecendo a sua cultura, permite-se estabelecer e propor ações que redirecionem o objetivo aos desejos individuais e coletivos.

Portanto, fica evidenciado desta forma, que o desenvolvimento na sociedade capitalista tem atendido muito mais ao capital do que ao ser humano, tornando a sobrevivência cada vez mais “desumana”. Ora, se a concepção inicial do capitalismo, as ações dos governantes e as políticas públicas foram concebidas para “privilegiar” o ser humano, o que fazer se este modelo que não está funcionando para todos? Como oportunizar qualidade de vida com dignidade para todos? Como atender às necessidades e direitos de todos? Como viver de forma pacífica e autônoma? Se o ser humano é um ser social, então como possibilitar o viver o “nós” em harmonia? Torna-se necessário então buscar um novo sentido, desconstruir e reconstruir o conceito de desenvolvimento de forma a incluir e priorizar o ser humano.

É neste sentido, que este estudo se aproximou do conceito de desenvolvimento sustentável, por parecer ser esta, uma alternativa para pensar o novo, a reconstrução de um mundo melhor e possível para todos. O desenvolvimento sustentável passa a ser uma concepção positiva na medida em que tem a pretensão de provocar uma reflexão crítica e coletiva acerca da realidade atual, cada vez mais complexa. E o ser humano, enquanto ator social passa a ser considerado, de fato, parte integrante e fundamental deste processo, capaz de redefinir conceitos, influenciar e criar políticas em direção à sustentabilidade, que atenda às gerações atuais e futuras, ou seja, sua própria sobrevivência neste planeta. Urge, portanto, uma mudança de postura para o enfrentamento das questões atuais, um comportamento ético que priorize o coletivo e cooperação e não mais a competição do capitalismo.

Evidencia-se desta maneira, a educação¹⁹ como forte aliada para desenvolvimento de valores de cooperação, construção de uma consciência coletiva e de um capital social para a

¹⁹ De acordo com a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, “Educação é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

sustentabilidade. Para Maturana e Rezepka (2003, p. 16), ao discutirem sobre a educação para os momentos atuais, afirmam que “a educação não deve ser a preparação de crianças para serem úteis à comunidade, mas deve ser o resultado de seu crescer naturalmente integrados nela” (...) não se deve ensinar valores, é preciso vivê-los (...) não se deve ensinar cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo, que surge no conviver no respeito mútuo”.

Maturana e Rezepka (2003, p. 11-12) enfatizam que a educação para o século XXI deve priorizar a formação humana e não a capacitação técnica, e que esta formação deve estar em consonância com a comunidade e meio ambiente natural a que pertence:

[...] a formação humana é o fundamento de todo o processo educativo, já que só se esta se completar é que a criança poderá viver como um ser socialmente responsável, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético.

Amartya Sen, citado por Rattner (2003, p. 6) considera que a possibilidade de poder contar com a ajuda de outros, a cooperação e solidariedade têm possibilidades de transformar o crescimento econômico, destruidor das relações sociais, em processo de formação de capital social ou em “desenvolvimento como liberdade”. Os valores éticos constituem, portanto, parte relevante dos recursos produtivos. Quanto maior o capital social – rede de relações sociais e o grau de confiança recíproca - menor a corrupção e a sonegação de impostos e tributos.

Ao partir da premissa de que o capitalismo gera atitudes, valores e comportamentos individualistas e competitivos, a construção do capital social torna-se um desafio ainda maior, pois implica numa mudança cultural da sociedade. A questão central passa a ser: *como construir uma atitude cooperativa e de grupo dentro de um ambiente altamente competitivo e individualista?*

É do senso comum²⁰ que o esporte, enquanto manifestação cultural e educacional é uma importante ferramenta de educação, pois oportuniza desenvolvimento de valores e atitudes com base no respeito, cooperação, trabalho em equipe e confiança.

O esporte analisado é o voleibol por ser um esporte coletivo, e que apesar de ser competitivo apresenta fortemente os valores de cooperação e trabalho em equipe. O fato do

cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho” (MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Educação" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=250>. Acesso em: 21 mar. 2008.

²⁰ “O senso comum pode ser definido como o conjunto das opiniões ou crenças admitidas no seio de uma determinada sociedade ou de grupos sociais particulares que são consideradas como impostas a todo espírito racional” (BONNEWITZ, 2003, p. 28).

jogador não poder reter a bola no jogo, gera uma grande interdependência entre eles, e a cooperação surge da necessidade para que o jogo aconteça. Desta forma estar-se-ia reproduzindo o modelo atual da sociedade, onde as pessoas precisam viver coletivamente dentro de um sistema altamente competitivo.

O voleibol foi também o esporte coletivo escolhido, em função da vivência da autora com esta modalidade como atleta profissional, durante vinte anos, e como educadora de crianças e jovens, durante dez anos, utilizando o voleibol como ferramenta de educação e transformação social.

O esporte²¹ neste estudo é considerado, portanto, sobre dois aspectos: como instrumento de educação e como modelo²² de análise sociológica, uma possibilidade de compreender como se dá, por exemplo, o desenvolvimento de valores de cooperação e trabalho em equipe a partir do inter-relacionamento de um grupo de pessoas através da prática esportiva organizada. No caso do estudo, o voleibol desenvolvido num programa sócio-esportivo, que tem por missão, “contribuir para o desenvolvimento humano através dos valores do voleibol”.

Sociologicamente, o esporte é considerado um fenômeno sócio-cultural, historicamente construído, e, portanto, possibilita identificar pré-disposições, características e valores de um determinado grupo ou sociedade, dentro de um determinado contexto histórico-político-social. Marchi Jr afirma que:

Na atualidade, o esporte tem sido considerado uma das manifestações culturais que, marcadamente, mais têm apresentado evoluções e transformações, sejam elas de ordem técnica ou referentes à forma de exposição e absorção pela sociedade. Desta consideração emerge o entendimento do esporte como um fenômeno social em processo de constituição, ou seja, as práticas esportivas refletem, na análise de seu contexto histórico, continuidades e rupturas que caracterizam a expansão de fronteiras e o afirmam como objeto de estudo passível de interpretações à luz de diferentes teorias e propostas metodológicas (MARCHI JR, 2002, p. 77).

²¹Conforme Betti citado em Carvalho e Rúbio (2001), o esporte é uma ação social institucionalizada, convencionalmente regrada, que se desenvolve com base lúdica em forma de competição entre duas ou mais partes oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, através de uma comparação de desempenhos, designar o vencedor ou registrar o recorde.

²² Os modelos servem para tornar mais acessíveis à reflexão científica, certos problemas relativos à vida social. Garrigou citado por Marchi Jr (2005, p. 5) corrobora ao afirmar que: “O jogo é invocado para explicar a dimensão concorrencial das relações sociais. (...) Ele, pode ser assim, um instrumento analítico tomado da realidade social ou imaginado para as necessidades de análise. (...) O jogo ou a competição caracterizam as relações de interdependência que ligam os indivíduos e que constituem os grupos sociais, quaisquer que sejam sua dimensão e sua posição social”.

Vários autores têm estudado o esporte, em especial o futebol, enquanto fenômeno social e cultural da sociedade brasileira. O estudo de Rinaldi (2000, p. 171), por exemplo, mostrou que o futebol tem uma riqueza simbólica que expressa a sociedade brasileira, pois “o jogo está na sociedade tanto quanto a sociedade está no jogo”. Isto é, ambos expressam-se mutuamente através da subjetividade das relações (que está no imaginário coletivo), do tipo, “transgressões às regras, à ordem e à desordem, o envolvimento da torcida com seu time do coração, chorar ou se alegrar, brigar ou festejar” (RINALDI, 2000, p. 168). E complementa, afirmando, que esta relação do povo com o futebol só acontece, porque o futebol consegue apresentar as características de identidade do povo.

O esporte deve ser compreendido neste estudo, enquanto conceito polissêmico, em virtude de suas várias manifestações: esporte educacional, esporte de rendimento²³ ou desempenho, esporte participação²⁴ ou lazer. Entretanto, o conceito não é alienador, isto é, um tipo de manifestação está presente nos demais. Assim, o esporte educacional na escola convive com o esporte-participação e de rendimento (MARCHI JR, 2007).

Dentre as manifestações do esporte, o estudo se fixou no esporte-educação, cujo conteúdo é fundamentalmente educativo. Lima citado por Tubino (2001) aponta três áreas de atuação pedagógica que devem ser cumpridas no esporte-educação: promover a integração social (participação autêntica dos educandos envolvendo comunidade, com oportunidades de decisões e intervenções); desenvolvimento psicomotor (oportunidades que atendam a necessidade de movimentos sem discriminação e com juízo crítico); desenvolvimento das atividades físicas educativas (desenvolvimento das capacidades).

Tubino e Silva (2006, p. 23) citam também o esporte social, voltado para a cidadania e o bem-estar social, que pode estar presente no esporte educacional ou esporte participação ou até mesmo de rendimento (atletas com baixo nível sócio-econômico). Em função desta característica polissêmica do esporte, perdura a crítica e a polêmica de que as práticas esportivas e as competições esportivas escolares estão mais próximas do esporte de

²³ O esporte-performance “traz consigo os propósitos de novos êxitos esportivos, a vitória sobre adversários nos mesmos códigos, e é exercido sob regras preestabelecidas pelos organismos internacionais de cada modalidade” (...) é uma dimensão social que propicia os espetáculos esportivos (TUBINO, 2001, p. 40). Por sua tendência natural de ser praticado por talentos esportivos, o impede de ser considerado um agente condutor de preceitos democráticos. E é muito criticado pelos autores que combatem o capitalismo, pelo fato de representar competição e vinculações com negócios financeiros, sintomas evidentes no capitalismo exacerbado (TUBINO, 2001).

²⁴ O esporte-participação ou popular tem como princípio o lúdico e o bem-estar social de seus participantes. Esta manifestação não está comprometida com espaços, tempo e de preferência acontece fora das obrigações da vida diária, e de forma geral, grande interação da comunidade. Tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações entre as pessoas. Pelas suas características este tipo de manifestação está mais alinhado aos preceitos democráticos (TUBINO, 2001).

rendimento, ao reproduzir as competições de alto nível, do que cumprindo seu papel educativo. Assim, o conceito de educação é deformado ao priorizar práticas esportivas excludentes com seleção de atletas pela competência técnica e/ou desempenho e/ou resultado esportivo (TUBINO, 2001).

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, Tubino e Silva (2006, p.35) mostram que o esporte acompanhou momentos de crise da sociedade em que se deu com o esgotamento do cartesianismo e o surgimento de uma perspectiva da complexidade²⁵. O início da complexidade no esporte²⁶ correspondeu à chegada do direito de todos²⁷ às práticas esportivas, através do Manifesto do Esporte (1968), que reconhecia existir outras formas de esporte além do esporte de rendimento. A Carta Internacional de Educação Física e Esporte²⁸ (UNESCO/ 1978) foi o marco da mudança de paradigma.

Segundo estes autores, neste momento percebeu-se o potencial do esporte, enquanto veículo e catalisador de uma cultura de paz. As festas de encerramento dos jogos olímpicos evidenciavam esta possibilidade ao congregarem e confraternizarem povos de diferentes etnias, desigualdades sociais, crenças, religiões num mesmo momento e espaço, povos muitas vezes que viviam historicamente em conflito. Este era um grande paradoxo. Como estender este clima de paz para o cotidiano das nações, cada vez mais marcado pela disputa de interesses econômicos, ideológicos e religiosos?

O Movimento Esporte para Todos afetou também a Educação Física, que até então era direcionada ao âmbito escolar, extrapola os muros da escola e passa a compreender todas

²⁵ Morin (1998, p. 176-177) critica o pensamento simplificador do cartesianismo explicando como ocorre o pensamento complexo: “(...) o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento”.

²⁶ O esporte do jeito que conhecemos atualmente, com regras universais, etc., denominado Esporte Moderno, teve início no século XIX, quando o inglês Thomas Arnold (reitor do Rugby College) resolveu codificar as práticas esportivas que se realizavam na Inglaterra. Logo depois, no final do século, Pierre de Coubertin restaurou o Movimento Olímpico e com ele o amadorismo. A partir daí o quadro esportivo foi dividido entre Esportes Amadores (olímpicos) e Profissionais (por exemplo, tênis, boxe, rúgbi, golfe, futebol americano e outros) (TUBINO, 2001).

²⁷ O Movimento Esporte para Todos surgiu na Noruega, partia da premissa de que o esporte não pode ser somente para uma elite pré-dotada de talentos esportivos ou de medidas antropométricas desejáveis, e defendia a democratização das práticas esportivas e físicas (TUBINO e SILVA, 2006, p. 34).

²⁸ Tinha como premissa o direito de todos às práticas esportivas; as formas ou manifestações de exercício deste direito passaram a ser: o esporte na escola, o esporte-lazer ou comunitário e o esporte de desempenho. (TUBINO e SILVA, 2006, p. 21-22).

as idades, com uma influência maior no estilo de vida ativo das pessoas – qualidade de vida. Este envolvimento maior das pessoas com as práticas esportivas, associadas ao envolvimento econômico e com a mídia, permitiram a afirmação de que:

[...] o esporte é o maior fenômeno cultural desta transição de séculos, e o melhor meio de convivência humana. Isso tudo levou a entender que os valores intrínsecos dos fatos esportivos estabelecem a certeza e a eficácia do uso do Esporte para uma Cultura de Paz (TUBINO e SILVA, 2006, p. 39).

De fato, o Programa da Cultura da Paz (TUBINO e SILVA, 2006, p. 13), uma das principais vertentes da UNESCO, apresenta “fins de promoção da não-violência, da tolerância e da solidariedade, influenciando pessoas de todas as partes do mundo no sentido de engajarem-se em ações inspiradas por esses valores”. Baseia-se nos seguintes princípios:

[...] respeita os direitos individuais pelo princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que engloba novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, pobreza externa e degradação ambiental (WERTHEIN, J.; UNESCO citado por TUBINO e SILVA, 2006, p. 27).

A Educação, a Educação Física e o Esporte têm sido considerados instrumentos importantes na implementação deste programa. Dentre suas ações há o mecanismo “Fair Play” criado pelas entidades esportivas para o “reforço da confraternização” e “elevação do papel de paz” entre os atletas nas disputas de rendimento: cumprimento do adversário, árbitro, abraço entre os tenistas ao final de cada partida, troca de camisetas após os jogos, são alguns dos ritos surgidos nesta valorização da amizade e convivência (TUBINO e SILVA, 2006, p. 23).

A idéia de utilizar o esporte, como prática da Educação Física e instrumento de fixação de valores éticos e morais, já existe desde a década de 1980 (BARBIRATO, 2005), entretanto, enquanto meio de socialização²⁹, fortaleceu-se a partir da década de 1990, com o desenvolvimento do Terceiro Setor e das ONGs (Organizações-Não-Governamentais)³⁰. Estas

²⁹ Segundo Elias (1994, p. 26-27), “ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição mental. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo(...). Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. (...) E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ele acarreta”.

³⁰ ONG é um termo para o qual há várias interpretações. Surgiu pela primeira vez na ONU após a Segunda Guerra Mundial para designar organizações supranacionais e internacionais que foram estabelecidas por acordos

organizações surgiram basicamente da iniciativa de indivíduos ou grupos para implementar ações de interesse público, atuando como defensores dos direitos, prestadoras de serviços ou como agências de apoio técnico buscando as transformações que a sociedade em direção à cidadania.

Entende-se por socialização enquanto processo que leva o indivíduo a se integrar na sociedade através da incorporação de saberes e normas sociais vigentes, por intermédio de indivíduos já “socializados”, com a finalidade de manter a coesão e a ordem social. De acordo com Elias (1994, p. 26-27), “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele (...) todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer”.

É crescente o número de ONGs no Brasil que trabalham socialização através do esporte, visando inclusão social e melhoria da qualidade de vida de comunidades. Entretanto, são escassos os estudos e instituições que adotam avaliações sistematizadas de impacto, no sentido de mensurar a transformação social através de suas ações sócio-esportivas. Isto se deve à complexidade da avaliação de mudança comportamental e cultural, do alto custo da avaliação (externa e interna) e de tempo para tal verificação (resultados de médio e longo prazo), já que os recursos são escassos e a maioria das instituições sociais acaba optando por aplicar seus recursos exclusivamente para a execução de sua atividade-fim (HUDSON, 1999).

Gol de Letra, Instituto Bola Pra Frente, Instituto Ayrton Senna, Instituto Compartilhar, Instituto Esporte Educação são organizações sociais de interesse público, que acreditam na força do esporte enquanto instrumento de inclusão social e de educação de crianças e jovens para cidadania. Reconhecem, a partir de seus idealizadores, a capacidade de influência dos atletas na vida de crianças e jovens, por se constituírem ídolos e serem referência positiva de vida, no sentido do esporte enquanto oportunidade de ascensão social e/ou melhoria de qualidade de vida.

De acordo com autores que pensam o esporte nesta perspectiva, Silva et al (2000, p. 13) afirmam que o esporte é capaz de cumprir com objetivos de desenvolvimento humano, indo muito além dos resultados esportivos:

Por meio do esporte em geral, as pessoas trabalham suas emoções-enfrentando vitórias, tolerando derrotas – descobrem limites e

governamentais. Do ponto de vista formal a ONG é constituída de vontade autônoma de pessoas com a finalidade de promover objetivos comuns sem fins lucrativos, a saber: associação, fundação, organização religiosa e partido político. No Brasil a expressão surgiu nas décadas de 1970 e 1980 para organizações populares com objetivos de promoção da cidadania, defesa de direitos e luta pela democracia política e social. (ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais. Disponível em: <<http://www.abong.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2007).

possibilidades, estabelecem metas, discutem estratégias, aprendem a compatibilizar seus interesses individuais com as solicitações coletivas e a compreender o sentido das regras, pois são inerentes a esta atividade. Aprender a movimentar-se implica planejar, avaliar, escolher alternativas com agilidade, rapidez, coordenar ações do corpo.

Em relação à utilização do esporte, enquanto modelo de análise sociológica, há poucos estudos sobre a modalidade voleibol, cabendo destacar os seguintes autores contemporâneos. Marchi Jr (2004) fez uma pesquisa histórico-descritiva do voleibol brasileiro, de 1970 a 2000, evidenciando a transição do voleibol na forma de esporte amador para se constituir uma mercadoria espetacularizada, com todas as características do campo econômico capitalista. Costa e Tubino (1998) discutiram as representações simbólicas dos esportes praticados nas areias das praias do Rio de Janeiro. Afonso e Marchi Jr (2003) realizaram um estudo do voleibol como meio social para o controle social das emoções e o autocontrole. Afonso (2004) fez uma análise sociológica da história da modalidade vôlei de praia.

Entretanto, há inúmeras referências do sociólogo Norbert Elias³¹ que evidenciam ser possível fazer uma análise sociológica a partir do jogo. Para Elias (1970) a sociedade é um grande jogo de relações de poder, onde se desenvolve um código de condutas e sentimentos, que ele denomina impulso civilizador, que é detectado nas e pelas relações sociais.

Neste conceito, as relações sociais se dão em forma de teias de interdependências ou configurações³² orientadas por forças sociais compulsivas³³, que nascem pelas pessoas e manifestam entre e sobre as pessoas. Cada indivíduo ou grupo tem um potencial de poder que

³¹ Norbert Elias – sociólogo alemão de família judaica teve que fugir da Alemanha nazista em 1933, para a França e depois para Inglaterra. Teve um desenvolvimento tardio, mas foi considerado um dos mais influentes sociólogos de todos os tempos. Sua popularidade se deveu à sociologia configuracional. Seu interesse pelo esporte se deu quando do encontro com o sociólogo do esporte Eric Dunning. Seu primeiro livro foi o Processo Civilizador em 1939, e publicado em 1969, onde trata do *habitus* europeu através do relato de acontecimentos históricos. Como a gênese do esporte era considerada por Elias como uma modalidade do processo de civilização, ao estudar o esporte estaria conhecendo também o desenvolvimento do processo civilizador. Elias propõe uma teoria para estudar as relações de poder entre os homens, reorienta o conceito de sociedade e sociologia (MARCHI JR., 2007).

³² Segundo Elias, configuração é o “padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou adversários” (ELIAS, 1970, p. 142). Uma família é uma configuração, uma instituição é uma configuração. Você pode participar de várias configurações e exercer diversas funções e ter diferentes potenciais de poder em cada configuração.

³³ “Forças sociais compulsivas” significam para Elias, as pulsões ou necessidades externas às emoções que movem as pessoas, para atingir seus objetivos pelas, sobre e entre as pessoas, e que depende do potencial de poder (MARCHI JR, 2007).

pode gerar certa vantagem ou potencial de controle das relações, por exemplo, o conhecimento técnico, poder econômico, relacionamento, *status*, dentre outros.

O presidente da CBF (Confederação Brasileira de Futebol), por exemplo, pode apresentar um potencial de poder que o possibilita tomar certas medidas de seu interesse. Este poder é temporário, pois quando houver substituição do cargo, ele deixará de exercê-lo. Entretanto, seu poder atual também não é absoluto, pois ele sofre pressão dos clubes, por exemplo, ou da mídia, para que tome medidas de interesse de outros grupos de poder, impedindo assim que o presidente tenha o controle absoluto do jogo. Portanto, essas relações ou configurações sociais se modificam com o desenvolvimento de várias gerações, num movimento dinâmico, daí a pertinência do conceito de longa duração em Norbert Elias.

Elias (1970) acrescenta que pode haver um mecanismo controlador de poder das relações (manutenção da estrutura de poder), que gera dependência, e neste caso, obscurece o entendimento das relações. Cabe ao sociólogo elucidar aquilo que num determinado momento não está elucidado, mas dentro de uma leitura específica, baseada numa base teórica e no seu ponto de vista. Ao considerar que o voleibol promove o desenvolvimento de cooperação entre seus atletas, emerge uma questão importante: esta cooperação é de forma voluntária ou coercitiva? O que realmente faz com que os jogadores cooperem? Será que eles são cooperativos fora da quadra também? Ou será que cooperação no sentido exato da palavra é uma utopia, já que a sociedade para Elias é um jogo competitivo, uma disputa de poder? Será que é ingenuidade pensar num mundo melhor para todos, onde todos possam viver como irmãos, de forma solidária e cooperativa?

Sabe-se também que o enfrentamento à falta de cooperação e trabalho em equipe vem sendo uma constante nas empresas da atualidade. Será que é utópico pensar em empresas mais cooperativas e solidárias? Há autores mais radicais que consideram impossível uma mudança numa sociedade capitalista orientada pelo mercado, pois este é cada vez mais competitivo, prioriza o lucro e a concentração do capital, e não a qualidade de vida, equidade e justiça social. Lima (2003) expõe o debate em torno do desenvolvimento “insustentável” no modo de produção capitalista e faz a seguinte provocação: como desenvolver uma democracia participativa em sociedades divididas pela desigualdade?

Para compreender as relações sociais numa sociedade, Elias utiliza-se também do conceito de função. Para ele função significa relação; isto é, “quando a alguém (ou um grupo de pessoas) falta algo que outro alguém ou grupo de pessoas possui, o último desempenha uma função relativamente ao primeiro” (ELIAS, 1970, p. 85). Por exemplo, os pais exercem uma função para com os filhos, e estes para com os pais, numa relação recíproca de poder.

Quando pessoas ou grupos desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. Geralmente o potencial de poder dos pais é desigual em relação aos filhos, isto é, o poder de coerção é maior de um lado do que do outro, podendo gerar conflitos e lutas violentas. Com base neste pensamento, será que a cooperação que existe no voleibol é uma função do próprio movimento do jogo, isto é, se não cooperarem entre si o jogo não acontece? Será que a cooperação neste caso é uma racionalização do grupo para vencer o jogo, e não uma vontade imanente de cada jogador?

Elias (1970) enfatiza que para haver estabilidade e equilíbrio nas relações sociais é necessário haver um controle mútuo das relações. Há, portanto, uma tendência da busca de equilíbrio nas relações de poder, e os modelos de jogo em Elias se baseiam no equilíbrio:

Os modelos de jogo ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio, mais que em termos reificantes. Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objetos imóveis (ELIAS, 1970, p. 81).

Alan Garrigou citado por Marchi Jr (2005, p. 131-132) corrobora e rebate críticas a Elias de que a teoria do jogo poderia ser percebida como reducionista metodologicamente:

O jogo ou a competição caracterizam as relações de interdependência que ligam os indivíduos e que constituem os grupos sociais, quaisquer que sejam sua dimensão ou posição social. (...) Se a redução e a simplificação permitem analisar relações sociais amplas e complexas a partir de modelos de jogo, existe apenas uma diferença de escala e não de natureza das relações sociais (...). O jogo serve, portanto, para pensar relacionalmente os grupos sociais, os quais não são adições de agentes, mas são compreendidos como conjunto de relações de interdependência. (...) o jogo é uma entrada para apreender a construção da sociologia das configurações, ou seja, a maneira como Elias define o conjunto de sua sociologia.

Portanto, pelo que foi exposto, o modelo de jogo é um tipo de análise sociológica que possibilita entender, por exemplo: O que faz com que as pessoas cooperem no esporte voleibol? Considerando a intencionalidade educacional, será que este valor cooperação é incorporado nos atletas e praticado de forma continuada em todos os outros ambientes?

Em relação ao esporte, devido ao seu conceito polissêmico, o estudo optou por se aproximar mais das manifestações do esporte educacional (escolar) e de participação, onde a cooperação e o pensar/agir de forma coletiva podem ser mais evidenciados, comparativamente ao esporte de rendimento. Nesta direção, buscou-se uma instituição do

terceiro setor, Instituto Compartilhar, que é uma organização social sem fins econômicos e que tem por missão o desenvolvimento humano através do esporte. Assim o esporte é tratado como um meio de educar, e não como um fim em si mesmo.

Acredita-se desta forma, ser possível elucidar o potencial do esporte voleibol enquanto ferramenta de educação para construção do capital social requerido para o desenvolvimento sustentável, ou ainda, pelo menos, evidenciar pontos favoráveis e entraves ao desenvolvimento do valor cooperação nos grupos sociais.

1.1 OBJETIVOS

Nesse contexto, o objetivo geral é contribuir para o alargamento do conhecimento sobre formas de construção de capital social através do esporte. Como objetivos específicos:

- a) verificar valores desenvolvidos por meio do esporte voleibol;
- b) verificar aproximações de valores entre capital social e esporte voleibol;
- c) buscar evidências de que a cooperação pode ser construída através do esporte voleibol.

1.2 JUSTIFICATIVA

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que estamos vivendo uma crise de valores éticos e morais³⁴ relacionados com as conseqüências do processo de globalização, que vem afetando o sentido da vida em escala global. Como sobreviver neste planeta? Como ter oportunidade, dignidade e justiça social? Rios (2004, p. 124) indo mais além: “O que é uma vida feliz senão a possibilidade de viver plenamente o direito de acesso aos bens de toda natureza, produzidos pela sociedade, e de participação na construção de novos bens e direitos?” Esta é uma questão de interesse público³⁵, que envolve todas as áreas do

³⁴ A ética difere-se da moral. Segundo Rios (2004, p. 124) “a ética pensa criticamente sobre a moral, enquanto conjunto de valores, princípios que orientam a conduta dos indivíduos e grupos na sociedade”. A ética, portanto, tem um caráter reflexivo e não normativo. A moral corresponde ao ethos, e este designa o “espaço da cultura”. Neste sentido “ethos ganha sentido de costume, jeito de viver específico dos seres humanos” (RIOS, 2004, p. 121) (...). A escolha, que consiste no núcleo do gesto moral, se reveste de uma feição ética exatamente quando o indivíduo avalia não apenas segundo os valores que lhe são colocados circunstancialmente, por um ou outro determinado segmento, mas leva em consideração a perspectiva de realização do bem comum. “A realização do bem comum, sinônimo de felicidade, é a finalidade da vida dos indivíduos em sociedade” (RIOS, 2004, p. 124).

³⁵ Carvalho (2004, p. 86) corrobora ao afirmar que (...) “o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa deixaram de

conhecimento promovendo assim um grande debate em direção ao tema da cidadania, que “implica uma consciência de pertença³⁶ a uma comunidade” (RIOS, 2004, p. 126), e, portanto, só tem condições de se efetivar num espaço democrático.

De acordo com Rios (2004, p. 125), o conceito de capital social se aproxima muito do conceito de cidadania, pois implica numa “possibilidade concreta de participação eficiente e criativa na construção da cultura e da história”. E essa participação não se faz de maneira solitária, e sim de uma ação coletiva, de homens e mulheres, num determinado tempo e contexto, marcado por valores criados por esses mesmos homens e mulheres. O princípio ético norteador desta relação social é o reconhecimento do outro, isto é, reconhecer no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos.

Entretanto, as concentrações do capital e de poder da sociedade moderna desencadearam processos desestruturadores do tecido social, ao estimular a competitividade, relações autoritárias, ao reprimir a cooperação, o convívio democrático, a solidariedade, e ao promover um retrocesso em termos de direitos a todos de cidadania. Mas, como viver e sobreviver neste cenário? Qual é o papel e a contribuição da ciência e da sociedade para garantir a nossa sustentabilidade? Estas foram as inquietações iniciais para este estudo, que originaram o interesse da autora em buscar alternativas de construção do capital social, e no estudo proposto, através do esporte, enquanto meio de “educar”³⁷ a sociedade para os valores de cooperação e solidariedade, mesmo num “ambiente competitivo”, retomando assim os valores essenciais de convivência humana de forma pacífica.

Na busca por uma compreensão do momento atual, em especial do fenômeno da globalização e seus reflexos na sociedade, buscou-se em Rattner (2003) os vários paradoxos evidenciados por ele decorrentes deste fenômeno, para provar o esgotamento do paradigma do desenvolvimento capitalista. Para o autor, o PIB é uma “falácia do crescimento”, pois este indicador reflete somente uma parte da realidade, as transações monetárias; não contabiliza,

ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público”.

³⁶ Pertença neste caso tem a idéia de inclusão, isto é, uma ligação estreita entre os membros de uma comunidade, mas não no sentido de prisão. Cidadania é sinônimo de liberdade em companhia. Estar incluído “implica responsabilizar-se, partilhar de uma responsabilidade que não tem um caráter apenas individual, mas coletivo” (RIOS, 2004, p. 126).

³⁷ O termo “Educar”, aqui utilizado, tem o sentido de educação enquanto um direito de todos e não restrito a poucos (como é o esporte de rendimento). Como a maioria da população passa por uma escola, o esporte educacional na escola ou na comunidade pode ser um caminho que possibilite o acesso a todos – educação formal (fazendo parte da Educação Física) ou informal (enquanto projeto extra-aula, ou o esporte educacional ou de participação desenvolvido em comunidades, clubes, associações, ONGs, etc.).

por exemplo, as atividades desenvolvidas pelos voluntários. Além disso, o PIB consegue esconder também a crise da estrutura social, quando ignora a distribuição de renda e considera, por exemplo, os enormes ganhos da indústria de proteção e segurança, que vem crescendo em função da violência, desemprego e outros problemas sociais. Com estas informações fica mais fácil entender como o Brasil pode estar entre as dez maiores economias do mundo, e ao mesmo tempo, estar na 70ª posição no IDH (Relatório PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005).

Lauretti (2006, *slides* 8-9) numa palestra proferida durante o cerimonial de entrega do 8º Prêmio ABRASCA³⁸ de Melhor Relatório, apresenta alguns números que podem demonstrar que o paradigma de desenvolvimento atual é insustentável:

- a) concentração da renda, 1% da população mundial (8 milhões de pessoas) apresenta uma fortuna agregada em torno de 30 trilhões de dólares;
- b) cerca de 2/3 da população mundial (4 bilhões de pessoas) ganham menos que R\$ 300,00 por mês. Como consequência desta alta concentração de renda evidencia-se a miséria e a pobreza planetária, com cerca de 20.000 a 25.000 pessoas morrendo de fome ou de sede por dia; a violência assassinando mais de 200.000 crianças e adolescentes por ano;
- c) o Governo Brasileiro é um grande concentrador da renda e o custo da máquina do Governo representa 20% do PIB;
- d) o sistema previdenciário concentra 70% do déficit global da previdência nas mãos de 10% dos aposentados;
- e) aproximadamente 70% das verbas de ensino vão para as universidades gratuitas, que têm acesso mais facilmente de alunos de maior poder aquisitivo, enquanto os restantes 30% da verba vão para o ensino fundamental, onde se deveria concentrar maior verba por ser a fase de formação do caráter;
- f) aumento exagerado (80 vezes) no número de processos no Judiciário, nos últimos 50 anos, enquanto a população cresceu apenas três vezes;

³⁸ ABRASCA – Associação Brasileira de Companhias Abertas. “Companhias abertas são empresas que democratizam o seu capital, buscando novos acionistas junto ao público investidor. O grande envolvimento com o mercado de capitais exige o amadurecimento de sua gestão, sobretudo naquilo que se refere à capacidade e necessidade de prestar contas de sua evolução. Em consequência, a empresa de capital aberto passa a ter uma preocupação maior com o aperfeiçoamento da administração e isso se torna fundamental para a obtenção de melhores resultados, beneficiando toda a sua estrutura” Disponível em: < <http://www.abrasca.org.br/aabrasca/>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

g) alta taxa de tributação, com carga tributária próxima de 40% do PIB, sendo que na China são 19%, na Coréia 24%, e na Tailândia 18%. Em 10 anos a tributação das famílias mais pobres cresceu 73%. Como consequência, pode-se perceber um impacto direto na taxa de crescimento ao ano da economia brasileira, sendo menor (3,2%) que as taxas de crescimento médio do mundo (3,8%).

Apesar deste panorama, como contraponto, Rattner (1995) e vários outros autores consideram que o movimento de integração da economia mundial, como o Mercosul e o Nafta, é um processo irreversível, uma nova via de desenvolvimento capaz de resolver problemas diversos tais como o desemprego e fome. Entretanto, ao analisar os resultados deste processo, Rattner aponta que este movimento tem favorecido muito mais ao capital do que à sociedade. Os mercados financeiros, e não mais os governos, passaram a comandar a economia impondo políticas de valorização do capital. Os ganhos do capital são apropriados pelos ricos e poderosos gerando uma polarização social. A abertura total dos mercados, ao mesmo tempo em que possibilitou a abertura para o mercado de trabalho, provocou também cortes de postos de trabalho pelo processo de transferência e inovação tecnológica, e, por conseguinte, pela queda nos níveis de salários e benefícios. As empresas passaram a atuar em mercados onde a mão-de-obra é mais barata ou onde a legislação trabalhista não é tão rigorosa.

Para o sociólogo Pierre Bourdieu³⁹, a “globalização é um mito, um instrumento de combate ideológico muito forte e funcional para os dominantes na luta contra as conquistas sociais”; é uma forma condensada de imposição quase mundial de uma visão de mundo. Em sua opinião, o processo de circulação de capitais ao ser desregulamentado provocou a destruição de todos os coletivos isto é, o Estado, os sindicatos, as associações, a família, as empresas estatais, porque “todo o processo de desregulamentação leva à privatização” (LOYOLA, 2002, p. 27-28). Assim, o neoliberalismo provocou nos países como o Brasil, a passagem da saúde pública à saúde privada, da escola pública à escola privada, e conseqüentemente, provocou o aumento das desigualdades, já que a escola é reprodutora e neste caso, sendo privada, será mais freqüentemente submetida aos interesses privados.

³⁹ Pierre Bourdieu, filósofo sociólogo francês, em 1981 tornou-se titular da cadeira de sociologia no Collège de France. Paralelamente foi diretor do Centro de Sociologia Européia e diretor da revista *Actes de la recherche en sciences sociales* (ARSS). Recebeu várias influências, entre elas de Marx, Weber e Durkheim, mas sua obra também é produto de uma releitura crítica dos questionamentos antropológico e sociológico tradicionais. Sua vontade de ruptura e de superação deram origem, assim, ao estruturalismo genético. Essa corrente se revela não somente inovadora, mas também, em certos aspectos, provocadora (BONNEWITZ, 2003).

A publicação da ONU intitulada *Flat World, Big Gaps* (2007), corrobora ao constatar que a globalização e a liberalização comercial, considerados motores do desenvolvimento dos países, também não conseguiram reduzir as desigualdades e a pobreza nas últimas décadas nos países da África. Além disso, provocou aumento da desigualdade de renda *per capita* nos países em desenvolvimento e em vários países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Rattner (2003, p. 2) complementa afirmando que:

[...] a redução até a eliminação total das desigualdades sociais constitui condição primordial para alcançar a sustentabilidade em todas as suas dimensões – social, cultural, econômica, ambiental e ética – porque a pobreza e a degradação ambiental são fenômenos estreitamente interligados em nossa sociedade.

Nesta afirmação, fica explicitado que a sustentabilidade não significa somente o meio ambiente verde e despoluído, é preciso responder às questões do “desemprego, falta de democracia participativa, violações dos Direitos Humanos enfim, a degradação da qualidade de vida, sobretudo dos mais carentes e excluídos” (RATTNER, 2003, p. 2).

Rattner e vários autores como Morin, Capra, Beck e Hans Jonas, acreditam que é preciso pensar criticamente a realidade atual, pois esta é controvertida, contraditória, cheia de incertezas e instabilidades. Atualmente é mais prudente falar de “probabilidade” do que “certeza”, enquanto princípio da precaução. Mas, existe um consenso de que a desigualdade social é um dos grandes problemas da atualidade. Rattner (2003) aponta que o caminho para redução deste abismo é a ação coletiva de convívio e cooperação, ao considerar que a realidade é construída e reconstruída socialmente.

Há um consenso em nível internacional de que um dos caminhos é a educação. O Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar em abril de 2000, com o tema “Educação para Todos - o compromisso de Dakar” reforçou que a educação:

[...] constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização (UNESCO, 2001, p. 8).

Carvalho (2004, p. 96) denomina a educação neste sentido, como “educação ética” se referindo ao fato de que não é uma tarefa só de especialistas, mas de toda a comunidade; “não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social”. Percebe-se que a educação em valores, nesta direção, apresenta uma conotação de construção

coletiva e, portanto, pode-se inferir que se constitui um dos fundamentos para a construção de um capital social.

Nesta perspectiva, a educação e capital social⁴⁰ ganham destaque para o enfrentamento e superação dos desafios da modernidade principalmente em relação aos problemas originados das desigualdades sociais. São vários os estudos e pesquisas nestas áreas. Entretanto, são temas complexos e de difícil mensuração, em especial, o capital social (D'ARAÚJO, 2003). Como desenvolver uma educação para a sustentabilidade e para a formação de capital social? É nessa perspectiva que o estudo se propõe: contribuir para o alargamento do conhecimento sobre formas de construção de capital social.

Com base no pressuposto de que a educação é uma forma de preparar o indivíduo para ser sujeito de sua história - para se adaptar, agir e modificar o meio onde vive; acredita-se que o esporte pode ser uma importante ferramenta de educação para construção do capital social. Portanto, crianças e jovens ao praticarem vôlei, por exemplo, poderão estar desenvolvendo valores e competências de relacionamento em grupo, escassos na “educação capitalista”. Esta indagação constitui-se a primeira parte do estudo.

Considerando o que afirmam Maturana e Rezepka (2003) e outros autores que trabalham a educação em valores humanos, não basta apenas falar do valor, mas é preciso vivenciá-lo para que este seja incorporado. Quando isto acontece, o indivíduo consegue colocar em prática este valor em todos os ambientes e situações da vida. Portanto, não é suficiente “vivenciar” a cooperação no jogo de vôlei. A proposta do capital social pressupõe que estes valores estejam incorporados no indivíduo, de modo que seja um princípio construído e um estilo de vida, atuando cooperativamente na sociedade.

É de conhecimento que viver com “sucesso” em dois extremos, competição e cooperação, é um dilema; não é uma tarefa fácil. E este tem sido o desafio de grande parte dos grupos sociais na atualidade, aparecendo fortemente nas empresas e sociedades capitalistas. A partir deste pressuposto o estudo visou também verificar se estes valores, quando apreendidos através do esporte são incorporados e praticados no dia a dia das pessoas, e como este resultado se manifesta.

Ao constatar que situações do esporte se aproximam da realidade social, das relações sociais, o estudo estará contribuindo também com uma parcela do entendimento de como um

⁴⁰ Os diversos conceitos e tipos de capital social serão vistos num capítulo à parte. No momento é importante conhecer o conceito de capital social definido pelo Banco Mundial, a partir de 1990, que passou a utilizá-lo para avaliar todos seus projetos de financiamento em desenvolvimento. Por capital social o banco entende como a capacidade de uma sociedade de estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos (D'ARAÚJO, 2003, p. 9).

grupo consegue lidar com estes dois extremos, competição e cooperação, em dois campos distintos, no esporte e fora das quadras. Acredita-se desta forma, pela intenção de ser um ensaio multidisciplinar, este estudo poderá contribuir para um alargamento do conhecimento de fenômenos tão complexos: esporte e capital social.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A proposta do estudo é investigar a cooperação enquanto elemento constitutivo do capital social, já que o trabalho em equipe e a confiança emergem deste valor de grupo. Apesar de ser um importante elemento do desenvolvimento sustentável, o capital social é difícil de mensurar, dada sua abrangência e complexidade.

O ponto de partida e conceito utilizado se baseou no trabalho do autor Robert Putnam (2005), que evidenciou após vinte anos de pesquisa, uma correlação entre capital social, confiança, cooperação, reciprocidade e desenvolvimento local. Ou seja, uma sociedade, cuja cultura pratica e valoriza a confiança interpessoal é mais propícia a produzir o bem comum e a prosperar. A cooperação voluntária surge em sociedades que convivem com regras de reciprocidade e com sistemas de participação cívica. Neste caso o capital social facilita a cooperação espontânea. A cooperação gera a confiança e o aumento de confiança acarreta um aumento da cooperação espontânea.

O esporte pesquisado é o voleibol, por ser um esporte coletivo, por constituir-se numa das manifestações culturais mais importantes do povo brasileiro, e por ter representado grande parte da vida esportiva da autora. Estudar outros esportes poderia ser uma proposta para futuras investigações.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi estruturado em capítulos onde no primeiro buscou-se contextualizar o tema capital social dentro da concepção do desenvolvimento sustentável.

No segundo capítulo, a intenção foi de estabelecer um diálogo epistemológico com os diversos autores para delinear um roteiro de trabalho e estabelecer o “chão” por onde o tema iria caminhar.

O terceiro capítulo refere-se ao embasamento teórico do tema capital social, suas diferentes formas de manifestar no tempo, e seus componentes.

O quarto e quinto capítulos foram dedicados à reflexão sobre a relação entre capital social e educação, e com o esporte, enquanto manifestação cultural e ferramenta de educação.

O sexto capítulo refere-se à metodologia e à pesquisa propriamente dita.

O sétimo capítulo foi um momento de reflexão e discussão dos resultados, para poder proferir as considerações finais no oitavo e último capítulo.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada foi um estudo exploratório descritivo de cunho quantitativo e qualitativo da modalidade esportiva voleibol (conforme Quadro 1, a seguir), enquanto ferramenta de educação e desenvolvimento de valores humanos, em especial, a cooperação.

Na etapa quantitativa buscou-se identificar os valores desenvolvidos no esporte voleibol que são congruentes com os valores requeridos pelo capital social. E na segunda etapa, qualitativa, buscou-se evidências, através de entrevistas com os pais, professores e alunos do programa sócio-esportivo PRAEC, de que o esporte voleibol pode ser um facilitador para a construção do valor cooperação.

OBJETIVO GERAL DO ESTUDO: contribuir para ampliação de estratégias para construção do capital social

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivos	Pressupostos	Amostra (n)	Metodologia	Análise de Resultados
1-Verificar desenvolvimento de valores através do esporte voleibol	Há valores desenvolvidos no voleibol que podem se aproximar dos valores requeridos para a construção do capital social	Atletas de voleibol, categoria master, que se dedicaram ao voleibol por muitos anos e ainda continuam jogando. Q1	Estudo exploratório. Pesquisa quantitativa e qualitativa. Pergunta aberta: que valores e/ou habilidades vc aprendeu através do voleibol nas diversas etapas de sua vida? Na infância, adolescência, fase adulta e master? Q1: questões nº 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17	Conhecer os valores de socialização percebidos por atletas nas diversas etapas da vida.
		Alunos egressos de um projeto sócio-esportivo que tem por missão o desenvolvimento humano através dos valores do esporte Q2	Estudo exploratório. Pesquisa qualitativa e quantitativa. Pergunta aberta do Q2: "Quais valores que você aprendeu através do projeto que você utiliza hoje na sua vida?"	Conhecer os valores de socialização percebidos pelos atletas em relação ao tempo de permanência no projeto.
		Alunos e pais do PRAEC Q3, Q4	Estudo exploratório de natureza quantitativa e qualitativa. Q3 = questão nº 1 Q4= questão nº 1	Conhecer os valores trabalhados no PRAEC na percepção dos pais e alunos
2-Verificar aproximações de valores de capital social e esporte voleibol	Há valores que são congruentes no capital social e voleibol	Utilizar as respostas das pesquisas anteriores Q1, Q2, Q3 e Q4	Identificação do valor comum de destaque no resultado das duas pesquisas realizadas: com atletas master (Q1), alunos egressos (Q2) e alunos PRAEC.	Selecionar um valor que evidencia esta congruência: cooperação
3- Buscar evidências de que a cooperação pode ser desenvolvida através do esporte voleibol (esporte educacional) num programa de iniciação esportiva que utiliza o esporte como ferramenta de educação (PRAEC)	O que é cooperação	Alunos (Q3) Pais (Q4) Professores (Q5)	Perguntas para perceber como os professores, alunos e pais compreendem o significado da cooperação nas aulas, nos jogos, na vida; quando é que a cooperação torna-se difícil; por que nem sempre as pessoas cooperam, etc. (apoio Norbert Elias e Bourdieu) Q3= questões nº 2, 3, 6 Q4= questões nº 3 e 4 Q5= questões nº 1, 3, 7, 10, 11, 13	Perceber como o valor cooperação é compreendido pelos professores, pais, técnicos e alunos
	O esporte voleibol oportuniza e favorece o aprendizado da cooperação		Perguntas para perceber o que motiva ou favorece a criança cooperar no voleibol (aula e jogo); se uma criança não-cooperativa consegue ser cooperativa após participar do voleibol; se a competição no voleibol atrapalha o trabalho da cooperação (apoio em Norbert Elias) Q3= questão nº 4 Q4= questões nº 2, 3, 3 ^A Q5= questões nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13	Conhecer de que forma o voleibol pode favorecer o aprendizado da cooperação na percepção dos alunos, pais e professores do PRAEC
	A criança consegue incorporar o valor de cooperação através do voleibol, e com isso consegue ser cooperativa em todos os lugares (casa, escola, etc)		Perguntas para perceber que ações de cooperação as crianças realizam durante a aula, na escola e em casa, nos alunos por tempo de projeto: um ano, dois anos, três anos. (Bourdieu) Q3= questões nº 1, 5, 6 Q4= questões nº 3, 3 ^A Q5= questões nº 2, 3, 12 e 13	Conhecer o nível de aprendizado da cooperação – incorporação ou não do valor nos alunos em relação ao tempo de participação do programa, na percepção dos alunos, pais e professores
	A prática do voleibol favorece o aprendizado da cooperação (estrutura da aula)		Perguntas para identificar estruturas do projeto contribuem para o desenvolvimento da cooperação através do voleibol (Bourdieu) Q3= questões nº 1, 4 Q4= questão nº 2 Q5= questões nº 9, 11, 13	Percepção dos pais, alunos e professores sobre as principais estruturas que facilitam o aprendizado da cooperação através do esporte voleibol no programa específico em estudo.
Legenda: Q1= Questionário: Atletas de Vôlei Máster Q3= Questionário: Alunos do Núcleo Central PRAEC Q5= Questionário: Professores dos Núcleos PRAEC Q2= Questionário: Alunos egressos do PRAEC Q4= Questionário: Pais dos alunos do Núcleo Central PRAEC				

Quadro 1 – Estrutura da pesquisa

O recorte feito, esporte voleibol e programa sócio-esportivo, foi idealizado em função do conhecimento e experiência da autora (em anexo A) com este esporte, como atleta, educadora e treinadora; atualmente exercendo a função de gestora de projeto sócio-esportivo. Desta forma não cabe aqui generalizar os resultados apresentados neste estudo para outros esportes.

Para a coleta de dados, o estudo utilizou-se de diferentes fontes, a saber:

- a) informações através de entrevistas via questionário com questões abertas, com 46 atletas de vôlei máster (acima de 30 anos de idade), que praticaram o esporte pelo menos, por mais de vinte anos, para detectar que valores aprenderam através do esporte voleibol durante as várias etapas da vida (infância, adolescência, fase adulta e terceira idade), na percepção dos atletas, dentro da perspectiva do esporte educacional (escola), de rendimento (quando atletas de alto rendimento) e de participação (atualmente na categoria máster). Buscou-se desta forma evidenciar se os valores de socialização, cooperação e trabalho em equipe, são apreendidos através do esporte voleibol nas várias manifestações do esporte voleibol. Uma análise de conteúdo foi feita também para destacar, quantitativamente e qualitativamente, os valores que são comuns no voleibol e na construção do capital social;
- b) informações sobre uma questão aberta da pesquisa realizada pelo Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão (PRAEC) com 374 alunos egressos dos vários núcleos do estado do Paraná: “Que valores você aprendeu através do projeto que você utiliza hoje na sua vida?”. Desta forma estaria buscando conhecer, na percepção dos próprios alunos que passaram pelo programa, que valores foram aprendidos através do esporte voleibol, dentro de uma perspectiva do esporte educacional, que é a missão do programa. Uma análise de conteúdo foi feita para destacar, quantitativamente e qualitativamente, os valores que são comuns ao voleibol e requeridos para a construção de capital social;
- c) entrevista via questionário com professores, alunos e pais do PRAEC buscando evidenciar como a cooperação, que é um valor central na formação do capital social e no voleibol, é desenvolvida e incorporada pelas crianças através de um programa sócio-esportivo de iniciação ao voleibol. Conhecer as dificuldades e os elementos facilitadores e estruturantes para que realmente haja um aprendizado para a vida, que é o objetivo maior de um processo educacional.

Para análise dos dados foi adotada a “Análise de Conteúdo” proposta por Laurence Bardin, que tem por objetivo explicitar e sistematizar os conteúdos das mensagens:

[..]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

A análise de conteúdo é um método muito utilizado para o conhecimento das variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, possibilitando a tradução de informações subjetivas, abstratas e implícitas nas diversas formas de linguagem. De acordo com P. Henry e S. Moscovici citados por Bardin (2004, p. 28): “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Significa, que qualquer comunicação, ou qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse um receptor normal), mas também e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem da entrevista através ou ao lado da mensagem primeira: realçar um sentido que se encontra em segundo plano. Atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Para compreensão de outros “significados” na interpretação dos resultados buscou-se o apoio dos sociólogos Norbert Elias e Pierre Bourdieu, através de suas teorias e modelos de análise sociológica, modelos dos jogos (teoria configuracional) e modelos de campos, respectivamente.

A teoria de Norbert Elias auxiliou o estudo para a compreensão das seguintes questões relativas à cooperação no voleibol: “o que faz ou motiva (forças sociais compulsivas) as pessoas a cooperem no jogo de voleibol? E o que as inibe? Será que esta cooperação é voluntária, ou coercitiva, em função da própria estrutura do jogo? Qual é a função da cooperação no jogo de voleibol? Por que é difícil cooperar sempre?”. Enquanto modelo de análise sociológica buscou-se compreender um pouco mais como a cooperação ocorre nas relações sociais.

O modelo de análise de Pierre Bourdieu auxiliou o estudo para responder uma das questões centrais de investigação: “como o esporte voleibol pode ser um facilitador para o

aprendizado do valor cooperação?”. Utilizou-se também o conceito de *habitus*⁴¹ em Bourdieu, para compreender como este valor é transmitido e incorporado nas crianças e adolescentes do PRAEC, já que este programa tem por missão contribuir para o desenvolvimento humano através dos valores do esporte voleibol.

⁴¹ Este conceito será mais detalhado à frente, no capítulo mais específico sobre metodologia.

2 DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO: SUSTENTABILIDADE, CAPITAL SOCIAL E ESPORTE

A busca do conhecimento⁴² sobre a natureza e seus diversos fenômenos esteve sempre presente na história da humanidade. Isto porque os homens precisam aprender tudo, enquanto que os animais já nascem “sabendo” de suas limitações, funções e leis. Pode-se dizer então, que o saber, a busca da verdade para o ser humano foi e continuará sendo o grande desafio, ou melhor, um processo contínuo, não linear, marcado por rupturas, complementaridades, avanços, retrocessos, diante de uma realidade cada vez mais complexa.

Nos processos de construção dos saberes, as percepções, curiosidades e inquietações, representaram molas mestras que motivaram indivíduos comuns a buscarem respostas às suas perguntas, mesmo que isso significasse uma mudança radical em suas vidas. Neste caso, o conhecimento passou a ser um objetivo de vida. Conhecer as matrizes epistemológicas pressupõe identificar a pergunta central de investigação e considerar o contexto histórico, as influências e conflitos com outros pensamentos da época; a visão de mundo e as delimitações do saber intelectual do investigador. Dentro desta perspectiva é possível considerar o saber atual como fruto do pensamento que originou as matrizes epistemológicas, isto é, formas de produzir conhecimento, ora gerando complementaridades, ora rupturas. Ao considerar que os teóricos conviveram e passaram por profundas reflexões, conflitos, críticas, rearranjos teóricos para organizar suas idéias e pensamentos, e assim, trilharem o seu próprio caminho, acredita-se que os mesmos autores poderiam fornecer algumas pistas para a construção de um caminho próprio para este estudo, que não teve a pretensão de se constituir numa trajetória determinante e única. Com certeza outros pesquisadores ao estudarem o mesmo tema poderiam ter adotado outros rumos.

A proposta deste capítulo foi, portanto, construir um caminho dialógico⁴³ com os teóricos das matrizes epistemológicas e as áreas do conhecimento, em especial, a educação

⁴² De acordo com Morin (1998, p. 98), conhecer comporta “informação”, ou seja, possibilidade de responder a incertezas, mas o conhecimento não se reduz a informações; ele precisa de estruturas teóricas para dar sentido às informações; percebemos então, que se tivermos muitas informações e estruturas mentais insuficientes, o excesso de informação mergulha-nos numa nuvem de desconhecimento, o que acontece freqüentemente, por exemplo, quando escutamos rádio ou lemos jornais”. Portanto, o conhecimento pode ser considerado informação com um propósito ou utilidade.

⁴³ Segundo Morin (1998, p. 189-190) “o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade”. (...) “a própria ciência obedece a dialógica. Por que? Porque ela continua andando sobre quatro pernas diferentes. Ela anda sobre a perna do empirismo e sobre a perna da racionalidade, sobre a imaginação e sobre a verificação”. (...) A ciência progrediu porque há uma dialógica complexa permanente, complementar e antagonista entre suas quatro pernas. A dialógica comporta a idéia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores.

física, economia e sociologia, através de um olhar “conciliador”, que permitisse aprofundar reflexões e percepções das possíveis inter-relações entre capital social, esporte e desenvolvimento sustentável. Por serem temas complexos, a premissa básica foi captar os elementos centrais para formar uma base teórica à dissertação, de modo que o estudo fosse inteligível e compreensível ao leitor.

Não foi uma tarefa fácil, pois há diferentes conceitos, interpretações e visões sobre o mesmo assunto, que com certeza dificultaram uma aproximação e o diálogo. Por exemplo, capital social apresenta um conceito econômico, financeiro, contábil, jurídico e sociológico. O esporte, enquanto fenômeno sócio-cultural é estudado em vários campos do conhecimento, a saber, na Educação Física, Cultura, História, Administração, Economia, Sociologia. Não há um consenso sobre o conceito de desenvolvimento sustentável. Delimitar o campo de estudo tornou-se então uma prerrogativa diante deste cenário.

É importante ressaltar que não foi possível excluir o conhecimento tácito⁴⁴, dada a experiência vivida pela autora no esporte. Neste caso, ficou claro que não há como separar o sujeito (a autora) do objeto pesquisado, o esporte voleibol, como sugere a matriz cartesiana⁴⁵. Esta foi a primeira insuficiência observada da matriz da racionalidade; por mais que se buscasse um distanciamento para melhor análise. Morin (1998) cita e justifica a indissociação entre o sujeito e objeto como princípio da complexidade⁴⁶:

[...] se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador.

⁴⁴ Conhecimento tácito é o conhecimento que está na cabeça das pessoas adquirido através da experiência ao longo de suas vidas. É difícil de ser explicado a outra pessoa porque é subjetivo, não mensurável; é como se fosse o seu *know how*.

Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0024128_02_cap_02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2007.

⁴⁵ A matriz cartesiana (representantes: Descartes, Popper, Kuhn e outros) tem a razão, a racionalidade e objetividade como o caminho para a descoberta- “penso logo existo” (Descartes). Para buscar o conhecimento, o sujeito deve-se colocar distante do objeto (desconsiderar os sentidos); analisar as partes para entender o todo; ir do mais simples para o mais composto; buscar relações de causa e efeito – Método de Descartes (SOUZA-LIMA, J. E. Anotações das aulas da disciplina “Epistemologia e práticas multi-interdisciplinares do Curso de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE, junho de 2007).

⁴⁶ Matriz da complexidade é representada pelos teóricos dentre outros: Edgar Morin, Fritjof Capra, Eduardo Mourão Vasconcelos e Goswami. É a partir de Edgar Morin que a complexidade passa a ser entendida como um meio de se compreender os paradoxos, pois a mesma abrange a ordem, a desordem e a organização, que formam um conjunto de tecidos constituintes heterogêneos e inseparavelmente associados. Esta complexidade agasalha as ações, interações, reações, determinações e acasos, que compõem a realidade fenomênica e invariavelmente evidenciam a incerteza. “Ela não vai do simples para o complexo, e sim, do complexo para o mais complexo. Não se limita a reagir ao acaso, pelo contrário, tenta utilizá-lo” (TUBINO & DA SILVA, 2006, 21).

Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, ‘é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes’ (p. 30).

Morin complementa reforçando a idéia de que o caminho do novo saber deve ser construído através da complexidade e da interdisciplinaridade:

Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida (MORIN, 1998, p. 30).

[...] a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo (que é um dos aspectos principais deste pensamento simplificador); este isola o que ele separa e oculta tudo o que o liga, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas sabe, à partida, que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria de uma omnisciência (MORIN, 2003, p. 9).

[...] Também o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento (MORIN, 2003, p. 10).

Portanto, a proposta da matriz da complexidade não é fechar o conhecimento, pois há inúmeras maneiras de se perceber o mesmo fenômeno, sendo assim, não há razão para se preocupar com a relação de causalidade, e sim, evidenciar as ocorrências para que seja construído um conhecimento que é também, dentro desta perspectiva, um conhecimento coletivo.

Um recorte do estudo, um “conselho” cartesiano, foi preciso para introduzir um exercício mais reflexivo de uma realidade complexa. Para quem está inserido no mundo “cartesiano”, da simplificação e da especialização, poderia não conseguir visualizar uma relação direta entre capital social e esporte, e muito menos entre desenvolvimento sustentável e esporte, pois teria dificuldades de perceber as “conexões ocultas”⁴⁷ entre os fenômenos. Constituiu então, objetivo geral deste capítulo promover um diálogo com as matrizes

⁴⁷ Capra considera que rede é um padrão comum a todo tipo de vida. E para ele educação é a habilidade de perceber as conexões ocultas entre os fenômenos – rede. “Os sistemas vivos são redes autogeradoras, o que significa que o seu padrão de organização é um padrão em rede no qual cada componente contribui para a formação de outros componentes. Essa idéia pode ser aplicada ao domínio social, desde que as redes vivas de que estamos falando sejam identificadas como redes de comunicações”(CAPRA, 2002, p. 102). [...] “cada comunicação gera pensamentos e um significado, os quais dão origem a novas comunicações. Dessa maneira, a rede inteira gera a si mesma, produzindo um contexto comum de significados, um corpo comum de conhecimentos, regras de conduta, um limite e uma identidade coletiva para os seus membros” (CAPRA, 2002, p. 119).

epistemológicas apresentadas no curso de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE, em 2007, em especial com a matriz da complexidade.

Como resultado de uma leitura preliminar dos temas surgiu uma primeira hipótese, com forte influência cartesiana, pois não havia passado pela disciplina de Epistemologia:

1. Considerando que o conceito de desenvolvimento sustentável adotado no Relatório de Brundland, é multidimensional, ou seja, leva em consideração as diversas dimensões do desenvolvimento além da econômica, a saber, a dimensão social, política, espacial, cultural e ambiental;
2. Considerando que a dimensão cultural exerce uma forte influência na tomada de decisão dos indivíduos para realizar suas melhores escolhas; por conseguinte o capital humano e social são recursos importantes para o desenvolvimento sustentável;
3. Considerando Capital Social enquanto sistemas que permitem às pessoas cooperar, ajudar-se mutuamente, zelar pelo bem público e promover a prosperidade. Neste sentido, evidencia-se também uma forte relação do capital social e cultura. Os valores e crenças da sociedade tendem a influenciar o nível de participação, cooperação e definição dos objetivos comuns a serem perseguidos em relação ao desenvolvimento sustentável;
4. Considerando que a cultura refere-se à visão de mundo, concepções e representações que os indivíduos e os grupos fazem de sua inserção da comunidade e na sociedade como um todo; e que sua construção e reconstrução se constitui através de um processo de médio e longo prazo;
5. Considerando que o esporte é um direito e representa uma das principais manifestações culturais do brasileiro, dando-lhe significado;
6. Considerando que no caso do esporte voleibol, por ser coletivo, possibilita desenvolver relações de cooperação e trabalho em equipe;
7. Considerando que capitalismo na sua forma atual de acumulação global, gerou sociedades de indivíduos mais competitivos e individualistas; associados ao enfraquecimento do Estado-Nação pela superação das fronteiras;
8. Considerando que no processo de construção ou modificação do capital social, pressupõe modificar valores e elementos culturais;
9. Considerando que no processo formativo e educacional do capital social, uma educação voltada para os valores requeridos no capital social poderia contribuir para gerar uma nova cultura para sustentabilidade.

10. Então se pode inferir, a princípio, que o esporte pode ser um facilitador para a construção do capital social requerido para o desenvolvimento sustentável.

A matriz cartesiana, na sua forma linear de pensar e estruturar o conhecimento, ao comprovar que através do esporte é possível desenvolver os valores de cooperação, do trabalho em equipe, e que estes são os requeridos ao capital social para sustentabilidade, estaria terminado aqui o estudo e concluída a dissertação. Este raciocínio lógico, reducionista, simplificador, poderia obscurecer as inúmeras relações e conexões ocultas nestes três temas, e que na atualidade são importantes, como por exemplo, os jogadores cooperam no jogo porque querem ganhar (o jogo determina o modo de agir) ou porque acreditam que cooperar é um valor ético importante para o desenvolvimento da sociedade?

Morin (1998) corrobora com esta posição:

Ora, os diversos trabalhos, em muitos pontos antagônicos, de Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, entre outros, têm como traço comum a demonstração de que as teorias científicas, como os *icebergs*, têm enorme parte imersa não científica, mas indispensável ao desenvolvimento da ciência. Aí se situa a zona cega da ciência que acredita ser a teoria, um reflexo do real. Não é próprio da cientificidade, refletir o real, mas traduzí-lo em teorias mutáveis e refutáveis (p. 21-22).

Portanto, a matriz da linearidade pareceu ser insuficiente para alargar o conhecimento. A opção pela matriz da complexidade se deu em função de seu pressuposto de inclusão e não de exclusão de outras matrizes do conhecimento. Assim, ao associar dados qualitativos à investigação, por exemplo, poder-se-ia estar ampliando o entendimento do tema, para além da ponta do *iceberg*. Não quer dizer estar “abandonando” uma base teórica por outra, pois a racionalidade instrumental⁴⁸ é importante também, e deve ser incorporada. Vasconcelos (2004) mostra esta necessidade de integração das diversas epistemologias no momento atual:

Assim, a diversidade e a multidimensionalidade das formas contemporâneas de opressão e de luta social requerem que a produção de conhecimento crítico seja capaz de considerar e de fazer interagir estas diversas

⁴⁸ Racionalidade instrumental é fundamentada na afirmativa de que os ‘fins justificam os meios’, isto é, as ações sociais dos indivíduos são mediadas por algum tipo de interesse com sentido subjetivo. Surgiu do processo de racionalidade constituído entre os séculos XVI e XVIII na Europa (civilização ocidental), e não se limitava ao campo econômico, mas também ao político, social e cultural – a ação racional como conjuntura estrutural da sociedade ocidental (WEBER, M., 1992).

epistemologias, campos de saber e paradigmas⁴⁹ particulares, sem cair nas conhecidas estratégias de julgar e reduzir as diversas perspectivas por meio de uma metateoria ou narrativa onipotente o suficiente para imperializar todos os demais campos, o que neste trabalho chamamos de ‘imperialismo epistemológico’ (p.13).

Dialogar com os pensadores da matriz da complexidade como Morin, Capra, Vasconcelos e Goswami foi fundamental neste processo de estabelecer uma base teórica para a construção do novo conhecimento, principalmente pelas intervenções do professor orientador, sociólogo e epistemólogo, o Dr. José Edmilson de Souza-Lima, que possibilitou à autora, visualizar as conexões ocultas do estudo, ousando adentrar além do campo da administração, numa perspectiva multidisciplinar. Outra grande contribuição foi a possibilidade de frequentar a disciplina “Educação Física, Esporte e Sociedade” no Curso de Mestrado em Educação Física da UFPR- Universidade Federal do Paraná, quando a autora teve contato com os conceitos e modelos de análise sociológica de Pierre Bourdieu e Norbert Elias, que a auxiliaram na compreensão e análise dos resultados das pesquisas de campo.

A caminhada diante dos diversos saberes mostrou-se efetiva para a construção do estudo. O capital social, tratado na economia como um recurso para aumento de produtividade e potencial gerador de lucros, revelou ser um indicador importante de desenvolvimento local (PUTNAM, 2005). Estudos sobre o esporte em geral evidenciaram seu potencial para desenvolver valores, entretanto na revisão bibliográfica não foi encontrada uma relação direta entre esporte voleibol e capital social.

A Sociologia⁵⁰ também contribuiu com o estudo, no sentido de buscar elucidar aquilo que, num determinado momento, não estava elucidado, como por exemplo, verificar o que impulsiona ou impede as pessoas de cooperarem, apesar de percebermos um movimento cooperativo dos jogadores no jogo de vôlei. Para Bourdieu:

A sociologia difere das outras ciências pelo menos num ponto: exige-se que ela seja acessível, o que não se exige à física ou mesmo à semiologia ou à

⁴⁹ Paradigma, segundo Kuhn, “é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido”. Para Kuhn há “paradigmas que dominam o conhecimento científico numa certa época e as grandes mudanças de uma revolução científica acontecem quando um paradigma cede seu lugar a um novo paradigma, isto é, há uma ruptura das concepções do mundo de uma teoria para outra” (MORIN, 1998, p. 45).

⁵⁰ A Sociologia é definida como o estudo do homem, mas não é o homem individual, mas sim, o homem enquanto ser social. A partir daí vem a idéia de sociedade. O homem é um ser social que vive para construir a sociedade. De acordo com Elias (1980, p. 109) “a sociologia trata de pessoas; as interdependências que ocorrem entre elas são o seu problema central”. Para Bourdieu, a sociologia é entendida como a “ciência do poder, das lutas pelo poder”, e sua função é tornar visível o invisível, produzir um efeito de desencantamento, destruir a ilusão de transparência do mundo social, desenvolver a ‘imaginação sociológica’ (SILVA, citado por MARCHI JR, 2002, p. 83).

filosofia. (...). E a sociologia não valeria nem uma hora de esforço se fosse um saber de especialista reservado aos especialistas (BOURDIEU *apud* MARCHI JR, 2002, p. 83).

O estudo aproximou-se também do conceito de sociedade da matriz da complexidade. Buscou-se em Morin, Capra, Bourdieu e Elias, o entendimento da sociedade como o “nós”, como um todo, um sistema, uma teia de interdependências, diferentemente do conceito da matriz da linearidade, que considera o “eu” como centro do universo ou uma externalidade à sociedade. No conceito em Elias (1994, p. 39) o indivíduo é parte integrante⁵¹ da sociedade, é produto das relações sociais, das teias de interdependências: “Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’”. Portanto, há uma grande interferência do mundo em nós. Por exemplo, a violência que se vê na TV ameaça freqüentemente e pode atingir qualquer indivíduo no seu cotidiano. Há, pois, uma relação do sujeito com o objeto, do mesmo modo, do pesquisador com o objeto de estudo. Não há como se distanciar do objeto no sentido de gerar neutralidade⁵². O “eu” faz parte do objeto de estudo, no caso específico, o capital social e o voleibol.

Capra (2002) expressa bem esta idéia de interdependência do ser humano com a rede social:

Os sistemas sociais vivos são redes autogeradoras de comunicações. Isso significa que uma organização humana só será um sistema vivo se for organizada em rede ou contiver redes menores dentro dos seus limites. Com efeito, as redes (*networks*) tornaram-se recentemente um dos principais objetivos da atenção não só no mundo empresarial como também na sociedade em geral, em toda uma cultura global que está surgindo (p. 117).

Elias (1970) corrobora acrescentando que:

⁵¹ Segundo Elias (1994, p. 57), [...] a sociedade, com sua regularidade não é nada externo aos indivíduos; tampouco é simplesmente um ‘objeto’ ‘oposto’ ao indivíduo; ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz ‘nós’. Mas esse ‘nós’ não passa a existir porque um grande número de pessoas isoladas que dizem ‘eu’ a si mesmas posteriormente se une e resolve formar uma associação. As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como ‘eu’, ‘você’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’ e ‘eles’ são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do ‘nós’ inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ele se refere, tudo o que podemos chamar ‘eu’ inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar ‘eu’, ou até ‘você’, é apenas parte.”

⁵² Durante muitos anos as ciências sociais foram consideradas não científicas, em função da impossibilidade da neutralidade. Com o próprio desenvolvimento da ciência, os teóricos foram percebendo que não há como não se relacionar com seu objeto de estudo; não tem como o sujeito não colocar suas percepções e pensamentos sobre aquele objeto. E esta teoria foi ganhando força ao perceber que as realidades são cada vez mais complexas, quem tiver uma relação mais próxima, íntima com o objeto de estudo poderá reconhecer mais facilmente estas relações ocultas. E, na área social, não tem como retirar o objeto de estudo de seu *habitat* para analisá-lo. Esta proposta de quebra de paradigma possibilitou um grande salto na área de ciências humanas do conhecimento (MARCHI JR, 2007).

Um dos problemas centrais que a sociologia deve fixar é tornar estas teias mais transparentes e, por conseguinte, impedir que arrastem consigo os seus membros, de modo cego e arbitrário. Isto se aplica, sobretudo, às teias entrecruzadas que se difundem e estendem em grandes espaços e num tempo prolongado (p. 112).

Quando se relaciona capital social e sociedade é preciso entender o ser humano enquanto instituições, organizações e estruturas, dentro de uma complexidade. Não se pode ver as instituições separadas do ser humano, porque ele é o ator social que organiza determinados grupos para formar as instituições e organizações, por exemplo, a montagem de uma banda de música. As estruturas sociais dão suporte às instituições e organizações sociais. Exemplo: o governo (estrutura) dá suporte para universidades públicas (instituições).

Como pensar então a sociologia do esporte? É o mesmo ser humano social que organiza suas instituições e organizações, e que tem suas estruturas para dar sustentabilidade ao esporte na sociedade. Desta forma, transporta-se o modelo social para o caso específico do esporte.

Para análise sociológica e compreensão de como se formam e desenvolvem, no caso específico do estudo, as relações sociais de cooperação, o estudo optou pelos modelos de análise dos sociólogos Pierre Bourdieu (Teoria dos Campos) e Norbert Elias (Modelos de Jogos), pelo fato de ambos aproximarem o jogo à realidade social. Segundo Elias (1970, p. 87), os modelos têm que ser interpretados como representações de seres humanos ligados uns aos outros no tempo e no espaço.

A Teoria dos Campos de Bourdieu (1983) evidencia que há no campo um jogo de relações entre pessoas que disputam objetos⁵³ de interesse comum, e, que estas pessoas são dotadas de *habitus*⁵⁴ que identificam e legitimam as leis universais e específicas deste campo. Os participantes das disputas, por sua vez, garantem a reprodução do “jogo” e contribuem para a produção de valor no que está sendo disputado. E o mais importante: “campos distintos possuem normas de funcionamento invariantes, o que torna possível a utilização do aprendizado de um estudo de determinado campo na interrogação e interpretação de outros” (BOURDIEU, 1983, p. 92). Isto quer dizer que conhecendo as leis imanentes do sub-campo,

⁵³ Estes objetos de disputa podem ser os mais diversos, como por exemplo, prestígio social, reconhecimento, objeto de desejo, dinheiro, conhecimento, etc.

⁵⁴ Para Bourdieu, *habitus* tem uma capacidade criadora, formadora: “é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (BOURDIEU, 1983, p. 94).

por exemplo, o voleibol na instituição pesquisada e o de seus participantes, é possível compreender, em parte, a lógica das relações e representações sociais que se dão no campo social daquele local.

Fazendo um exercício com o tema de estudo, capital social, numa análise preliminar com base neste modelo, poder-se-ia considerar o campo como sendo o campo econômico globalização; o objeto de disputa, o desenvolvimento/sobrevivência humana, e os participantes deste campo, os diversos grupos sociais (economistas, políticos, ambientalistas, trabalhadores, capitalistas, mídia em geral, etc) que se relacionam e disputam o desenvolvimento com base em seus interesses próprios. Os que defendem o desenvolvimento sustentável convidam a sociedade para agir de forma coletiva, cooperativa, para um objetivo comum mais amplo, a sustentabilidade das gerações atuais e futuras. Os que defendem o desenvolvimento econômico e os interesses do capital argumentam que sem desenvolvimento econômico não há riqueza e progresso.

Há, portanto, uma disputa de poder e de interesses diversos, mas fica claro, que nesta luta a sociedade vai se conscientizando dos riscos do desenvolvimento e passam a exercer maior pressão sobre o poder decisório no momento de fazer as escolhas, por exemplo, o uso de tecnologias mais “limpas”. O capitalismo não conseguindo dar as respostas aos anseios das sociedades abre brechas para outros grupos e discursos se fortalecerem, como é o caso do desenvolvimento sustentável.

De fato o discurso da sustentabilidade vem ganhando espaço no campo econômico e afetando os diversos outros campos. Segundo Leonardo Boff (2006, p. 1), “o esgotamento dos recursos naturais, a devastação dos ecossistemas e a extinção das espécies sob a lógica capitalista⁵⁵ estão se dando numa velocidade dez vezes maior que o processo evolutivo normal”. E complementa predizendo que “se o padrão de consumo dos países mais desenvolvidos for globalizado haverá necessidade de pelo menos três planetas para suprir os recursos e atender às necessidades de consumo” (BOFF, 2006b, p. 1). Isto significa dizer que

⁵⁵ De acordo com Leonardo Boff (2006b) o desenvolvimento vem de uma lógica da economia capitalista que pressupõe “exploração sistemática e ilimitada de todos os recursos terrestres para atingir três objetivos fundamentais: aumentar a produção, expandir o consumo e gerar riqueza”. Já o termo sustentável está baseado no conceito de *ethos*, a morada humana, referindo-se ao espaço da natureza, o planeta Terra, com seus recursos limitados, busca constante equilíbrio dos ecossistemas, onde convivem os diversos elementos da natureza, o homem, os animais, plantas, etc. A contradição se dá pelo fato de que o desenvolvimento pressupõe que os recursos da Terra sejam ilimitados e que o crescimento econômico possa ser infinito. E a verdade é que os recursos do planeta são limitados e vários deles não são renováveis.

a Terra não suporta a voracidade e a violência deste modo de produção e de consumo. Capra (2002) corrobora ao afirmar que:

Além de sua instabilidade econômica, a forma atual do capitalismo global é insustentável dos pontos de vista ecológico e social, e por isso não é viável em longo prazo. O ressentimento contra a globalização econômica está crescendo rapidamente em todas as partes do mundo. Pode ser que o destino último do capitalismo global, seja nas palavras de Manuel Castells, ‘a rejeição social, cultural e política, por parte de um grande número de pessoas no mundo inteiro, de um Autômato cuja lógica ignora ou desvaloriza a humanidade dessas pessoas’. Como veremos, é muito possível que essa rejeição já tenha começado (p. 167).

Para solucionar tal problema pressupõe um agir coletivo para um mesmo fim, que deixa de ser o econômico e sim a própria sobrevivência do ser humano no planeta. O grande desafio passa a ser: como modificar um comportamento individualista e competitivo de uma grande sociedade global que opera na sua maioria no modelo de produção capitalista, e passar a agir de forma coletiva e cooperativa? Uma ética de cooperação e solidariedade tendo que substituir uma ética de competição e dominação do capital sobre o trabalho. Como construir esta nova ética?⁵⁶ Como formar uma cultura com base nesta nova ética? A ética, como os valores, se dá a partir de situações concretas, dos problemas práticos da vida em sociedade, relacionados com as escolhas, decisões, ações e comportamentos, que exigem do ser humano, uma avaliação, um julgamento, um juízo de valor entre o que socialmente é considerado pela moral vigente, bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado.

Ainda sobre os modelos de análise sociológica utilizados neste estudo, a teoria de Norbert Elias (1970) mostra que é possível compreender as relações sociais através dos modelos de jogos. Há diferentes configurações⁵⁷ sociais, umas mais simples e extremamente

⁵⁶ O conceito de ética é bastante difuso, com diferentes significados e interpretações. Comumente utilizamos os termos *ética* e *moral* como sinônimos. O termo *ética* tem a mesma origem que o termo *moral*, mas com o tempo os conceitos foram se distanciando. Ética vem do grego *ethos*, que significa modo de ser, caráter. Moral vem do latim *mores* e quer dizer costume. Segundo Vasquez (1982, p. 14) ética e moral estão relacionados com comportamento que não é natural, isto é, o homem não nasce com ele, e sim “é adquirido e conquistado por hábito”. Isto significa, que etimologicamente, ética e moral são uma realidade humana construída histórica e socialmente através das relações entre os seres humanos nas sociedades onde vivem. Alguns autores diferenciam os conceitos. Na Enciclopédia Digital de Direitos Humanos, no texto *O que é ética?* a moral é definida como “conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes, valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social”. Neste caso a moral é normativa. Já a ética é definida como “a teoria, o conhecimento ou a ciência do comportamento moral, que busca explicar, compreender, justificar e criticar a moral ou as morais da sociedade”. A ética neste caso é filosófica e científica. Neste sentido, a ética é o aspecto científico da moral, ou seja, um conjunto de princípios que norteia uma maneira de viver bem consigo próprio e com os outros.”. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/codetica/textos/oque_e_etica.html>. Acesso em: 19 jun. 2007.

⁵⁷ Segundo Elias (1970, p. 141) o conceito de configuração serve como simples instrumento conceitual que tem por objetivo “afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes”. Para ele, configuração é o “padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores

competitivas (competição primária) e outras mais complexas, também competitivas (tipo oligárquica), ou ainda, mais cooperativas (tipo democrática). Elias buscou mostrar como ocorrem os diversos níveis de interação, a partir da interpenetração de indivíduos interdependentes, cada qual com seu potencial de poder⁵⁸, e que nesta interação constitui-se uma nova configuração no tempo, podendo ser alterada e originando outras configurações convivendo concomitantemente. Neste caso, o processo não pode ser explicado por uma matriz da linearidade ou pelos modelos de investigação das ciências naturais. De acordo com Elias (1970, p. 78):

Como já demonstramos algures mais detalhadamente, quanto mais intimamente integrados forem os componentes de uma unidade compósita ou, por outras palavras, quanto mais alto for o grau de sua interdependência funcional⁵⁹, menos possível será explicar as propriedades dos últimos apenas em função das propriedades da primeira. Torna-se necessário não só explorar uma unidade compósita em termos das suas partes componentes, como também explorar o modo como seus componentes individuais se ligam uns aos outros, de modo a formarem uma unidade. O estudo da configuração das partes unitárias ou, por outras palavras, a estrutura da unidade compósita, torna-se um estudo de direito próprio. Esta é a razão pela qual a sociologia não se pode reduzir à psicologia, à biologia ou à física: o seu campo de estudo – as configurações dos seres humanos interdependentes – não se pode explicar se estudarmos os seres humanos isoladamente.

A matriz da complexidade parece ser, portanto, a mais apropriada para este estudo, dada sua capacidade inclusiva e de alargamento do conhecimento. O conceito de complexidade surgiu no momento em que o conhecimento científico (e suas tradicionais teorias) não conseguia explicar ou dar respostas por si só aos fenômenos e problemas cada vez mais complexos da atualidade. Era necessário, portanto, buscar outras formas de fazer ciência e buscar conhecimento: de forma multidimensional e interdisciplinar, dentro de uma visão

não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou adversários“ (ELIAS, 1970, p. 142).

⁵⁸ Potencial de poder pode ser conhecimento técnico, *status*, poder econômico, cultura, relacionamento interpessoal, etc, que dá força a um indivíduo ou grupo, na disputa de força e/ou poder.

⁵⁹ Segundo Elias (1970, p. 85), a função é um conceito de relação; é “quando alguém (ou um grupo de pessoas) falta algo que outro alguém ou grupo de pessoas possui, o último desempenha uma função relativamente ao primeiro”. Os pais exercem uma função para com os filhos, e estes para com os pais, numa relação recíproca de poder. Quando pessoas ou grupos desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. Geralmente o potencial de poder dos pais é desigual em relação aos filhos, isto é, o poder de coerção é maior de um lado do que do outro, podendo gerar conflitos e lutas violentas. “Só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas, com maior ou menor amplitude”.

dialógica que buscasse através das incertezas, dos antagonismos e complementaridade as evidências, ordenação, organização e clarificação maior da realidade.

Nesta perspectiva, o conceito de capital social deve ser considerado enquanto produto (que não é estático e sim dinâmico) de um processo de interação social, das teias de interdependências, com suas relações horizontais / verticais, onde o ser humano participa de várias configurações (família, trabalho, clube, turma de amigos, etc), campos (esportivo, econômico, social, etc), e, por isso tem incorporado comportamentos e pré-disposições para pensar e agir dos diferentes *habitus*. Além disso, os indivíduos possuem potencial de poder que pode influir e ser influenciado pelos outros, modificando o ambiente e modificando a si mesmo.

Retornando à pergunta básica do estudo, torna-se fundamental, portanto, compreender como se forma esta atitude cooperativa e de confiança nas relações sociais dentro de uma sociedade capitalista. Sabendo que o esporte voleibol é altamente competitivo, e que na sua estrutura há necessidade de cooperação entre os jogadores para que o jogo aconteça, o estudo passa a buscar também evidências de que é possível cooperar, estabelecer relações de reciprocidade e de confiança numa realidade competitiva.

Levando em consideração todos estes aspectos e conceitos o estudo buscou compreender apenas um dos elementos constitutivos do capital social, que é a cooperação, enquanto base para um trabalho em equipe e construção da confiança. Entender o capital social e como ele se constitui é o objetivo do próximo capítulo para poder compreender como o esporte pode ser um facilitador para a construção do capital social.

3 CAPITAL SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE

Franco (2005) relata que a expressão capital social não é atual, possui uma natureza multidimensional, e tem origem com Tocqueville na segunda metade do século XIX. Quando em viagem à América, em função de seu interesse pela democracia americana, Tocqueville observou que os americanos, principalmente da Nova Inglaterra, se associavam para fazer quase tudo, num grau jamais visto no velho mundo. Este comportamento era observado também entre as crianças. Franco relata que num episódio vivenciado por Tocqueville, um acidente de trânsito entre duas carroças que se chocaram e viraram, as pessoas espontânea e voluntariamente se reuniram para decidir o que fazer e o fizeram sem ter que recorrer à polícia ou a outra instituição. O importante é que todos aceitaram a decisão coletiva e logo em seguida à solução do problema, a aglomeração se desfez e a rua voltou ao seu ritmo normal. Tocqueville no momento exclamou: ‘isto é um governo civil’, se referindo à “capacidade da sociedade de gerar a ordem espontaneamente a partir da cooperação” (FRANCO, 2005, p. 2). Daí a origem do termo “sociedade civil”.

Mais tarde, nos anos de 1950, Jane Jacobs realizou uma pesquisa empírica buscando entender por que certas cidades americanas pareciam mais vivas, dinâmicas e mais desenvolvidas que outras, e o que as diferenciavam. E descobriu que nestas cidades mais efervescentes, nos bairros e distritos, havia maior conectividade com as pessoas, de forma horizontal e voluntária, buscando discutir os problemas comuns, e solucionar as questões coletivas relacionadas com o bem-estar geral da comunidade. Por outro lado, nas cidades ‘que estavam morrendo’, não ocorria tal fenômeno.

Jane Jacobs identificou que estas redes sociais correspondiam ao capital social e que este era responsável pela ‘vivificação’ daquela cidade, termo este que atualmente seria desenvolvimento. Jacob foi a primeira pessoa, segundo Franco (2005) a empregar o termo capital social como sinônimo de rede social. “Para ela a rede era o ‘capital social’” (FRANCO, 2005, p. 3). Além disso, Jacobs estimou que cem pessoas atuando em rede fossem capazes de produzir um efeito vivificador numa localidade mil vezes maior.

Como foi apresentada anteriormente, a sustentabilidade está diretamente ligada ao capital social, no sentido que ela passa a ser um objetivo a ser perseguido, e o capital social, o meio através do qual, será decidido o caminho a ser trilhado com base nos recursos econômicos, naturais, ambientais, culturais, políticos e sociais daquela comunidade. Nesta

direção, o ser humano passa a ser o centro do processo decisório do desenvolvimento sustentável: construindo, decidindo e se organizando coletivamente, a partir dos interesses e desejos individuais. As instituições decidem como irão utilizar os recursos que têm disponíveis para produzir bens e serviços necessários à sua sobrevivência e satisfazer aos desejos e demandas coletivas, sem comprometer as gerações futuras. São estas instituições que estabelecem as regras de interações e que também influenciam no comportamento da sociedade (SILVA e MENDES, 2005, p. 37).

Rattner (2003) afirma que a expansão do sistema capitalista nas últimas décadas se deveu principalmente ao capital social e humano que contribuíram para o desenvolvimento tecnológico, aumento da produtividade e crescimento da economia. O capital humano é uma medida do desenvolvimento humano e está relacionado com as condições necessárias (conhecimentos, competências, habilidades) para a reprodução da vida e a realização das potencialidades dos indivíduos: saúde, educação, segurança, nutrição, empreendedorismo individual, capacidade de sonhar, dentre outras. Este capital humano precisa se relacionar, interagir para construção do capital social. Assim, enquanto o capital humano é produto de ações individuais referente ao aprendizado e aperfeiçoamento, o capital social se fundamenta nas relações entre os atores sociais que estabelecem obrigações e expectativas mútuas, estimulam a confiabilidade nas relações sociais e agilizam o fluxo de informações, internas e externas (RATTNER, 2003, p. 2).

Ao considerar que o capital social é formado a partir do capital humano, uma mudança de local influenciará o capital social. É o caso do fenômeno da migração que pode causar a “destruição” de capital social pelo fato de se romper a rede de relações sociais daquele local. E a construção de nova rede leva tempo e novas associações. Em função destas características a sustentabilidade é específica em termos de local, espaço e tempo.

Mas o que é capital social? Há várias definições em diferentes áreas do saber. Segundo Baquero (2007, p. 35), estas diferenças estão relacionadas com sua dimensão funcional e são decorrentes da falta de diálogo multidisciplinar. Assim, na ciência política, o capital social enfatiza a ação coletiva; na sociologia se refere à coesão social e na economia, ao bem-estar. Fazendo um chamamento à matriz da complexidade, a proposta deste estudo não foi promover a competição entre as áreas e sim buscar a complementaridade do conceito, o alargamento deste, através dos vários saberes.

Coleman citado por Rattner (2003, p. 1) considera o capital social a partir de um plano individual e coletivo. Para o autor, no plano individual é a capacidade de relacionamento do indivíduo, sua rede de contatos sociais “baseada em expectativas de

reciprocidade e comportamento confiáveis que, no conjunto, melhoram a eficiência individual”. Já no plano coletivo, o capital social “ajudaria a manter a coesão social” em função da obediência às normas e leis; solução de conflitos; “prevalência da cooperação sobre a competição”, que resultaria num estilo de vida baseado na “associação espontânea, no comportamento cívico, enfim, numa sociedade mais aberta e democrática” (RATTNER, 2003, p. 1-2).

Mais precisamente, Franco (2005) refere-se ao capital social “como os laços fracos (não hierárquicos, não funcionais, não parentais ou consangüíneos) entre pessoas, em conexões voluntárias, baseadas em reciprocidade, cooperação, solidariedade” (FRANCO, 2005, p. 4). Neste sentido, é a rede social que empodera os seus nodos, os indivíduos.

Kenneth Newton citado por Kliksberg (2001, p. 117) refere-se ao capital social como “um fenômeno subjetivo”, composto de valores e atitudes que influenciam como as pessoas se relacionam entre si. A partir dos valores e atitudes de confiança, e normas de reciprocidade, estas pessoas conseguiriam transcender as relações conflituosas e competitivas para estabelecer relações de cooperação e ajuda mútua.

Abramovay (2000) cita que a noção do capital social vem contrapor a um dos conceitos da civilização moderna, que considera a sociedade como um conjunto de indivíduos independentes, cada qual agindo para alcançar seus objetivos, independentemente uns dos outros. O capital social vem mostrar que os indivíduos não agem independentemente, que seus objetivos não são estabelecidos de forma isolada, e seu comportamento nem sempre é egoísta. O capital social, pelo contrário, é um recurso e um instrumento para a solução dos dilemas da ação coletiva, isto é, a cooperação ocorre mesmo quando há riscos de haver comportamentos não-cooperativos – controle social. Existem as sanções sobre as condutas ‘desviantes’, porém estas sanções só funcionam quando há elementos morais que os unem, como por exemplo, a confiança, e que aumenta com o seu uso, acumulando-se. A confiança está, pois, na raiz da acumulação do capital social.

Segundo Baquero (2007, p. 34) o interesse pelo capital social está ligado à necessidade de “encontrar canais mais efetivos de comunicação entre o Estado e a sociedade”, além da “preocupação com a erosão de laços sociais tradicionais” e da “ausência de uma base normativa de apoio às instituições reguladoras das relações sociais”. O autor enfatiza que o processo de fragmentação social e erosão dos laços de solidariedade na América Latina foram agravados pelo crescimento da desigualdade social. E como consequência, tem gerado desenvolvimento de atitudes e comportamentos de desvalorização da política e de suas instituições formais, produzindo assim, sociedades com baixos estoques de capital social.

Mas a confiança é um valor que continua sendo perseguido pelas sociedades. Convivemos, por exemplo, com vários índices de confiança na economia brasileira, a saber: Índice de Confiança do Consumidor (ICC); Índice de Confiança da Indústria (ICI); Índice de Confiança do Empresário Industrial (ICE); Índice de Confiança do Mercado de Ações; Índice de Confiança do Investidor. Parece fazer sentido esta correlação entre confiança e desenvolvimento, pois se há confiança nas instituições, há investimento e conseqüentemente desenvolvimento do setor.

O termo capital social, abordado pelos autores Sachs e Lages (2001) e Gomes (2005), apresenta uma conotação diferenciada, referindo-se ao conjunto das relações sociais em que um indivíduo se encontra inserido e que o ajudam a atingir objetivos, que sem tais relações, seriam inalcançáveis ou somente alcançáveis a um custo de transação mais elevado (custos com contratos, processos, dentre outros). A redução dos custos de transação pode ser alcançada aumentando a eficiência das instituições e estas, por sua vez, têm sua eficiência ampliada à medida que se tem um maior grau de confiança e cooperação entre os indivíduos.

Os cientistas sociais citam ainda duas dimensões do capital social, a saber, agregação social e pontes sociais. Agregação social refere-se ao grau de envolvimento das pessoas com grupos, manifestando o nível de confiança entre as pessoas, pois o nível de confiança influencia o desejo de um indivíduo fazer parte de um grupo, assim como participar de um grupo ajuda a construir a confiança. As pontes sociais referem-se às conexões entre grupos, mostrando como um grupo está conectado ao outro, bem como um indivíduo pode participar de mais de um grupo por meio de cadeias de associações (BAQUERO, 2007).

Segundo Bourdieu o capital social constitui-se numa das diferentes formas de capital que permitem estruturar o espaço social: capital econômico⁶⁰, capital cultural⁶¹, capital social e capital simbólico⁶². O capital social, nesta perspectiva refere-se ao conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo:

⁶⁰ Capital econômico para Bourdieu, segundo Bonnewitz, (2003, p. 53) é constituído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais.

⁶¹ Capital cultural para Bourdieu, segundo Bonnewitz, (2003, p. 53) “corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família”. Pode existir em estado ‘incorporado’ como, por exemplo, a facilidade de expressão em público; em estado ‘objetivo’ como bem cultural (quadros e obras), em estado ‘institucionalizado’, que corresponde ao que é socialmente sancionado pelas instituições como títulos, certificados e diplomas.

⁶² Capital simbólico para Bourdieu segundo Bonnewitz (2003, p. 54) corresponde ao conjunto dos rituais ligados à honra e às regras de boa conduta que não constituem apenas exigências do controle social, mas trazem vantagens sociais com conseqüências efetivas: reconhecimento e a posse das três outras formas de capital.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Mas, foi Putnam⁶³ (2005) que evidenciou pela primeira vez uma forte correlação entre capital social, confiança, cooperação e desenvolvimento local. De fato, percebe-se que a confiança é uma necessidade primária da atualidade não só para o desenvolvimento da dimensão social, mas também, da política e econômica.

Capital social é percebido pelos autores, de uma forma geral, enquanto sistemas que permitem às pessoas cooperar, ajudar-se mutuamente, zelar pelo bem público e promover o desenvolvimento. O capital social é também entendido como pessoas, cidadãos com acesso à qualificação e à cidadania, que se interagem em redes para solução de seus problemas e busca de objetivos comuns. Neste caso, o capital social é mais visível em nível local, onde as relações e interações entre os vários atores sociais ocorrem mais facilmente.

O Quadro 2, abaixo, destaca alguns elementos constitutivos do conceito de capital social, que foi utilizado objetivamente na estruturação da pesquisa de campo:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Valorização / reconhecimento maior de interesses de grupos maiores aos individuais;▪ Trabalho em conjunto, visando a objetivos comuns ou ao benefício mútuo;▪ Competência para se associar umas às outras e formar novas associações;▪ Compartilhar valores e normas tanto para a formação de grupos e organizações estáveis, quanto para constituir, compartilhar a gestão;▪ Valorização da comunidade, <i>lato sensu</i>, interagindo socialmente de modo a criar e manter contextos, onde se manifeste um <i>ethos</i> de comunidade. |
|--|

Quadro 2 - Elementos constitutivos do capital social
Fonte: adaptado de Sachs e Lages (2001)

⁶³ As idéias e pesquisas de Putnam serão tratadas mais especificamente à frente, por ser o fio condutor que originou as primeiras reflexões e interesse para realizar este estudo.

3.1 CAPITAL SOCIAL E CULTURA

Alguns autores consideram que a dimensão cultural sobrepõe às outras dimensões do desenvolvimento sustentável. Vecchiatti (2004, p. 93), por exemplo, aponta que a cultura é um importante fator de sustentabilidade:

- a) por se aproximar da subjetividade humana;
- b) pelo fato de permear as diversas ações da sociedade, não se restringindo a um segmento específico;
- c) por não ter fronteiras territoriais, ocorrendo e tendo reflexos significativos tanto em grandes metrópoles como em áreas rurais;
- d) por lidar com a criatividade (...) “que transita entre o novo e o antigo, e impulsiona a sociedade a construir um quadro de referência com relação ao seu futuro”. Além disso, considera que o estudo e a intervenção da dimensão cultural podem beneficiar o desenvolvimento de políticas públicas, acentuando a eficiência de outras dimensões, principalmente as dimensões: econômica, social e ambiental.

A dimensão cultural refere-se à visão de mundo, concepções e representações que os indivíduos e os grupos fazem de sua inserção da comunidade e na sociedade como um todo. Entretanto, a cultura não pode ser compreendida como um produto a ser consumido e, sim, como um processo de criação de significados que oferecem sentido ao modo de vida das comunidades humanas. Como fator de desenvolvimento, a cultura significa:

[...] valorizar identidades individuais e coletivas, promover a coesão em comunidades e levar em consideração as características da cultura; podem ser um fator de crescimento em determinado território, como é o caso de diferentes regiões rurais em relação aos seus produtos agrícolas, seus costumes e paisagens aproveitadas pelo turismo (VECCHIATTI, 2004, p. 94).

Segundo Zapata (2005), para um desenvolvimento sustentável, a medida do crescimento deve ser trocada do PIB para o “FIB - Felicidade Interna Bruta” (p. 97). E para isso, as experiências de êxito e as boas práticas devem-se constituir em referências para que possam ser adaptadas em outros territórios, mas levando em consideração o seu próprio DNA territorial, sua realidade e cultura.

Nesta direção pode-se afirmar que o conceito de sustentabilidade não é o mesmo para toda comunidade. Ele é específico em termos de local, espaço e tempo. Por isso o aspecto cultural da comunidade é fundamental. Entender as relações sociais e suas diversas conexões é um meio de poder intervir de forma positiva para contribuir para o desenvolvimento daquele local. Organizar associações e parcerias locais vai depender da compreensão cultural da comunidade.

Cultura pode ser melhor entendida como:

[...] o conjunto de conhecimentos, crenças, artes, normas e costumes adquiridos e desenvolvidos pelos seres humanos em suas relações sociais (...) e que confere sentido à vida dos seres humanos, que se comportam de acordo com as normas e valores codificados em sua linguagem de símbolos, que em seu conjunto, configuram o estilo de vida em grupo, da comunidade e da sociedade (RATTNER, 2003, p. 2).

De acordo com este conceito uma das funções da cultura é manter a coesão do grupo, resistindo às mudanças introduzidas por agentes e processos internos e externos. Nesta direção, os valores culturais são os alicerces que possibilitam às pessoas reconhecer-se mutuamente, cultivar-se, crescer em conjunto e desenvolver a auto-estima coletiva. Investir, pois em cultura, significa enriquecer espiritual e historicamente uma sociedade e seus indivíduos, pois a cultura é um fim em si mesma, pois é ela que dá sentido à vida das pessoas. Pode-se inferir, portanto que a cultura é o ponto-chave da identidade coletiva e da auto-estima. Ao se desvalorizar a cultura está se enfraquecendo a identidade, e esta, enfraquecida, gera sentimentos coletivos e individuais de baixa auto-estima.

O capital social apresenta elementos do campo da cultura. De acordo com Kliksberg (2001, p. 115):

As pessoas, as famílias, os grupos são capital social e cultura por essência. São portadores de atitudes de cooperação, valores, tradições, visões da realidade, que são sua própria identidade. Se isso for ignorado, saltado, deteriorado, importantes capacidades aplicáveis ao desenvolvimento serão inutilizadas, e serão desatadas poderosas resistências. Se, pelo contrário, se reconhecer, explorar, valorizar e potencializar sua contribuição pode ser muito relevante e propiciar círculos virtuosos com as outras dimensões do desenvolvimento.

Assim, a cultura é o âmbito básico onde uma sociedade gera valores e os transmite de geração em geração. Neste caso, os valores que têm suas raízes na cultura como a solidariedade, altruísmo, respeito, tolerância são essenciais para a construção de um capital

social para desenvolvimento sustentável. De acordo com Chang citado por Kliksberg (2001, p. 122), “os valores colocam as bases da preocupação de um pelo outro mais além do simples bem-estar pessoal. Desempenham um papel crítico em determinar se avançarão as redes, as normas e a confiança”.

Há um conflito de valores na atualidade. Os valores dominantes se concentram no individualismo, na falta de responsabilidade coletiva, no desinteresse pelo bem-estar geral, no consumismo, enriquecimento pessoal, e indiferença quanto ao outro. Estes valores enfraquecem o tecido social, gerando grandes desigualdades sociais e entraves para o desenvolvimento sustentável. Valores para superar os problemas atuais devem estar relacionados com a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade de uns pelos outros, o cuidado com o bem coletivo, a superação das discriminações, a erradicação da corrupção, atitudes em prol da melhoria da equidade, atitudes democráticas, dentre outras (KLIKSBERG, 2001, p. 145).

O trabalho voluntário ganha destaque enquanto prática que promove a cooperação e solidariedade, pois é capaz de moldar uma identidade cívica no sentido de assumir compromissos com a comunidade de forma continuada. Grande parte dos indicadores utilizados pelos pesquisadores do capital social relaciona-se com a participação voluntária: em grupos de igrejas; clubes esportivos; clubes sociais; organizações artísticas, culturais ou educacionais; associações comerciais; partidos políticos; entidades profissionais; entidades de proteção ao meio ambiente; cooperativas; organizações sociais; associações de pais e mestres; associações de moradores; clubes de mães e etc.

Kliksberg (2001) relata experiências de sucesso na América Latina, de capital social auxiliando no desenvolvimento de uma região. Uma delas aconteceu no Peru, com a criação da Villa El Salvador, a partir de pessoas pobres que invadiram as terras públicas na periferia de Lima, às quais foram somados milhares de habitantes de favelas de Lima. O que vale ressaltar neste caso, é a forma de organização participativa implementada por esta população, originada de famílias dos camponeses dos Andes, com rico capital social baseado na cultura e na tradição indígena, com milenar experiência histórica de cooperação, trabalho comunitário e solidariedade.

Outra evidência relacionada à cultura foi detectada por Putnam (2005). Ao analisar as causas da diferença de desenvolvimento das regiões centro e norte da Itália comparada com o sul, chegou à conclusão, após vinte anos de pesquisa, que as ‘tradições cívicas’ contribuíam fortemente para o surgimento de associações, organizações e entidades caracterizadas por relações horizontais, não hierárquicas, entre seus integrantes, e estas relações favoreceram o

desenvolvimento daquelas regiões. Para ele, as comunidades tornaram ricas porque eram cívicas. A tradição cívica está relacionada com sua formação histórica, a tradição cultural. Assim o sul da Itália pela sua história adquiriu uma tradição cultural autoritária, onde predominava as relações verticais hierárquicas e uma frágil cultura participativa. A tendência dessas sociedades é de concentrar a confiança e lealdade a círculos mais restritos, como por exemplo, a família e parentes, sendo menos propenso a colaborar com as pessoas menos próximas.

Já no centro e norte da Itália, as relações feudais foram mais rapidamente substituídas por uma tradição democrática, do tipo republicana, onde as redes sociais tornaram-se mais densas em ligações horizontais, não hierárquicas, favorecendo assim o surgimento de uma cultura mais participativa e colaborativa. Putnam observou que nesta área o modelo dos distritos industriais era baseado na cooperação entre um grande número de pequenas empresas:

Em geral, considera-se que as normas de reciprocidade e os sistemas de participação cívica são a chave do sucesso dos distritos industriais, seja na Itália ou em outros países. Tais sistemas facilitam o fluxo de informações sobre os avanços tecnológicos, a capacidade creditícia de eventuais empresários, as qualificações de cada trabalhador, etc. A inovação depende da constante interação informal nos cafés, nos bares e nas ruas. As normas sociais que coíbem o oportunismo se acham internalizadas que o problema do oportunismo à custa do dever comunitário é aqui menos freqüente do que nas áreas caracterizadas pelos sistemas verticais e clientelistas. O fundamental nesses distritos de pequenas indústrias, segundo a maioria dos observadores, é a confiança mútua, a cooperação social e o forte senso do dever cívico, em suma, o apanágio da comunidade cívica (PUTNAM, 2005, p. 170-171).

Bandeira (2003) seguindo os mesmos passos de Putnam realizou uma pesquisa buscando identificar as diferenças de desenvolvimento em três macrorregiões do Rio Grande do Sul, onde cada uma apresentava uma mesma base econômica e histórica. A região Sul foi caracterizada como região agrícola onde atualmente predomina a grande propriedade rural, a pecuária e a lavoura de arroz. A região Norte é também agrária, porém com predominância de pequena e média propriedade, com produção muito diversificada, e que nos últimos 20 anos passou a ter lavouras mecanizadas de trigo e soja. E a região Nordeste foi dividida em duas regiões, Nordeste 1, região metropolitana de Porto Alegre, e Nordeste 2, abrangendo as zonas coloniais mais antigas do Estado.

Bandeira (2003) constatou que as regiões Norte e Nordeste 2 apresentavam maior dotação de capital social, pois:

[...] possuíam percentuais elevados de participação em associações voluntárias, associados a altos níveis de participação em atividades políticas e de sociabilidade informal, envolvendo tanto pessoas próximas – familiares e amigos – quanto outras mais distantes, tais como ‘conhecidos’ e colegas (p. 28).

E ao buscar as raízes culturais e históricas destas regiões, Bandeira (2003) constatou que as duas áreas tinham um perfil fortemente marcado pela imigração e colonização européia, e com predomínio da pequena propriedade e da agropecuária familiar. Já as regiões Nordeste 1 e Sul, diferentemente, apresentavam menores participações voluntárias e baixos níveis de sociabilidade informal, isto é, atividades que envolvem pessoas menos próximas. As explicações para esta situação poderiam estar relacionadas ao fato de que as pessoas nas cidades grandes têm pouco tempo para participações voluntárias, em função principalmente das distâncias a serem percorridas de casa para o trabalho no seu cotidiano. Além disso, a tradição histórica do sul foi de um regime predominantemente feudal, que pelo tempo que durou consolidou nessa região, relações de associações do tipo vertical, assimétrico, marcados fortemente pela hierarquia e pela dependência. Os predomínios da grande propriedade rural e da escravidão podem ter contribuído para a construção de uma sociedade menos igualitária, do que aquelas regiões que tiveram a imigração européia.

Pode-se perceber que a fragilidade da cultura associativa, a falta de coesão em nossa vida social no Brasil se deve às nossas raízes ibéricas, isto é, às nossas tradições cívicas. E esta tradição cívica, de acordo com os autores citados acima, afeta ainda a qualidade e o estoque de capital social requerido para o desenvolvimento. Buarque de Holanda (2005, p. 32) em Raízes do Brasil, evidenciou os traços culturais de origem ibérica que podem explicar esta fragilidade de coesão dos brasileiros:

Para eles [espanhóis e portugueses], o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste. Cada qual é filho de si mesmo, de seu esforço próprio, de suas virtudes (...) e as virtudes soberanas para essa mentalidade são tão imperativas, que chegam por vezes a marcar o porte pessoal e até a fisionomia dos homens. (...) É dela que resulta largamente a singular tibieza das formas de organização, de todas as associações que impliquem solidariedade e ordenação entre os povos. Em terra onde todos são barões não é possível acordo coletivo durável, a não ser por uma força exterior respeitável e temida. (...) A falta de coesão em nossa vida social, não representa assim, um fenômeno moderno.

Ainda sobre este assunto, Canuto (2000) contrapõe-se à opinião de Bandeira e Putnam, ao alertar que não se deve condenar uma região em função de sua tradição histórica:

É claro que de nada serviria essa idéia de capital social caso estivesse condenada a padecer de algum tipo de ‘determinismo cultural’, segundo o qual os destinos das regiões estariam pré-determinados a partir da herança cultural recebida (p.1).

Putnam (2005) se defende desta posição, ao citar que:

[...] seria ridículo supor que as tradições cívicas examinadas são o único – ou mesmo o mais importante – fator determinante da prosperidade econômica. Na verdade, como afirmam os geógrafos históricos britânicos John Langton e R. J. Morris, ‘se é o legado cultural ou o desenvolvimento econômico que constitui um elemento independente é algo que depende muito da escala temporal na qual se concebe o processo histórico. Obviamente ambos interagem, influenciando-se mutuamente’. Não há uma relação de causa e efeito, mas um processo dialético de reciprocidade (...). Mas nossos dados atestam que, nessas interações, o nexos ‘economia → civismo’ não é predominante. (...) temos que pensar não apenas em termos de causa e efeito, mas em termos de equilíbrios sociais (p. 171-172).

A outra experiência citada por Kliksberg (2001), que evidencia a influência da cultura na qualidade do capital social é o orçamento participativo criado pela Prefeitura de Porto Alegre⁶⁴ em 1989. Este modelo de co-gestão possibilitou que o orçamento se transformasse num processo de participação popular, de baixo para cima, trazendo como consequência, os seguintes resultados: identificação de prioridades, reorientação dos recursos, transparência das informações (erradicação da corrupção), controle social da execução e confecção da partilha de investimentos, aumento da habilidade dos cidadãos para responder aos desafios organizadamente, e aumento na capacidade de trabalhar de forma conjunta, para melhorar a qualidade da administração pública e qualidade de vida. Na opinião do autor, “ao existir regras de jogo claras sobre como seria o processo de tomada de decisões, cortaram-se ao máximo os espaços para práticas clientelistas arbitrarias” (KLIKSBERG, 2001, p. 135). Cabe ressaltar, que também nesta experiência, verificou-se alto estoque de capital social originado de uma cultura preexistente de tradição de associações da comunidade, mobilização e ação coletiva.

⁶⁴ Sobre esta experiência ver a dissertação de mestrado em Fonseca (2008) intitulada: “Democracia participativa, cidadania e desenvolvimento local: Análise das experiências das Audiências públicas do Orçamento em Curitiba e do Orçamento Participativo em Porto Alegre”.

Estas experiências de sucesso de capital social são analisadas por Kliksberg (2001), como decorrente de forças latentes de grupos sociais que, ao se instalar mecanismos de participação cívica “disparou” a capacidade de cooperação, criou um clima de confiança entre os atores, gerando estímulos significativos para um comportamento cívico em direção ao bem-estar geral. Foi também observada nestas experiências a constituição de um *habitat* adequado para a mobilização do capital social, cultura e para obtenção de eficiência, além de uma concepção de valores que orientou e motivou o comportamento, como se fosse uma fonte de inspiração permanente (KLIKSBERG, 2001).

Baquero evidenciou também resultados positivos nos países da América Latina, onde por meio da cooperação, da participação em projetos produtivos e da defesa dos interesses sindicais e políticos, a ação coletiva produziu bens coletivos, no sentido de geração de serviços de benefício comum, financiamento e proteção de riscos, enfrentamento da vulnerabilidade, aumento de renda, dentre outros. Entretanto, Baquero mostra que a confiança interpessoal deve estar combinada com outros tipos de confiança, caso contrário, poderá “gerar grupos fechados agindo de forma a excluir outros, inibindo o desenvolvimento de uma região” (BAQUERO, 2007, p. 35).

Estudos de Narayan & Pritchett citados por Kliksberg (2001, p. 118) detectaram que, mesmo em regiões de alta pobreza, há correlação entre o grau de associatividade e rendimento econômico. Pesquisando na região rural da Tanzânia, verificaram que as famílias com maiores níveis de renda eram as que tinham um grau maior de participação em organizações coletivas. Neste caso, o capital social gerava benefícios coletivos por diversas vias: melhores práticas agrícolas, melhores informações sobre o mercado, corriam maiores riscos pela garantia da rede social de proteção; influenciavam na melhoria dos serviços públicos e cooperavam mais em nível municipal.

O estudo de Alameda County (Estados Unidos) citado por Kliksberg (2001) traz outros resultados importantes. A coesão social de uma sociedade, que facilita contatos interpessoais, é um fator fundamental para saúde pública: verificaram que quanto menor é o grau de confiança entre os cidadãos, maior é a taxa de mortalidade média (em 39 estados pesquisados). Evidenciou-se também que o aumento da desigualdade na distribuição de renda acarretou aumento na taxa de mortalidade. E a conclusão que chegaram é que uma distribuição mais igualitária da renda cria maior harmonia e coesão social, melhorando assim a saúde pública.

Alguns autores estudaram mais profundamente os fatores que podem “destruir o capital social” ou dificultar a sua construção e desenvolvimento. Rattner (2003) concluiu que os fatores adversos à formação de capital social são decorrentes da:

[...] desigualdade na distribuição de renda e de oportunidades, o desemprego, as catástrofes naturais, que acarretam as migrações que levam a uma desarticulação das relações sociais, exigindo assim grandes esforços para construção de novas relações de confiança (p. 2).

Rattner (2003, p. 2) acrescenta citando Hirschman, que o capital social pode ser destruído ou reduzido “aumentando a vulnerabilidade dos mais pobres e mais fracos, dos desempregados e desabrigados” sujeitos às diferentes formas de violência e exclusão, transformando o ambiente, e onde o homem passa a ser o ‘lobo dos outros’.

Entretanto, Kliksberg (2001, p. 142) mostra que é possível a reconstrução do capital social a partir do resgate da auto-estima dos grupos e populações marginalizadas, e nesta direção, é fundamental o papel da cultura popular como forma de abrir canais de expressão, valorização da cultura e com isso, o desenvolvimento da identidade dos grupos empobrecidos. Atividades culturais funcionariam como um sistema educativo, que ofereceria alternativas de identidade, pertinência e participação social. Os valores positivos, quando disseminados em vários ambientes onde convivem estes grupos, contribuiriam para a equidade e justiça social, propiciando um espírito participativo e democrático. São estes valores que inspiram uma consciência coletiva e cívica que é fundamental para a formação da sociedade civil que passa a decidir e se responsabilizar pelo caminho de seu desenvolvimento.

Diversos autores concordam que investir em cultura não pode ser considerado um gasto público e sim um investimento que poderá contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade, principalmente nas mais empobrecidas, com grande desigualdade e exclusão social. São exemplos de atividades culturais que vem contribuindo para estimular a participação e disseminação de valores nas comunidades: oficinas de teatro, competições esportivas, programas de rádio comunitária, jornais, oficinas de comunicação, grupos artísticos, folclóricos, grupos musicais. Há estudos que mostram o potencial das escolas de samba e da religião para construção do capital social. A proposta deste estudo é verificar o potencial do esporte para este mesmo fim.

3.2 CAPITAL SOCIAL E REDES SOCIAIS

Há um grande interesse no conceito de capital social para promover relações estáveis entre indivíduos, países ou regiões visando o desenvolvimento sustentável. O aumento dos estudos sobre capital social intensificou o interesse pelas redes sociais.

A construção das redes sociais e conseqüentemente a aquisição do capital social devem ser entendidas dentro da epistemologia com base na complexidade, já que são condicionados por fatores culturais, políticos e sociais. Além disso, para que haja compreensão deste fenômeno social é fundamental considerar que o todo é diferente das partes que o compõem, e as leis que governam o todo não podem ser compreendidas a partir de análise de seus elementos isolados.

Pierre Bourdieu foi quem aprofundou e relacionou o capital social com as redes de relações. Como apresentado, o capital social para o autor refere-se à soma de recursos decorrentes da existência de uma rede de relações de reconhecimento mútuo institucionalizada em campos sociais. O campo social é entendido por ele como o espaço onde se manifestam as relações de poder, e que se estruturaria a partir da distribuição desigual do capital social, que ele denomina *quantum* social. Os recursos seriam empregados pelas pessoas a partir de uma estratégia de progresso, levando em consideração a hierarquia social do campo. Assim, a estrutura do campo seria formada por dois pólos opostos: o dos dominantes, que possuem o máximo de capital social, e o dos dominados, cujo capital social é escasso ou ausente.

De acordo com o autor, as ligações entre os indivíduos se dão por relações objetivas (proximidade no espaço físico ou no espaço econômico ou social) e subjetivas (reconhecimento, valores de respeito, amizade, etc.), que geram estratégias de investimento com vistas à construção de relações necessárias, úteis, eletivas e duráveis. Portanto, a rede de ligações representa:

[...] o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2007, p. 68).

Nesta direção, a aquisição do capital social está relacionada com um trabalho de sociabilidade, nas relações de trocas materiais ou simbólicas, para instaurar e manter as relações sociais, como por exemplo, convites recíprocos, lazer em comum, etc. Os lucros deste capital social estão relacionados com os benefícios gerados por este pertencimento ao grupo, que pode se manifestar por lucros materiais e lucros simbólicos – status, prestígio, amizade, reconhecimento. Bourdieu (2007, p. 67) mostra que o volume de capital social está relacionado com a extensão das redes de relações:

O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Nesta direção, o sociólogo econômico Mark Granovetter citado por Lazzarini, Chaddad e Neves (2000, p. 10), qualificou o capital social através da estrutura formal dos laços ou relações que formam a rede social. Um laço forte⁶⁵ entre dois indivíduos envolve afeição emocional, confiança e reciprocidade, além de uma elevada dose de tempo e esforço dedicados à relação. Por outro lado, um laço fraco envolve relações pontuais, e questões de confiança e reciprocidade são mínimas. Entretanto, diferentemente do que se pensava, Granovetter afirma que são os laços fracos que têm maior probabilidade de gerar novas informações e valores ao relacionamento. A explicação consiste em que relações fracas ampliam os limites das redes, conectando grupos que não tem ligações entre si, ao passo que laços fortes podem acarretar sobreposição entre as redes de cada indivíduo, limitando assim a construção da rede. A existência de laços fracos é fundamental também para que os indivíduos atinjam mais pessoas sem que haja perda de confiança.

A informação, neste caso, é entendida como geradora do conhecimento e ação social. E ao analisar as redes sociais haveria a compreensão de como ocorre o acesso à informação e sua importância para o desenvolvimento. Portanto, as redes se constituem em canais pelos quais passam informação e conhecimento.

Sobre este assunto, Marteleto e Silva (2004) mostram que as relações entre os indivíduos fazem parte do capital existente nas sociedades, e este capital constitui a base do

⁶⁵ Granovetter, citado por Putnam (2005, p. 185) define laços “fortes” como vínculos interpessoais fortes como parentesco, amizade íntima; e laços “fracos” como conhecimentos, afiliações a associações secundárias ou determinados grupos, fazendo com que a cooperação se dê dentro de cada grupo. Neste caso, os pequenos grupos (associacionismo) não terão interesse algum em trabalhar para o bem comum da sociedade, e tendem a sufocar as inovações e a ser um obstáculo ao crescimento econômico.

desenvolvimento econômico e social. As redes são entendidas enquanto sistemas formados por “nós” e conexões que são representados por grupos de sujeitos locais (indivíduos, grupos, organizações, etc.) conectadas por algum tipo de relação, e estas relações compõem um tecido, que condiciona a ação desses indivíduos nele inseridos.

O estudo sobre as redes e relações sociais, apesar da discussão epistemológica sobre a sua posição na pesquisa científica, tornou-se objeto de vários campos do conhecimento, como a sociologia, psicologia, antropologia, matemática aplicada, e outras, que por sua vez buscaram metodologias que facilitassem a compreensão da sociedade. A sociometria é uma tentativa de estudar um tema tão complexo que é a rede e suas relações sociais.

Nesta busca, alguns autores partiram de alguns modelos conceituais para tratar o assunto. De acordo com Marteleto e Silva (2004, p. 43):

- a) as pessoas vivem em redes de dependência, difíceis de serem rompidas;
- b) essas redes são diferentes em cada sociedade;
- c) o modo como o indivíduo se comporta é determinado por suas relações passadas ou atuais com as outras pessoas;
- d) a interdependência das funções humanas sujeita e molda, de forma profunda, o indivíduo;
- e) as redes humanas têm uma ordem e leis diferentes daquelas planejadas e desejadas pelos indivíduos que a compõem;
- f) o entrelaçamento das atividades dos indivíduos dá origem a leis e estruturas de um tipo especial diferente dos animais;
- g) as redes têm mecanismos automáticos de mudança e transformações históricas que independem da vontade dos seus componentes tomados isoladamente, mas estas não são caóticas, e sim sociais.

Assim fica evidente que por detrás do conceito de capital social há uma estrutura de redes, permeada pelos valores e expectativas dos indivíduos que a compõem e que dão origem às normas de controle sobre seus membros. Na opinião de Marteleto e Silva (2004, p. 44), a situação ideal para as comunidades é ter o seu capital social dividido entre três formas de redes sociais:

1. Confiança e comprometimento (“capital social de ligação” e laços fortes);

2. Ampliação das fontes de informações e conhecimento (“capital social de ponte” e laços fracos);
3. Acesso às instituições e ao poder (“capital social de conexão”).

Segundo Putnam (2005), o relacionamento entre redes pode gerar a confiança social, elemento básico do *ethos* que sustenta o dinamismo econômico e o desempenho governamental:

Geralmente é necessário haver cooperação – entre o Legislativo e o Executivo, entre os operários e os administradores, entre os partidos políticos, entre o governo e a iniciativa privada, entre as pequenas empresas e assim por diante. (...) A confiança promove a cooperação. Quanto mais elevado o nível de confiança numa comunidade, maior a probabilidade de haver cooperação. E a própria cooperação gera confiança (PUTNAM, 2005, p. 180).

Canuto (2000) corrobora afirmando que:

A presença de normas socialmente reconhecidas, sanções sociais e ‘relações de confiança’ entre os agentes revela-se essencial para que as relações econômicas floresçam além dos limites familiares ou de vizinhança (geográfica ou cultural). Contudo a designação de ‘capital’ (capital social) já reflete sua interpretação como algo acumulável, possível de mudança no tempo, mesmo que de forma gradual e sem que já tenhamos, no atual estágio, clareza de como fazê-lo (p. 1).

Portanto, pelo desenvolvimento teórico do tema capital social fica evidenciado uma forte relação deste com desenvolvimento local. As contribuições do capital social para o desenvolvimento local são inúmeras e se manifestam de várias formas.

3.2.1 Capital Social e Empreendedorismo

No Brasil, ressalta-se o papel do empreendedorismo social, como forma de manifestação do capital social e meio para resolver as questões locais, atenuando a pressão do governo para a centralização. Neste caso, os atores locais tornam-se os fatores principais de mudança com sustentabilidade. As habilidades e competências requeridas para um empreendedor social são abordadas por Oliveira (2004). Essas são esperadas também na construção do capital social, tais como:

- a) Habilidades: ter visão clara, iniciativa, ser equilibrado, participativo, saber trabalhar em equipe, saber negociar, saber pensar e agir estrategicamente, ser perceptivo e atento aos detalhes, ser ágil, criativo, crítico, flexível, focado, inovador, inteligente e objetivo;
- b) Competências: ser visionário, ter senso de responsabilidade, ter senso de solidariedade, ser sensível aos problemas sociais, ser persistente, consciente, competente, saber correr riscos calculados, saber integrar vários atores em torno dos mesmos objetivos; saber interagir com diversos segmentos e interesses dos diversos setores da sociedade; saber improvisar; ser líder.

3.2.2 Capital Social e Cooperativas

Sachs e Lages (2001) afirmam que em nível local, as cooperativas poderiam ser a saída para a sobrevivência das pequenas empresas, dentro de um mercado amplamente competitivo e fragmentado, pois estariam buscando juntas, o aumento da competitividade via aumento da produtividade, ou seja, promovendo, disseminando e compartilhando: conhecimento, capacidade e propensão para inovar, acessibilidade ao crédito, infra-estrutura produtiva dentre outros aspectos intrínsecos do próprio negócio.

Sobre este aspecto, Zapata (2003) corrobora enfatizando que o capital social é o diferencial competitivo e decisivo para a construção da governança local:

Para que os segmentos produtivos de um dado território possam crescer, é fundamental a organização dos atores locais e das cadeias produtivas. Eles precisam buscar, de forma articulada, os serviços de apoio à produção, à pesquisa e à inovação, fazendo com que estes cheguem de maneira adequada à realidade do lugar, para que possam responder à demanda concreta da economia local (p. 96).

Neste contexto, o Estado, o terceiro setor e as empresas, apesar de apresentarem suas propostas de desenvolvimento, devem “construir consensos para estratégias voltadas para o paradigma do desenvolvimento humano” (ZAPATA, 2003, p. 97). Portanto, o caminho para a construção do capital social é longo e requer a participação coletiva da sociedade civil, empresas, governo, instituições para que seja um projeto de todos e para todos.

3.2.3 Capital Social, Capital Cultural e o Capital Humano⁶⁶

O capital social pode atuar também como certa garantia. “Tal como acontece com o capital convencional, os que dispõem de capital social tendem a acumular mais” (PUTNAM, 2005, p.179). O capital social é, portanto, um bem público, não se constituindo em propriedade privada de nenhuma das pessoas que dele se beneficiam.

Peres (1999) analisando os quatro tipos de capital (físico, financeiro, humano e social) considera o capital humano e social ligados mais intimamente com o crescimento de médio e longo prazo, apesar da população perceber como mais importantes os capitais físicos e financeiros. E justifica afirmando:

Isto porque estes investimentos (capital humano e social) têm mais longo prazo de maturação. No entanto, os resultados são mais estáveis, garantindo taxas de crescimento mais duradouras.(...) O problema com esses investimentos (capital físico e financeiro) é que seus efeitos podem ser efêmeros, uma vez esgotada a fonte de novos recursos. Quando os investimentos não estão associados a novas atividades econômicas viáveis, ou competitivas, no mundo que tende para a globalização, seus efeitos são rapidamente dissipados e a tendência é o retorno para a situação anterior (p. 30).

Outro fator importante que Peres aponta é que os investimentos em capital humano e social dependem menos de bens e serviços importados em relação ao capital físico, por exemplo. E estes investimentos são conseguidos por iniciativas das próprias comunidades, numa relação de baixo para cima. Isto é, as comunidades podem desenhar seus planos de investimentos para aumentar seus estoques de capital humano e social sem depender de grandes financiamentos governamentais. Além disso, altos estoques de capital social garantem a estabilidade institucional e reduzem riscos para novos investimentos. Considerando que há uma grande disputa por recursos governamentais, os investimentos em capital social e humano podem ser uma saída no contexto de um Estado falido. O autor refere especificamente ao caso da agricultura brasileira.

Existe um enorme potencial empreendedor na população brasileira, especificamente na população rural (...). Na agricultura a parceria é uma

⁶⁶ Ponchirolli (2006, p. 119-124) percebe que o capital humano é um dos desafios atuais das organizações, sendo considerado um elemento estratégico das organizações, capaz de superar problemas e adquirir competências complementares e necessárias à sua sobrevivência. É, pois um diferencial competitivo.

instituição secular onde o dono do trabalho participa dos riscos do empreendimento (PERES, 1999, p. 30).

Um importante tipo de capital citado por Bourdieu (2007) é o capital cultural, elemento central para o desenvolvimento do capital humano, e conseqüentemente, do capital social. Para ele, o rendimento escolar ou da educação está diretamente relacionado com o nível de capital cultural dos indivíduos, que é herdado inicialmente pela família, visto que, considera a escola e a família como reprodutora das relações sociais de dominação da sociedade (portanto, reprodutora das desigualdades sociais). O capital cultural torna-se mais decisivo na formação do capital humano do que o investimento, propriamente dito, na educação em termos de recursos ou tempo. Além disso, o capital social, que é também herdado, reflete diretamente no nível do capital cultural. Para Bourdieu (2007, p. 73-79), o capital cultural pode existir sob três formas: “capital incorporado” ou *habitus*, adquirido ou inculcado pela transmissão hereditária de forma dissimulada ou invisível e que se acumula com o tempo; “capital objetivado” que é transmissível através dos bens culturais como escritos, pinturas, monumentos; e o “capital institucionalizado”, adquirido via diploma, certidões de competência, que “o qualifica e o distingue” enquanto capital econômico.

3.2.4 Capital Social e Políticas Públicas

Estudos mostram que o capital social aumenta o desempenho e a responsabilidade dos governos e das instituições democráticas (Putnam, 2005; Fernandes, 2002). Estudos de Wickrama & Mulford citados por Kliksberg (2001, p. 114) evidenciam que quando se aumenta a “participação democrática” e se dispersa o poder político entre o conjunto da população, “melhoram indicadores de desenvolvimento social”. E como conseqüência, os “governos tendem a responder mais prontamente às necessidades da maioria da população”. Assim uma equidade social e justiça social geram uma estabilidade financeira e política.

Putnam (2005) evidencia em seu estudo uma forte correlação entre modernidade econômica e desempenho institucional. Este desempenho se correlaciona com a natureza da vida cívica, e esta por sua vez, está relacionada com as associações horizontais, com o engajamento cívico, com a solidariedade social, isto é, com o capital social. Para Putnam as associações civis contribuem para a eficácia e a estabilidade do governo democrático.

Socher (2008), cuja pesquisa está centrada no cidadão enquanto sujeito do processo social, reforça a importância do capital social para formulação e implementação de políticas

públicas. O seu estudo confirma desta maneira, a necessidade da construção de capital social para o exercício da cidadania plena.

Skocpol citado por Fernandes (2002) afirma que a força da ação cívica influencia o desempenho do Estado, sendo assim, a cultura política e as instituições têm grande influência no desempenho dos governos. Neste sentido, o Estado deve ser entendido como estruturas institucionais que exercem influência na política.

Por outro lado, Evans citado por Fernandes (2002), afirma que o estabelecimento de uma relação de sinergia entre Estado e sociedade pode produzir capital social. Evans define os seguintes tipos de sinergia: sinergia como complementaridade, por exemplo, parceria público-privada; sinergia como inserção, por exemplo, redes que ultrapassam as fronteiras entre público e privado; sinergia combinando complementaridade e inserção, por exemplo, a co-produção.

Ostrom citado por Fernandes (2002) corrobora exemplificando com um caso de co-produção em Recife, quando foi criada uma rede condominial de saneamento básico num bairro pobre da periferia, onde houve a contribuição dos cidadãos para modificações do projeto original até a construção e manutenção das linhas de suprimento de água.

Portanto, os diversos conceitos e tipos de capital social apresentados, evidenciam a importância do capital social para o desenvolvimento, e a necessidade de aprofundarmos estudos visando compreender a sua construção para a sustentabilidade.

3.3 CAPITAL SOCIAL E VALORES: COOPERAÇÃO E CONFIANÇA

Para Gomes (2005), o grau de capital social está diretamente relacionado com a capacidade de se estabelecer regras nas relações de cooperação. À medida que as soluções cooperadas são concretizadas, aumenta-se o capital social. Do mesmo modo, as práticas colaborativas entre indivíduos estimulam um aumento de capital social. Quanto maior o nível de confiança numa comunidade, maior a probabilidade de haver cooperação, ou seja, a própria cooperação gera confiança.

Algumas variáveis são apontadas por Putnam (2005) como indicadores de existência de capital social numa determinada sociedade, e que podem evoluir e interferir no desenvolvimento local: confiança, cooperação, reciprocidade, coesão do grupo, cultura cívica e cultura política.

Cabe comentar, no entanto, que, para ocorrer cooperação é imprescindível que os indivíduos compartilhem valores, objetivos e interesses comuns, ou seja, que tenham projetos comuns. Nesse sentido, para que qualquer organização se forme e perdure é fundamental que as pessoas envolvidas se relacionem de modo estável, buscando a complementaridade e a parceria, de modo interdependente, ou, como indica Gomes (2005), se desenvolva um tipo de cultura de “cooperatividade sistêmica”.

Mas cooperar não é uma atitude fácil. Putnam (2005) mostra que os dilemas da ação coletiva existem e que a incapacidade de cooperar para o mútuo proveito não significa necessariamente ignorância ou irracionalidade:

Num mundo habitado por santos, talvez os dilemas de ação coletiva não existissem, mas o altruísmo universal é uma premissa quixotesca para quaisquer ações ou teorias sociais. Quando os atores são incapazes de assumir compromissos entre si, eles têm que renunciar – pesadamente, porém racionalmente – a muitas oportunidades de proveito mútuo (p. 174).

Gambetta citado por Putnam (2005, p. 174) corrobora afirmando que “para haver cooperação é preciso não só confiar nos outros, mas também acreditar que se goza da confiança dos outros”. Pois, mesmo que não haja intenção de nenhuma das partes em prejudicar a outra, isto é, quando há predisposição para cooperar, não há garantias de que alguém possa “roer a corda” se não houver um compromisso entre ambos, que possa ser cobrado. Putnam (2005, p. 173) cita uma parábola do filósofo David Hume que ilustra bem esta situação:

Teu milho está maduro hoje; o meu estará amanhã. É vantajoso para nós dois que eu te ajude a colhê-lo hoje e que tu me ajudes amanhã. Não tenho amizade por ti e sei que também não tens por mim. Portanto não farei nenhum esforço em teu favor; e sei que se eu te ajudar, esperando alguma retribuição, certamente me decepcionarei, pois não poderei contar com tua gratidão. Então, deixo de ajudar-te; e tu me pagas na mesma moeda. As estações mudam; e nós dois perdemos nossas colheitas por falta de confiança mútua.

Em geral, nestas circunstâncias, as pessoas vão considerar como irracional cooperar e irão optar por não cooperar. Para Putnam o problema maior é a falta de punição para quem “deserta” e falta ao compromisso mútuo. Como ter certeza que o outro não faltará à palavra diante de uma tentação ou pressão? Tanto “a informação precisa quanto a executoriedade são fundamentais para uma efetiva cooperação” (PUTNAM, 2005, p. 174). Uma saída verificada, neste caso por Hobbes, citado por Putnam (2005) é a coerção de um terceiro ator, como por

exemplo, o Estado (enquanto poder soberano e imparcial). Entretanto North, citado por Putnam, contesta afirmando que “se o Estado tem força coercitiva, então os que o dirigem usarão essa força em proveito próprio, a expensas do resto da sociedade”. E Gambetta complementa afirmando que esta teoria subestima a cooperação voluntária (PUTNAM, 2005, p. 175).

Abramovay (2000) concorda que a confiança seja um importante atributo nas relações sociais, porém ele cita que só confiança não resolve. É preciso haver reciprocidade:

É verdade que a confiança por si só nem sempre é um atributo de nobreza nas relações sociais; mecanismos de comercialização como a ‘venda na palha’ no Nordeste ou organizações como a Máfia estão certamente apoiados em laços de confiança, cuja reciprocidade, entretanto, explica Putnam, reside na verticalidade dos contatos e portanto no desequilíbrio entre as partes. Por isso não se produz a regra de reciprocidade que é o elemento decisivo pelo qual o capital social gera instituições propícias à participação cívica (p. 5).

Putnam (2005, p. 178) afirma que o capital social facilita a cooperação espontânea, exemplificando com o caso das instituições de crédito rotativo dos camponeses javaneses, cujos membros depositam maior importância à reciprocidade da cooperação e não na cooperação enquanto uma ética geral da união entre os seres humanos. Cada participante deve ter uma reputação de honestidade e confiabilidade, por isso seus membros são escolhidos com muito cuidado. E a incerteza quanto à reputação e o risco de descumprimento são minimizados através de regras rígidas e por uma densa teia de compromissos recíprocos. “A cadeia de relações sociais permite transmitir e disseminar confiança: confio em você porque confio nela, e ela me garante que confia em você” (PUTNAM, 2005, p. 178). Nesta direção, as cadeias de relações sociais multiplicam-se com o uso e mínguam com o desuso.

Mas Gambetta é enfático ao afirmar que a falta de confiança é um entrave à construção do capital social:

Uma profunda desconfiança dificilmente é eliminada através da experiência, porquanto ou ela impede as pessoas de terem a experiência social adequada, ou, o que é pior, induz a atitudes que valorizam a própria desconfiança (...). Uma vez instalada a desconfiança, logo se torna impossível saber se era de fato justificada, pois ela tem a capacidade de satisfazer a si própria (PUTNAM, 2005, p.179).

Genovesi citado por Putnam (2005, p. 180) corrobora afirmando que “não havendo confiança, não pode haver certeza quanto aos contratos nem, portanto, vigência das leis, e uma sociedade nessas condições vê-se efetivamente reduzida ‘a um estado de semi-barbárie’ ”.

Cabe ressaltar ainda, que para Putnam (2005) a confiança que fomenta a cooperação não é cega. Implica numa previsão do comportamento do ator independente. Geralmente esta confiança surge mais facilmente no convívio íntimo com a pessoa, quando em comunidades pequenas e coesas. Entretanto, em contextos mais complexos a confiança pessoal torna-se confiança social através de duas vias: as regras de reciprocidade e os sistemas de participação cívica.

As regras sociais “são inculcadas e sustentadas por meio de condicionamento e socialização” e por meio de sanções. As regras de reciprocidade são: a “balanceada” ou específica, e a “generalizada” ou difusa. A balanceada diz respeito à permuta de itens de igual valor, por exemplo, troca de favores políticos. A reciprocidade generalizada supõe expectativas mútuas de que um favor concedido hoje venha a ser retribuído no futuro. Por exemplo, a amizade. Nas comunidades em que as pessoas acreditam que a confiança será retribuída há um amplo sistema de intercâmbio social⁶⁷ (PUTNAM, 2005, p. 182), e este intercâmbio contínuo ao longo do tempo pode gerar uma regra de reciprocidade generalizada.

De acordo com Putnam (2005, p. 183) os sistemas de participação cívica exercem poderoso efeito na formação e desenvolvimento de capital social por que:

- a) aumentam os custos potenciais para o transgressor em qualquer transação individual;
- b) promovem sólidas regras de reciprocidade;
- c) facilitam a comunicação e melhoram o fluxo de informações sobre a confiabilidade dos indivíduos;
- d) corporificam o êxito alcançado em colaborações anteriores criando assim um modelo cultural para futuras colaborações.

Putnam relacionou também, de modo científico, desenvolvimento e organização da sociedade civil. Observou que o capital social como cooperação ampliada socialmente, manifesta-se com maior intensidade na esfera da sociedade civil em comparação com outras esferas econômicas: Estado e mercado, pois “o Estado é normativo, o mercado é competitivo e a sociedade civil é cooperativa” (FRANCO, 2005, p. 4). Em algumas situações, estas esferas

⁶⁷ Segundo Putnam (2005, p. 182) “toda sociedade – moderna ou tradicional, autoritária ou democrática, feudal ou capitalista – se caracteriza por sistemas de intercâmbio e comunicação interpessoais, tanto formais quanto informais”. Alguns deles são horizontais, com agentes de mesmo status e poder, ex. clubes esportivos. E outros são verticais, com agentes desiguais em relações assimétricas de hierarquia e dependência, como por ex. igreja católica.

podem inclusive exterminar o capital social como é o caso do Estado através do assistencialismo, clientelismo e centralização.

Para o autor, as relações clientelistas envolvem permuta interpessoal vertical e obrigações recíprocas assimétricas, que acabam por minar a organização do grupo e a solidariedade no nível horizontal. Neste tipo de relação entre o patrono e o cliente, a característica marcante é a dependência e não a reciprocidade, com maior chance de oportunismo, seja na forma de exploração (patrono) ou de omissão (cliente). Assim “quanto mais horizontalizada for a estrutura de uma organização, mais ela favorecerá o desempenho institucional na comunidade em geral” (PUTNAM, 2005, p. 185). Entretanto, Sugden *apud* Putnam (2005, p. 188) afirma que “tanto a reciprocidade/confiança quanto dependência/exploração podem manter unida a sociedade, mas com diferentes níveis de eficiência e desempenho institucional”. A título de exemplo, pode-se citar o caso dos EUA e das repúblicas latino-americanas, após sua independência, ambos dispunham de recursos e oportunidades internacionais semelhantes, no entanto, os EUA foram beneficiados pelas tradições inglesas de descentralização e parlamentarismo, enquanto os latino-americanos foram prejudicados pelo autoritarismo centralizado e o clientelismo. E a justificativa é a seguinte: “é mais fácil para um agente individual adaptar-se às regras do jogo vigente do que tentar modificá-las” e “depois que o desenvolvimento toma determinado rumo, a cultura organizacional, os costumes e os modelos mentais do mundo social reforçam essa trajetória” (PUTNAM, 2005, p. 189). Assim, os modelos institucionais tendem a se reforçar, mesmo quando são socialmente ineficientes.

Sobre este aspecto Bourdieu (2007, p. 68) corrobora ao explicar, sociologicamente, como as redes de ligações se mantêm através das trocas:

[...] a troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites, isto é, os limites além dos quais a troca constitutiva, comércio, comensalidade, casamento, não pode ocorrer. Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo: pelo fato de que a definição de critérios de entrada no grupo está em jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de “casamento desigual”.

Portanto, o capital social está fortemente ligado à ação coletiva e cooperação/confiança. A proposta deste estudo visou compreender melhor como se dá esta conectividade entre as pessoas, utilizando-se do esporte voleibol como objeto de estudo e de

análise. Para tanto, é preciso aprofundar no entendimento de como se dá a construção da cooperação, em especial, no sentido colocado por Putnam, cujo conceito foi o ponto de partida para esta investigação.

A boa notícia é que o capital social por ser um fenômeno social pode ser construído e reconstruído. E a educação, neste caso, torna-se fundamental neste processo. A educação passa a ser então o grande desafio para o século XXI, principalmente no Brasil, com grande extensão territorial e tantos problemas de exclusão social.

O próximo capítulo será dedicado à melhor compreensão da educação para a construção do capital social para a sustentabilidade, com enfoque na cooperação.

4 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

Com o surgimento da proposta do desenvolvimento sustentável surgiu também a preocupação com o direcionamento da educação da sociedade para a sustentabilidade, isto é, criar uma cultura da sustentabilidade⁶⁸. O início desta preocupação se deu efetivamente em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, através do Fórum Global das ONGs, um evento integrante da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou também conhecida como ECO-92 ou RIO-92. Neste Fórum Global, com a participação de 175 países e 102 chefes de estado e de governo, foi redigida a Carta da Terra, concebida como um código de ética global, ou código de ética planetária, que apontava necessidades de mudanças de atitudes, valores e estilo de vida por um desenvolvimento sustentável, para a construção de outra globalização, enquanto uma intencionalidade de construção de um padrão global de cooperação – ou seja, a globalização mais cooperativa ou globalização da cidadania ou ainda, a cidadania planetária. Esta construção, portanto, estaria diretamente relacionada a uma causa comum – a sustentabilidade do homem no planeta Terra.

Foi o nascimento de uma ética planetária. “A Terra deixou de ser um fenômeno puramente geográfico e se tornou um fenômeno histórico” (GADOTTI, 2007, p. 1), isto é, houve um consenso entre os participantes que, dependendo do modo de agir do ser humano na Terra, poderia gerar conseqüências drásticas que colocariam em risco a sobrevivência das gerações atuais e futuras no planeta. Gadotti (2007, p. 2) afirma que “sem educação sustentável a Terra continuará apenas sendo considerada como espaço de nosso sustento e de domínio técnico-tecnológico, objeto de nossas pesquisas, ensaios, e algumas vezes, de contemplação”. Deste movimento surgiu a Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia, ou ainda Pedagogia do Desenvolvimento Sustentável, partindo de perguntas básicas como: até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida dos povos e para sua felicidade?

A “Terra” passa a ser concebida como uma comunidade de vida única, nosso lar, pátria e mátria de todos, nossa morada, é “Gaia”⁶⁹, “um super-organismo vivo e em evolução, e o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos”(GADOTTI, 2007, p. 3). É um chamamento para a responsabilidade que o ser humano deve assumir, enquanto parte deste

⁶⁸ Cultura da sustentabilidade de acordo com Gadotti (2007, p. 3) supõe uma pedagogia da sustentabilidade que dê conta da grande tarefa de formar a cidadania planetária.

⁶⁹ Gaia, na mitologia, é a mãe Terra, que teve que suportar quinze grandes dizimações ao longo de sua história de mais de quatro bilhões de anos, e sempre sobreviveu e saiu enriquecida. Este termo foi utilizado para expressar que a Terra também irá conseguir passar por essa crise e inaugurar uma nova era.

universo⁷⁰, que é cuidar⁷¹ de si e do outro. De acordo com Boff (2006), o “outro” pode ser aquele que está próximo ou distante de você, homem, mulher, criança, trabalhador, empresário, portador de HIV, etc. “Outro” pode ser plural como uma comunidade, uma classe social, a sociedade como um todo, ou ainda o “outro” pode referir-se à natureza, ao planeta Terra, e em último termo, Deus. É, pois, um novo paradigma civilizatório, que exige por sua vez, uma nova ética – ética de convivência, cooperação, sinergia, solidariedade, de cuidado de uns com os outros e de comunhão de todos com todos e com a Terra, com a natureza e com seus ecossistemas.

A ética vigente capitalista, ao contrário, segundo Boff (2006), é predatória, individualista, irresponsável, perversa para com os “outros”, injusta nos processos de produção, distribuição e compensação, cruel com a maioria dos seres humanos e não-humanos - ameaça o futuro da biosfera e do projeto humano.

“Carta” significa “mapa”, portanto um mapa para guiar a humanidade para os valores de solidariedade e sustentabilidade, dentro de um projeto, um movimento, um processo, que vise transformar o risco do extermínio da humanidade em oportunidade histórica.

Dentro deste ponto de vista, o capital social requerido para a sustentabilidade estaria mais próximo desta comunidade viva, da cidadania, que respeita e considera o “outro”, numa visão mais complexa, isto é, que leva em consideração as características específicas e o todo, em suas diversas dimensões, conexões e formação do sujeito: contexto histórico, social, ambiental, econômico, político e cultural, para que ao interagir com a realidade, consiga “produzir” um capital social sustentável.

Capra et al (2006, p. 49-50), em seu estudo sobre ‘alfabetização’ para a sustentabilidade propõe uma mudança de visão linear para uma visão da complexidade, isto é:

- a) Das partes para o todo. Os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às suas partes menores;
- b) Dos objetos para as relações. Um ecossistema é uma comunidade, caracterizada por séries ou redes de relações. Na visão sistêmica, os ‘objetos’ de estudo são rede de relações, embutidas em redes maiores. Na prática, as organizações formadas de

⁷⁰ O universo é concebido não como um conjunto de partes. A idéia básica é que a lei suprema do universo é a interdependência de todos com todos, isto é, tudo está relacionado com tudo em todos os pontos e todos os momentos. Ninguém vive fora da relação (BOFF, 2006).

⁷¹ Cuidado para Boff (2006) significa é uma relação amorosa com a realidade anula as desconfianças e confere sossego e paz a quem recebe. Onde há cuidado, não há violência. A ética do cuidado se orienta na defesa da vida e das relações solidárias e pacíficas entre os seres humanos e com os demais seres da natureza.

acordo com este princípio ecológico têm mais probabilidade do que as outras de estabelecer processos baseados no relacionamento, como a cooperação e a tomada de decisão por consenso;

- c) Do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual. A mudança de foco das partes para o todo implica uma mudança do pensamento analítico para o pensamento contextual;
- d) Da quantidade para a qualidade. Entender que nem todas as relações e contextos podem ser colocados numa escala ou medidos com uma régua;
- e) Da estrutura para o processo. Os sistemas se desenvolvem e evoluem. Assim, estruturas vivas estão ligadas à renovação, mudança e transformação.
- f) Dos conteúdos para os padrões. Padrões são configurações nas relações que se repetem. As teorias do caos e da complexidade são essencialmente teorias baseadas em padrões. Na realidade, toda a nova matemática da complexidade é essencialmente a matemática dos padrões.

Marchesi (2004) corrobora ao afirmar que a educação no mundo atual, com grande diversidade cultural, tem um significado que vai além da transmissão de conhecimento de uma geração para outra:

Ela exige refletir sobre a existência humana, a sociedade, as relações entre as pessoas e os graves problemas que aparecem nela: desigualdade, segregação, falta de recursos, abandono, violência, desinteresse das famílias ou desânimo dos professores (p. 55).

Rogoff (2005) corrobora mostrando como a diversidade cultural, que a princípio, considerada um problema, é percebido por ele como um recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade:

A diversidade das formas culturais em um país e no mundo constitui um recurso para a criatividade e o futuro da humanidade. Assim como ocorre com a importância de apoiarmos a diversidade das espécies para continuar a adaptação da vida à mudança nas circunstâncias, a diversidade das formas culturais é um recurso que protege a humanidade da rigidez das práticas que poderiam ameaçar as espécies no futuro. Somos incapazes de prever as questões que a humanidade deverá enfrentar, de forma que não podemos ter certeza de que qualquer forma de abordar as questões humanas continuará a ser eficaz. Nas práticas e visões de mundo de diferentes comunidades, estão idéias e práticas que podem ser importantes para lidar com os desafios que nos esperam. Uma cultura humana uniforme limitaria as possibilidades de tratarmos com eficácia as necessidades futuras (p. 26).

Silva (2002) cita os desafios da educação numa sociedade multicultural indicados por Paulo Freire:

[...] a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (p. 13).

Entretanto, Marchesi mostra que conviver com a diversidade não é nada fácil. No seu estudo sobre o fenômeno atual de mobilidade social (migrações e imigrações) em busca de melhoria de qualidade de vida, verificou um problema entre a educação multicultural e aquela educação subordinada a culturas majoritárias e às vezes minoritárias; como é o caso das culturas indígenas da América Latina, cujos valores e culturas são subordinados às culturas hegemônicas minoritárias. Na opinião do autor, a solução para este problema seria a tolerância e o respeito:

Não existe diálogo e comunicação entre diferentes sub-culturas na busca de valores compartilhados ou na aceitação dos valores dos outros, mas sim, no melhor dos casos, uns valores dominantes entre os quais se incluem o respeito e a tolerância com aqueles que não os compartilham. Em muitas situações, o significado de “tolerar” está mais próximo de sua primeira acepção: ‘não se opor a certa coisa quando se tem poder e autoridade para isso’, do que a seu significado referente a ‘qualidade ou atitude de quem respeita e consente atitudes alheias’ (MARCHESI, 2004, p. 60).

Nesta perspectiva Marchesi (2004, p. 56) cita sete princípios ou diretrizes que devem nortear uma ação educativa para o desenvolvimento sustentável, que estão ligados à igualdade, reconhecimento das diferenças, compromisso com o conhecimento, convivência e valores, a saber:

- a) Compromisso com a igualdade de acesso e de tratamento educacional: garantir a escolaridade dos quatro aos 16 anos; permanência diária do aluno pelo menos 5hs na escola; conseguir uma oferta educacional similar em todas as escolas via formação permanente dos professores; melhoria da formação, seleção, condições de trabalho e desempenho profissional dos professores;
- b) Compromisso com os alunos desfavorecidos e contribuição das pessoas mais educadas: tratar os desiguais de forma desigual; adotar uma política de

compensação das desigualdades (apoio financeiro, bibliotecas, computadores, incorporar voluntários para o reforço escolar; melhorar as relações afetivas e sociais entre professores e alunos);

- c) Respeito e reconhecimento das culturas minoritárias: através de uma educação multicultural ou intercultural possibilitando, por exemplo, o conhecimento de outras culturas e religiões na escola, a partir de uma abordagem sociológica e científica, comum a todos os alunos;
- d) Compromisso com o conhecimento: buscar aprofundar e inter-relacionar conhecimentos, ampliar reflexão e leitura; optar pelo ensino aberto à participação, atraente e conectado com a vida;
- e) Compromisso com a convivência e com o desenvolvimento afetivo dos alunos: a escola deve ser o espaço compartilhado de socialização, de alunos de diferentes origens sociais, familiares e culturais, para construção de valores de respeito, tolerância e solidariedade. Há uma relação direta entre as emoções e habilidades cognitivas e a competência emocional, que inclui o autocontrole, a compaixão, a capacidade de resolver conflitos, a sensibilidade com os outros e a cooperação;
- f) Compromisso com os valores: a educação moral deve orientar-se principalmente para a ação, mas deve se apoiar no afeto, na empatia e na reflexão. “Constrói-se a moralidade a partir da experiência social”. A tolerância, o respeito e os valores sociais aprendem-se na convivência com os outros, mas também pensando com eles e percebendo suas visões diferentes da realidade e dos fatos;
- g) Compromisso com os professores: desenvolver habilidades nos professores: dialogar com os alunos, estimular o interesse por aprender, incorporar tecnologias da informação, cuidar do desenvolvimento afetivo e moral, estar atento à diversidade dos alunos, orientação pessoal, gestão da classe e o trabalho em equipe. “A educação põe em jogo os valores dos professores e reflete sua forma de ser e de viver”.

É importante destacar que estas propostas acima devem estar inseridas no contexto histórico-social-político-econômico e cultural do local. Deve-se reconhecer a pluralidade e disparidade dos valores e culturas da sociedade. De acordo com Rogoff (2005):

[...] as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam (p. 15).

Sobre este assunto, a pesquisa realizada por Walter (2008) sobre a Pedagogia da Alternância⁷², evidenciou que é possível criar um vínculo maior da comunidade com seu meio rural, aprender a se relacionar de forma mais intrínseca com a natureza, e fazer desta interação um sentido de viver com dignidade e em cooperação. A escolha de permanecer (fixar) no campo evidencia o significado desta interação do ser humano com o meio; a terra neste caso é a sua riqueza e não a riqueza econômica em si. Relacionando com as idéias de Leonardo Boff, esta comunidade respeita a terra, tira dela seu sustento, mas interage, aprende e cuida dela: “mãe terra”. Portanto, esta pedagogia parece ser uma alternativa contra o êxodo rural, porque o jovem encontra ali um sentido de viver. E nesta interação certamente emerge um capital social com a participação dos diversos atores sociais que se ajudam mutuamente: professores, educandos, famílias, instituições locais, profissionais e a comunidade rural. Morin (2005b) corrobora ao indicar os setes saberes fundamentais para a educação do futuro, que leva em consideração a diversidade cultural e respeita os modelos e regras próprias de cada sociedade:

1. Conhecer o que é conhecer para enfrentar os riscos permanentes do erro e de ilusão que parasitam a mente humana;
2. Considerar os princípios do conhecimento pertinente: promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Para que isso ocorra, é importante conhecer métodos que permitam estabelecer relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo;
3. Ensinar a condição humana. Restaurar o significado do ser humano enquanto ser integral, unidade complexa, identidade complexa;
4. Ensinar a identidade terrena. Conhecer o desenvolvimento da era planetária, sua complexidade e crises que marcam o momento atual, e que afetam a humanidade como um todo;

⁷² A Pedagogia da Alternância segundo Walter (2008) é uma alternativa para a Educação no campo que surgiu com o Movimento das Casas Familiares Rurais na França em 1935, como resultado de uma educação que atendesse mais especificamente às necessidades da população rural, e que levasse em consideração o seu estilo de vida, já que o modelo de educação tradicional não conseguia atender. Visa a formação e profissionalização do jovem do campo, estimulando a sua permanência na região, criando alternativas de trabalho e renda numa perspectiva de Economia Solidária. O termo “alternância” refere-se à alternância de parte da vida do jovem no ambiente escolar e outra parte no convívio comunitário de sua família. A partir de sua realidade do campo leva para a escola sua experiência, aprende a partir delas, desenvolve e retorna à sua propriedade rural para aplicar estes conhecimentos.

5. Enfrentar as incertezas. Preparar mentes para enfrentar o inesperado, abandonando as concepções deterministas da história humana. “Aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (p.16);
6. Ensinar a compreensão. Estudar as modalidades e efeitos da incompreensão, para promover uma compreensão mútua entre os seres humanos e uma educação para a paz, já que racismo, xenofobia e desprezo, por exemplo, são causas da incompreensão;
7. Promover a ética do gênero humano. O desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana – a humanidade como comunidade planetária.

Pelas propostas expostas, Morin e Marchesi se aproximam também de três dos quatro grandes pilares da Educação para o desenvolvimento humano, preconizados por Delors et al (1996): “o aprender a aprender”, quando referem-se à necessidade de mudança na forma de se buscar e produzir o conhecimento; o “aprender a conviver”, no sentido de estimular a convivência⁷³ comunitária respeitando a diversidade e pluralidade cultural, étnica e planetária; e o “aprender a ser”, no sentido de desenvolver a compreensão, autonomia, mas dentro de uma ética humanista.

Está explicitada também, nas duas propostas, a importância e o papel do educador, que é considerado, de uma forma geral, pouco preparado para enfrentar a complexidade da realidade atual. Além disso, o educador terá que enfrentar a perda do sentido da aprendizagem de um grande número que está abandonando a escola e o processo de aprender. Na visão de Marchesi (2004, p. 68) a função principal dos professores seria então:

[...] despertar em todos os alunos o desejo de saber, cuidar de seu bem-estar emocional e ajudá-los a construir valores cívicos baseados na liberdade, na tolerância e na solidariedade. Seu sucesso em todos os alunos é uma garantia para a igualdade, para o progresso da sociedade e para a coesão social. (...) deve incluir a capacidade de compreender a situação de seus alunos e ajudá-los a progredir. Para isso, o professor precisa colocar em ação seus conhecimentos, mas também sua capacidade de se relacionar e sua sensibilidade para com os outros (p.69).

Portanto, há um consenso de que a educação é fator preponderante para redução das desigualdades sociais (MARCHESI, 2004; CAPRA, 2002). Evidencia-se desta maneira, a

⁷³ Leonardo Boff (2006, p. 27) define convivência como “o resultado final de processos de aproximação e de conhecimento do outro e do diferente”. Vivência deriva de conviver e de coexistir. Com-viver e co-existir são modos globalizantes e inclusivos.

educação como forte aliada para desenvolvimento das dimensões cultural e social de uma sociedade para um desenvolvimento sustentável. A questão básica é como promover uma educação para sustentabilidade, como dar acesso à educação a todos para promover o capital social requerido para a sustentabilidade?

Pesquisa realizada em 1994 pela CEPAL (Comissão de Estudos para a América Latina), em 1994, mostrou que a desigual distribuição de riqueza afeta o acesso à educação e a mobilidade social. O estudo evidenciou uma relação direta entre escolaridade dos pais, escolaridade dos filhos e nível de renda. Pais com três e cinco anos de escolaridade têm 33,3% de probabilidade de seu filho chegar a ter dez ou 12 anos de estudo. Mas, o percentual aumenta para 76,3% quando o pai atinge uma escolaridade de dez a 12 anos. A desigualdade de recursos, de acesso à educação de qualidade, as más condições de trabalho e capacitação dos professores e a falta de participação e dedicação das famílias são os fatores detectados nesta pesquisa que agravam o círculo da desigualdade caracterizado pela baixa renda familiar, baixo nível de estudo dos filhos e baixo nível de renda dos filhos.

Bourdieu corrobora ao afirmar que o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas (LOYOLA, 2002, p. 14-15). E acrescenta que:

[...] nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar. (...) O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família (LOYOLA, 2002, p. 15).

Como contraponto, há uma idéia de que, se a cultura é construída socialmente, então a mesma poderá ser reconstruída socialmente. É a partir daí, que surge a visão da educação como um caminho para a transformação da sociedade.

Além da forte influência da educação sobre as dimensões cultural e social do desenvolvimento sustentável, Tenerelli et al (2006) apontam contribuições da educação também em outras dimensões, a saber:

- a) Dimensão ambiental: a educação contribui para criar uma consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos, que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão a favor do desenvolvimento sustentável;

- b) Dimensão espacial: proporciona criar uma identidade com o local onde as pessoas vivem, trabalham e produzem;
- c) Dimensão política: atua na formação de cidadãos socialmente responsáveis e politicamente participativos.

Quanto aos valores, Marchesi ressalta que, apesar da grande pluralidade, em função da presença de novas culturas e cidadãos, os valores em educação devem estar relacionados à equidade e dependem dos princípios de justiça⁷⁴ aceitos. Há teóricos que não consideram desigualdades como injustas se, num momento posterior, “os mais educados beneficiam os mais desfavorecidos” (RAWLS, citado por MARCHESI, 2004 p. 55). Neste caso, a cooperação social compensaria os erros derivados da igualdade insuficiente de oportunidades. Como a educação é considerada a base para uma mudança cultural, esta passa a ser o foco de atenção das atuais e futuras gerações. É nesta perspectiva que o estudo introduz o esporte, enquanto ferramenta de educação, ou melhor, como facilitador para a construção de um dos valores fundamentais desta nova ética planetária: a cooperação. Sendo um dos importantes conteúdos da educação física escolar e da juventude, espera-se que o esporte possa se “reorientar”, “reeducar” e “reestruturar” para se aproximar cada vez mais dos princípios da educação com base na cooperação.

4.1 A ECOPEDAGOGIA, A PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE OU PEDAGOGIA DA TERRA

O Movimento pela Ecopedagogia surgiu no seio da iniciativa da Carta da Terra e ganhou destaque com o Primeiro Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, em 1999, em São Paulo; e com o I Fórum Internacional sobre Ecopedagogia realizado em Portugal em 2000. Entretanto, a Ecopedagogia está em formação enquanto teoria da educação, pois precisa se fundamentar a partir das práticas educativas e não do discurso. Fundamenta-se num paradigma filosófico representado por vários pensadores como Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos, e propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes, dentro de uma perspectiva da

⁷⁴ Segundo Gadotti (2007, p. 2) justiça supõe que todos e todas tenham acesso à qualidade de vida.

cultura da paz, sustentabilidade⁷⁵ e de justiça. De acordo com Gadotti (2007, p. 4-5) podem destacar os seguintes saberes:

- a) Educar para pensar globalmente – aprender a pensar e a conhecer;
- b) Educar os sentimentos – para viver com sentido;
- c) Ensinar a identidade terrena - educar para adquirir um vínculo amoroso com a Terra;
- d) Formar para a consciência planetária – compreender que somos interdependentes;
- e) Formar para a compreensão – formar para a ética do gênero humano, para um projeto de vida solidário;
- f) Educar para a simplicidade (mudança dos hábitos de consumo) e quietude (paz interior).

Observando os saberes propostos, percebe-se que o conceito de Ecopedagogia está muito próximo do conceito de cidadania – democracia, cooperação e solidariedade. A proposta da educação neste caso, seria reforçar mais o coletivo, o aprender a conviver com as diferenças, considerando o nosso universo mais amplo e global, ou seja, cada ação de todo ser humano interfere no todo. Parece ser então um chamamento para ampliar a visão do todo, assumindo responsabilidades sobre este todo.

Boff (2006c, p. 41) consegue expressar bem o sentido desta proposta da pedagogia para a sustentabilidade:

De uma sociedade de exploração devemos passar a uma sociedade de cooperação; de uma sociedade excludente e de auto-afirmação devemos chegar a uma sociedade integrada na sua totalidade; de um modelo de produção à custa da natureza para um modelo de convivência e sinergia com a natureza. O resultado final desta convivência é produzirmos uma geossociedade de sustentação da vida em todas as suas formas.

Ainda nesta direção, o Fórum Mundial de Educação realizado em 2000, em Dakar (UNESCO, 2001, p. 9), significou um momento de profunda reflexão e avaliação sobre a educação para a sustentabilidade e o compromisso assumido pelos países em relação à educação. A partir daí, foram elaboradas diretrizes e novos compromissos pelos países de todo mundo para atingir aos seguintes objetivos principais:

⁷⁵ Sustentabilidade neste caso tem a ver com a relação que mantemos conosco mesmos, com os outros e com a natureza (GADOTTI, 2007, p. 5).

- a) Acesso equitativo à aprendizagem apropriada de todas as crianças, jovens e adultos, em especial as habilidades para a vida;
- b) Eliminar as disparidades de gênero;
- c) Melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;
- d) Promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;
- e) Implementar ações para combater a pandemia HIV/AIDS;
- f) Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis e inclusivos;
- g) Angariar novas tecnologias de informação e comunicação.

4.2 EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS

A educação para a sustentabilidade implica uma mudança de atitude, valores e estilo de vida das pessoas, pois está diretamente ligada a uma ética planetária. Trata-se, pois de um aprendizado social, baseado no diálogo, na recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. O desafio colocado é reconhecer e estimular práticas que reforcem a autonomia, a cooperação, a legitimidade dos atores sociais, privilegiando novas relações baseadas na negociação, na gestão conjunta de programas, atividades e implementação de políticas públicas.

Os valores humanos para Martinelli (1996, p. 15-16) “são fundamentos morais e espirituais da consciência humana”. Na opinião do autor, os conflitos da humanidade estão relacionados com a negação destes valores como suporte e inspiração para o seu desenvolvimento integral – potencial individual e potencial social. As ideologias da modernidade inverteram a escala de valores, estabelecendo tensões sócio-econômicas, gerando o individualismo e desalento. Aos poucos foi se percebendo que a felicidade não se traduzia em bens materiais, fama e poder econômico, e sim “numa conquista da alma”. O resgate dos valores humanos tornou-se assim um desafio e um instrumento para o aprimoramento e união dos povos, substituindo o poder pelo amor fraterno e compartilhamento do conhecimento.

Salvador et al (2000, p. 322) consideram que os valores são representações construídas socialmente, mas se manifestam de maneira personalizada. Os valores condicionam a maneira como as pessoas percebem e representam o mundo, como se situam nele e como os influencia e são influenciados por ele. Portanto, os valores devem ser

entendidos como um processo dinâmico, baseados num momento histórico, social e cultural. Como decorrência dos valores e crenças, “as atitudes são predisposições relativas para atuar em relação a um objeto, situação, fato, pessoa ou conjunto de pessoas ou idéias” (SALVADOR et al, 2000, p. 323). Por exemplo, as atitudes de participação, de iniciativa e de diálogo, são atitudes necessárias para poder concretizar o valor da cooperação. Estas atitudes se formam a partir da experiência e ativam-se na presença do objeto (no exemplo, a cooperação).

Uma aprendizagem em valores supõe:

[...] criar uma configuração pessoal subjetiva de acordo com as experiências positivas e negativas, atribuindo significado a determinados comportamentos e atitudes. Supõe um trabalho cognitivo de relacionar, de representar, de delimitar conceitualmente e de analisar situações, comportamentos e atitudes. Quanto mais relações e esclarecimentos se efetuam, mais consistente é esse sistema e mais significativa é a aprendizagem (SALVADOR et al, 2000, p. 326-327).

O programa de Educação em Valores Humanos, idealizado por Sri Sathya Sai Baba, e utilizado em dezenas de países há mais de vinte anos, preconiza desenvolver o ser humano de forma integral: corpo, mente e espírito. E o objetivo dessa metodologia é unificar o homem em seus pensamentos, palavras e ações, propondo como valores básicos: o amor, a verdade, ação correta, a paz e a não-violência. A educação é entendida não como mero conhecimento, é ação; significa a prática de valores humanos na vida diária (SAI, 2006). Portanto, para este grupo, valores não são aprendidos pelo discurso, e sim pela prática. E os valores devem ser permeados em todas as ações do cotidiano, em todas as disciplinas, em todos os locais, a começar pelo trabalho com os educadores, considerados os mais importantes neste processo de educação. Toda a atmosfera da escola deve manifestar os valores que ali são trabalhados.

Pelo que foi visto, são os valores éticos que devem permear as relações sociais, e são estes que devem ser revistos, re-significados. Como então entender e desenvolver os valores humanos de cooperação, convivência e tolerância?

4.2.1 A cooperação

De acordo com o programa de Educação em Valores Humanos, a cooperação é considerada um sub-valor ou valor relativo ao valor absoluto “Não-

Violência”⁷⁶(MARTINELLI, 1996, p. 45) e significa “fazer junto, trabalhar em comum”.

Para o mesmo autor:

- a) A cooperação fortalece o espírito de grupo e enfraquece a competição e a necessidade de ganhar;
- b) Mostra que o outro não é adversário e sim companheiro;
- c) A cooperação faz com que se reconheça a importância do outro, contribuindo assim, para abrir a mente e o coração para o fazer conjunto;
- d) A cooperação possibilita oferecer prazerosamente nossos talentos para o bem comum.

Portanto, nesta visão, a cooperação é um caminho para se buscar construir o capital social para a sustentabilidade, mas deve ser concebida como produto de uma construção social, a partir da prática, e que aos poucos, vai sendo incorporado em seu *habitus*-predisposições para pensar, agir e ser.

Toscano (2004, p. 86) corrobora ao afirmar que a “cooperação consiste na ação coletiva, integrada, com vistas a um fim comum”. Mas para ela, a cooperação está mais associada à idéia de limitações dos seres humanos, frente aos obstáculos impostos pelos meios naturais e pelos homens, do que uma suposta natureza associativa do ser humano. Isto é, a cooperação nasce de uma necessidade. Portanto ela não é natural e nem instintiva. É produto da razão humana e visa criar melhores condições de sobrevivência para os grupos sociais, mostrando assim o caráter coercitivo da cooperação. Ela justifica citando que em momentos de dificuldades, de catástrofes, há uma tendência das pessoas cooperarem entre si (controle social), e nos momentos de maior estabilidade esta cooperação tende a desaparecer. Outra situação citada por ela, onde a cooperação tende a desaparecer, é nos momentos de pânico generalizado, onde a cooperação se transforma em “salve-se quem puder”, e nestas horas é comum ações individualizadas serem consideradas atos de heroísmo, como por exemplo, o trabalho dos bombeiros.

Pujol i Pons e González (2006, p. 121) têm outra opinião. Para eles a cooperação é um valor de duas mãos, tem que haver reciprocidade, caso contrário é só uma ajuda. Então, cooperar é “eu ajudo os outros, e eles me ajudam”, ou melhor, “eu beneficio os outros e os

⁷⁶ O valor absoluto “Não-Violência”, segundo Martinelli (1996, p. 19) “é a mais elevada conquista da personalidade humana”, caracterizada pelo fim da divisão e do dualismo. Simboliza, que “o ser humano conquistou a si mesmo sendo manso de coração e incapaz de ferir algo ou alguém, por pensamentos, palavras ou atitudes”.

outros me beneficiam, e ambos saem ganhando. O autor cita que no processo de aprendizagem da cooperação é ao mesmo tempo fácil e difícil, pois o ser humano tem a tendência inata à socialização, mas também, tem características egocêntricas, que é parte de sua natureza. Nesta direção, o ser humano oscila entre cooperar (porque necessitamos dos demais para subsistir) e ser “egoísta” (entendido como cuidar de nós mesmos). Para o autor, “uma atitude de cooperação implica admitir a individualidade de si mesmo e dos outros para, depois, poder comunicar com eles, influenciar e deixar-se influenciar, ajudar ou deixar-se ajudar” (PUJOL i PONS E GONZALEZ, 2006, p. 122).

Putnam (2005, p. 188) concorda que para haver cooperação tem que haver reciprocidade, e cita Sudgen: “coopere com as pessoas que cooperam com você e não seja o primeiro a transgredir”. Esta “ajuda mútua”, segundo Sudgen, está implícita nas sociedades de mútua assistência, nas cooperativas, nas associações de crédito, e possibilita manter a cooperação indefinidamente. E o autor acrescenta, que:

[...] numa sociedade com amplos sistemas de participação cívica, na qual a maioria acata as normas cívicas, é mais fácil identificar e punir a eventual ‘ovelha negra’, de modo que a transgressão torna-se mais arriscada e menos tentadora (PUTNAM, 2005, p. 188).

Em relação à formação educacional, Piaget citado por Lima (2000, p. 109-111) considera que a cooperação, a solidariedade e a reciprocidade são as metas do desenvolvimento da personalidade. Para ele a cooperação entre iguais, isto é, relação de crianças e adolescentes entre si é um fator de desenvolvimento mental, pois o confronto e a discussão em grupo obrigam a mente a fazer autocrítica e reajustes de opiniões, levando à operacionalização do pensamento (raciocínio). Piaget também não reconhece vida em comum sem regras que estabeleçam obrigações mútuas.

Educação para a cooperação	Educação para a competição
Se baseia na teoria e prática do cooperativismo, que conduza a um sistema mais solidário, justo, autônomo, democrático e participativo. “Juntos podemos agir para transformar”. Consciência participativa. Convivência pacífica.	A ideologia liberal se baseia na lógica da competitividade, individualismo.
Todo conhecimento é o conhecimento do outro.	A competitividade está baseada na comparação.
A identidade do sujeito depende da existência de outras pessoas. O ser humano reconhece sua individualidade mediante relação com os outros.	Idéias de “superioridade”, “competência”.
O conhecimento se constrói no interior de uma consciência, mas de forma dialógica e não uma reflexão isolada. Inter e Multidisciplinaridade. A aprendizagem se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais.	O conhecimento é uma ação individual entre o sujeito e o objeto: conhecimento fragmentado, disciplinas isoladas, “auto-suficientes” e afastadas da complexidade da realidade – razão instrumental.
A educação é uma ação coletiva; a aprendizagem é um processo que ocorre como resultado de uma socialização, uma construção coletiva.	Competir para ser “algo” pressupõe exclusão, pois nem todos poderão ser. Ex: Jogos e brincadeiras onde há vencedores e perdedores. Concursos diversos são altamente excludentes: vestibular, concurso de redação ou de beleza, etc.
Oportuniza espaços para os alunos tomarem suas próprias decisões. Educação para cidadania.	Notas que classificam e exprimem “capacidade”.
Educação baseada na solidariedade; é inclusiva, paz.	O adversário torna-se um inimigo. Conflitos.
Utiliza do argumento para os interlocutores chegarem a um entendimento novo de algo, entendimento cooperativamente produzido, isto é, uma reconstrução coletiva de um consenso verdadeiro.	Identifica o êxito de um no fracasso de outro.
Os alunos produzem em entendimento comum, os conceitos que irão operar para entenderem as relações com que lidam.	O aluno reproduz os conceitos aprendidos pelo professor.

Quadro 3 - Características da Educação para a Cooperação e Educação para Competição

Fonte: Adaptado de Andrioli (2007)

Andrioli (2007) num estudo sobre as práticas educativas fez uma análise comparativa sobre a lógica das práticas educativas do tipo “cooperativa” e “competitiva”. Analisando o Quadro 3, pode-se perceber fortes características de uma educação “cooperativa”, que envolve uma consciência coletiva para o agir conjuntamente para transformar, com base no respeito mútuo, na participação, no reconhecimento de si mesmo e da individualidade do outro, e tudo dentro de um guarda-chuva maior que é a convivência pacífica, o bem-estar social.

Na prática educativa “competitiva” predomina a lógica baseada na comparação, onde a vitória e superioridade são medidas por competência, mas de forma excludente e individualista. Não há reconhecimento do outro a não ser como um inimigo e competidor. Segundo o autor, no contexto atual, a competição se dá entre os excluídos das condições básicas de sobrevivência (que é um direito básico) e os que disputam pelo “luxo”, como diferenciação em relação aos outros, como idéia de superioridade. Andrioli (2007) concorda com a opinião de Rousseau, de que a competição no liberalismo é um dos maiores problemas da democracia, pois comparar uns com os outros é uma ilusão. E reforça citando Manent “ o homem que se compara é o homem que, em suas relações consigo mesmo, só pensa nos outros. É o homem dividido”. (MANENT citado por ANDRIOLI, 2007, p. 2)

Ainda sobre esta lógica da comparação, Andrioli (2007) entende que, ao comparar um ser humano com o outro, gera um sentimento e um desejo de ser mais que os outros, ter mais *status*, mais crédito. E cita Manent:

O amor-próprio vive da comparação, é o desejo de ser valorizado por outrem a um preço tão alto quanto o que se atribui a si mesmo, e está condenado a ser infeliz, já que todos possuem o mesmo amor-próprio e o mesmo desejo. O amor-próprio sabe que não pode ser satisfeito e odeia os outros pelo amor-próprio deles. Alimenta na alma a preferência infeliz por si mesmo e o ódio imponente aos outros. O homem de tal sociedade só vive pelo olhar dos outros, a quem odeia (MANENT, 1990, citado por ANDRIOLI, 2007).

Por outro lado, a educação do tipo cooperativa visa a solidariedade e a transformação das relações sociais geradoras de opressão, competição, exclusão, alienação e preconceito. A educação é percebida como uma ação cooperativa; isto é, a aprendizagem é resultado de uma socialização, de uma construção coletiva. Segundo Piaget citado por Andrioli (2007, p. 3) “é na medida que nós nos adaptamos aos outros que tomamos consciência de nós mesmos”. Portanto, o conhecimento se constrói numa relação dialógica e não a partir de uma reflexão isolada, individualista.

Boff (2006c, p. 32) corrobora ao afirmar que:

Aprender é um ato vital, é uma comunhão de vidas, de interesses e de destino, é um jogo de relações pessoais e sociais nas quais todas as dimensões da vida emergem e se articulam entre si, ora em tensão, ora em harmonia, mas sempre dentro de um dinamismo de troca em todas as direções.

4.2.2 A convivência

O ser humano se torna verdadeiramente humano através de suas interações e do envolvimento com outras pessoas. Ao longo da convivência, dentro de um processo de desenvolvimento a pessoa vai adquirindo padrões de significados comuns, valores, crenças, idéias, forma de vida dos grupos com os quais conviveu e se integrou. Geralmente na infância a criança segue a orientação da família, e à medida que vai se desenvolvendo vai aumentando o seu repertório de escolhas em função da inter-relação com os diferentes grupos.

Nesta interação social é que há aprendizagem. De acordo com Freire (1996, p. 23) ensinar não é transferir conhecimento e conteúdos, mas “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina a aprender”. Isto significa que “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Portanto, ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.

Convivência sugere uma vivência com os outros e nunca sem os outros. Vivência deriva de conviver e de coexistir, que passam a idéia de global e de inclusão. Na convivência se dá a “construção coletiva do saber, da visão do mundo, dos valores que orientam a vida e das utopias que mantêm aberto o futuro” (BOFF, 2006c, p. 33). Portanto, é nesta partilha e na complexidade das relações e interações que o “eu” e o “nós” vão se formando e dando sentido de ser, de buscar, de viver.

Boff (2006c, p. 33) vai mais longe quando afirma que a “convivência não apaga ou anula as diferenças”, pois a convivência pacífica só surge a partir da relativização das diferenças em favor da convergência, dos pontos em comum, apesar das tensões existirem em função das diferenças. Dentro desta perspectiva, torna-se necessário uma causa comum, que seja de todos e para todos. Bernardinho (2007, p. 35) corrobora ao falar de sua experiência com a geração olímpica de voleibol:

A convivência alinhara nossas convicções. Trabalhávamos tão juntos, todos nós, essa geração de jogadores olímpicos e Comissão Técnica, que passáramos a ver as coisas de uma ótica muito semelhante, observadas as nossas diversidades individuais naturalmente, mas sob a visão coletiva bastante aproximada.

O desenvolvimento do grupo, a realização de um bom jogo e a vitória poderiam ser considerados pontos fortes que motivariam os atletas a se sacrificarem e dedicarem parte importante de suas vidas, mesmo coexistindo com os interesses individuais dos mesmos, como por exemplo, jogar bem para conseguir um bom contrato. O importante neste caso é viver com as diferenças e não apesar delas.

Pujol i Pons e González (2006), após trabalho realizado com oitocentos educadores de diferentes níveis educacionais e sociais, durante seis anos, idealizaram uma “árvore” de valores que compõem a convivência pacífica, partindo do pressuposto de que os valores humanos estão interligados, e que em determinadas ocasiões uns sobrepõem outros, em função da formação educacional e das escolhas.

Alguns valores foram priorizados por este grupo de profissionais. O respeito foi considerado o ponto de partida que, associado aos valores “paciência”, “persistência” e “prudência” originavam a consistência e o equilíbrio a todos os demais valores. Um ramo sólido de apoio ao respeito para a convivência pacífica seria constituído pelos valores de “civilidade”, “responsabilidade” e “ordem”. O ramo mais “exuberante” foi o constituído pelos valores da “sinceridade”, que geraria confiança em si mesmo e nos outros, possibilitando assim um maior diálogo, que por sua vez iria promover a “tolerância” e “criatividade”. A partir destes dois valores é que na opinião dos autores surgiria a “cooperação eficaz” para uma paz construtiva. Portanto, na opinião destes autores, é a confiança que gera a cooperação e esta é fundamental para uma convivência pacífica.

Portanto, pelo que foi exposto, parece que o grande pilar da educação cooperativa é a convivência. A cooperação, neste caso seria um caminho para facilitar e manter a convivência, pois é através desta convivência que se constrói o “novo” conhecimento, novas aprendizagens e melhor compreensão da realidade e de si mesmo, dando um novo sentido à vida de cada um e de todos coletivamente.

Ainda sobre este assunto, Boff (2006c) cita como se constrói a convivência a partir de três pilares:

- a) Participação de todos. Significa que todos os participantes são sujeitos e responsáveis pela comunidade, obriga a buscar convergências e a pôr as diferenças em segundo plano;
- b) Comunhão de mentes e corações. Nesta etapa as pessoas começam a se envolver, a criar laços, a se tornarem amigas. Inclui dimensões concretas de solidariedade, de sentimento de co-pertença e apoio mútuo. Este sentimento de comunhão envolve a espiritualidade, o amor, o afeto;
- c) Festa e celebração. Uma comunidade não vive só de lutas, mas também de festas e celebrações. É momento de frear os conflitos e fortalecer os sentimentos de pertença e familiaridade.

4.2.3 A tolerância

Para Pujol i Pons e González (2006, p. 105) tolerar apresenta duas interpretações: significa “suportar, ter paciência ante os erros e as falhas alheias; não agredir o que pensa diferente de nós, deixar em paz a pessoa que nos ofende e não nos irritamos com a diferença”. Mas tolerar pode ir mais além: “é reconhecer pluralismo; respeitar a diversidade, compartilhar as diferenças com os demais”. Para a construção da tolerância os autores recomendam que a criança seja educada no espírito da compreensão, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, isto é, ter consciência de que deve utilizar suas atitudes e energias a serviço dos semelhantes (Declaração Universal dos Direitos da Criança, ONU).

De acordo com Boff (2006c, p. 79), “tolerância é a capacidade de manter, positivamente, a coexistência difícil e tensa dos dois pólos, sabendo que eles se opõem, mas que compõem a mesma e única realidade dinâmica”. A intolerância escolhe um pólo e nega o outro, liquida o diálogo e a escuta do outro, rompe com a sociabilidade e perde o sentimento de pertença, o humor e gera a violência. Para Boff (2006c, p. 81), há dois tipos de tolerância: a passiva e a ativa. A “passiva” refere-se à atitude “de quem aceita a coexistência com o outro não porque o deseje, mas porque não o consegue evitar”, em função de se achar inferior ao outro, ou porque o outro lhe é indiferente, ou ainda, para evitar um confronto que gere reações prejudiciais. A “tolerância ativa” consiste na atitude de quem convive com o outro “porque tem respeito por ele e aceita a riqueza multifacetada da realidade”. Percebe nas diferenças uma oportunidade de enriquecimento através da troca, parceria e contato.

Algumas características são destacadas por Boff (2006c):

- a) “A tolerância é, antes de mais nada, uma exigência ética”(p. 84): “não faças ao outro o que não queres que te façam a ti”;
- b) “A tolerância está ligada à própria natureza da verdade” (p. 85), pois há vários ângulos e dimensões da verdade, que somente Deus é capaz de conhecer na sua totalidade. Por isso devemos ser tolerantes com os diferentes;
- c) “A tolerância é a virtude axial das sociedades pluralistas e democráticas” (p. 86). O funcionamento da democracia somente acontecerá se houver tolerância com as

diferenças partidárias, ideológicas, religiosas, étnicas, e todas as demais. Em princípio, todos são cidadãos iguais perante a lei e com a mesma dignidade;

d) “A tolerância representa uma pedagogia universal” (p. 87), isto pressupõe acolher o outro, o diferente, de forma recíproca e estabelecer um diálogo.

Parece que o ponto central de reflexão deste sub-capítulo é: que tipo de sociedade queremos construir? Qual é o limite da tolerância? Boff (2006) mostra que é necessário estabelecer os limites da tolerância, para que esta não se transforme em cumplicidade, como por exemplo:

- a) Não ser tolerante com aqueles que detêm o poder de erradicar vida humana do planeta, destruir a biosfera. Neste caso, urge o controle de armas de destruição em massa;
- b) Não ser tolerante com os que assassinam inocentes, abusam sexualmente de crianças e traficam órgãos humanos;
- c) Não ser tolerante com os que escravizam crianças;
- d) Não ser tolerante com atos terroristas;
- e) Não ser tolerante com as máfias das armas, drogas e prostituição, dentre outras.

Foi visto que o espaço educativo tem um grande potencial de manutenção ou transformação das estruturas sociais, e que os valores permeiam todas as estruturas e grupos. Dependendo da formação do profissional, de suas escolhas, a educação poderá caminhar para uma direção ou outra. É preciso, portanto, preparar bem o caminho e estabelecer as estratégias mais adequadas para que os objetivos de construção de capital social para sustentabilidade sejam atingidos. O esporte surge então, como estratégia ou meio de educação para a cooperação, para a sustentabilidade, que é o tema do próximo capítulo.

5 CAPITAL SOCIAL E ESPORTE: EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO ESPORTE

O esporte, como fenômeno sócio-cultural, bastante consolidado no mundo contemporâneo é indissociável do desenvolvimento de uma nação, tanto pela sua capacidade econômica de gerar empregos, lazer e renda, quanto pela sua capacidade de desenvolvimento humano, notadamente na sua formação física, intelectual, educacional, cultural e social. Tais aspectos favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como auxiliam na formação de valores, como a liderança, o trabalho em equipe e a disciplina, dentre outros.

Como foi visto anteriormente, o esporte, nesta dimensão, não pode ser compreendido a não ser à luz da complexidade⁷⁷, sua análise deve levar em consideração seu contexto histórico, social, político e cultural, de quando surgiu e como se adaptou especificamente em cada localidade e tempo.

Aproximando o “esporte” do “capital social”, as principais perguntas que emergem são: por que o esporte consegue atrair, mobilizar e envolver tanta gente? O que aproxima o esporte do capital social? Pela sua capacidade de mobilização, integração e intervenção, acredita-se que o esporte possa ser um facilitador para transformação social e cultural de uma sociedade, portanto, para construção de capital social.

Vários autores buscaram estudar o fenômeno esportivo a partir do esporte moderno: Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Thorstein Veblen, Eric Dunning, Max Weber, Allen Guttmann, Jean Baudrillard, Mike Featherstone, Stephen

⁷⁷ Complexidade é definida por Edgard Morin: “à primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades (...). Porém, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam a nossa possibilidade de cálculo; compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num sentido tem sempre contato com o acaso. Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, quer mantendo-se nos limites do nosso entendimento quer inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela relaciona sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que lhes dizem respeito ” (MORIN, 2003, p. 51-52).

Mennell, Eric Hobsbawm, dentre outros. Para este estudo foram utilizados alguns desses autores acrescidos de outros mais contemporâneos, que se aprofundaram mais especificamente no esporte voleibol, por exemplo, Marchi Jr e Afonso.

A seguir, serão citadas algumas características do esporte enquanto fenômeno social que se aproximam das características do capital social.

5.1 O ESPORTE E CAPITAL SOCIAL SÃO PROCESSOS CIVILIZADORES

Norbert Elias mostra que o desenvolvimento do esporte⁷⁸ se deu pelo impulso civilizador no processo de esportivização dos passatempos lúdicos. O processo de esportivização é marcado por:

[...] um conjunto de regras a serem respeitadas e um nível de ordenamento e autodisciplina no controle da violência diante das atividades miméticas do esporte, antes concebidas como jogos de competição com exercícios físicos. Em suma, as competições físicas tradicionais foram civilizadas e os passatempos recreacionais, esportivizados (MARCHI JR, 2004, p. 37).

Gebara (2002, p. 25) corrobora ao afirmar que há uma forte convergência entre relações sociais e esporte, pois ambos são processos civilizadores⁷⁹:

A história do esporte e lazer é a história do processo de construção do comportamento e das instituições humanas, tanto quanto de suas contradições – afinal, é bom não esquecer que os retornos à violência, tanto no esporte (torcidas organizadas) quanto na política (nazismo), são processos civilizadores. Em todos os casos, é fundamental nunca perder de vista uma perspectiva de longa duração. Tais processos não são marcados por rupturas, mas por maior continuidade ou descontinuidade. E em qualquer estudo dessa

⁷⁸ Hobsbawm (1989) cita que a origem da palavra “esporte” se deu efetivamente na Inglaterra, referindo-se às atividades praticadas pelos jovens aristocratas, na forma de exercícios da equitação à matança, ou pelo menos ao ataque aos animais e às pessoas: a caça, o tiro, a pesca, as corridas de cavalos, a esgrima e coisas semelhantes. O esporte que se conhece hoje, jogos e competições físicas, era considerado um “passatempo”. A instituição dos esportes, segundo o mesmo autor, está diretamente associada ao desenvolvimento da sociedade burguesa emergente na Inglaterra, economicamente desenvolvida e possuidora de capital, cujo status social se aproximava do estilo de vida da aristocracia. Concomitantemente, houve a incorporação de novas práticas culturais diferenciadoras, dentre elas os esportes. Rapidamente o esporte se organizou, e entre 1870 e 1900, o “esporte já preenchia uma necessidade social consideravelmente maior que a de exercícios ao ar livre” (HOBSBAWN, 1989, p. 257).

⁷⁹ O processo civilizador, segundo Norbert Elias, relaciona-se com o controle das emoções. O processo civilizador do esporte poderia ser observado, por exemplo, nas emoções que emergem das surpresas, superação, desafio, sonho, pertencimento, compartilhamento (MARCHI JR, 2007).

natureza, a pluralidade das relações entre seres humanos é o universo privilegiado de análise.

Marchi Jr (2002) corrobora e acrescenta ao afirmar que o esporte tem um grande potencial enquanto objeto para estudo da sociedade, já que pode refletir as inter-relações da estrutura econômica, política, ideológica da sociedade capitalista.

5.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ESPORTE E CAPITAL SOCIAL

Ao comparar as características do esporte em geral e do capital social, percebe-se uma relativa congruência nos valores, principalmente de grupo, tais como cooperação, trabalho em equipe, regras de convivência e de civilidade. Portanto, evidencia-se uma aproximação entre esporte e capital social através de seus elementos constitutivos: cooperação e trabalho em equipe (objetivos comuns).

O relatório do UNICEF sobre a “Situação Mundial da Infância 2003” constata a importância do esporte como formador de valores:

[...] o valor dos esportes para o desenvolvimento físico e mental de uma criança é reconhecido há muito tempo. E muito já se escreveu sobre os valores e habilidades sociais que são aprendidos pelo envolvimento em equipes esportivas, como por exemplo, resolução de conflitos, colaboração, compreensão com relação ao oponente e como ganhar e perder mantendo o respeito pelos outros (p. 30).

De acordo com Melo Neto e Froes (1999), o esporte potencialmente pode atuar como alternativa para a formação e o desenvolvimento da cidadania, em especial, em comunidades carentes, uma vez que chega a lugares e espaços onde o Estado não consegue alcançar. Sendo assim:

[...] a massificação do esporte facilita os processos de socialização e aculturação, pois a prática desportiva é amplamente disseminada em todas as classes sociais, faixas etárias e comunidades. Há esportes para todos os gostos, preferências, idades, sexos, culturas, raças e localidades (...) o esporte, principalmente o futebol, é tema de papos e de discussões calorosas (...) o esporte é um veículo de educação. A sua prática implica a absorção de valores fundamentais como respeito ao próximo, regras de civilidade e convivência, disciplina e muitos outros. Através do esporte, aprendem-se novas atitudes, adotam-se novos comportamentos e adquire-se senso de responsabilidade. O esporte permite aos seus praticantes a fixação de metas de melhoria e visão de futuro (MELO NETO e FROES, 1999, p. 71).

Dos esportes coletivos o voleibol é o mais coletivo, pois pelo fato de não poder reter a bola (segurar ou parar a bola como acontece no basquete, futebol e handebol) cria-se uma interdependência muito grande entre os jogadores, fazendo com que a cooperação seja o valor de maior destaque na relação. Portanto, apesar de ser um esporte altamente competitivo na atualidade, observa-se a presença de valores de socialização. Tais aspectos demonstram que este esporte oportuniza a cooperação, o trabalho em equipe, a construção e a valorização dos objetivos coletivos, além da solidariedade, dentre outros. De acordo com Bernardinho (2006, p. 17), o técnico campeão olímpico de voleibol em 2004:

No vôlei como na vida valem os mesmos princípios: a necessidade de identificar talentos, de manter as pessoas motivadas, de se comprometer com o desenvolvimento de cada membro do grupo e, principalmente, de criar um espírito de equipe que torne o desempenho do time muito superior à mera soma dos talentos individuais.

O antropólogo Roberto Damatta (2003, p. 1-5) aproxima o esporte dos elementos constitutivos⁸⁰ do capital social quando relaciona o esporte e política, a saber, esporte e democracia da sociedade moderna. Para ele, o futebol é a metáfora do capitalismo ocidental, por constituir-se de regras claras, conhecidas, transparentes, escritas, com os dois times iniciando o jogo numa relação igualitária, e por existir uma medida de *fair play*⁸¹ ou seja, a derrota e a vitória não significam superioridade ou inferioridade absoluta, mas sim relativa. Na sua opinião, o resultado importante deste processo democrático é que o coletivo ganha voz e legitimidade. E ao considerar que os dois times são adversários e não inimigos, isto implica afirmar, igualmente ao debate parlamentar, que pode haver posições divergentes em relação a um assunto e os mesmos indivíduos serem convergentes em relação a outros temas.

⁸⁰ O fundamento político da sustentabilidade está profundamente ligado ao processo de aprofundamento da democracia e de construção da cidadania. Este fundamento se resume, em nível macro, à democratização da sociedade (fortalecimento das organizações sociais e comunitárias, etc) e, em nível micro, à democratização do Estado. Para Putnam (2005) há uma estreita relação entre construção do capital social e ambiente democrático. Para o autor as associações civis contribuem para a eficácia e a estabilidade do governo democrático, tanto pelos efeitos internos no indivíduo quanto nos efeitos externos sobre a sociedade.

⁸¹ O termo Fair Play compreendido na língua portuguesa e francesa como “Espírito Esportivo” foi utilizado pela primeira vez, segundo *The Oxford English Dictionary on Historical Principles*, na obra de Shakespeare “A vida e a obra do rei John”, de 1595. Segundo Abe citado por Santos (2005, p. 19), em geral o termo é utilizado como sinônimo de senso ou espírito de justiça social, equidade, imparcialidade, conduta honesta, conduta imparcial. (ABE, I. *A study of the chronology of the modern usage of “Sportsmanship” in English, American and Japanese dictionaries*. In: *International Journal of History of Sport*, London, 5, 3-28, maio, 1998).

O árbitro e as regras surgem para medir aquilo que se pode fazer e o limite até onde se pode chegar nas disputas.

[...] Eu diria que a prática da igualdade absoluta, radical, que é a prática que caracteriza o futebol moderno e um outro elemento que vem com isso, que é muito importante na operação da vida democrática, é a internalização da vida democrática, o respeito à prática da igualdade e o respeito às leis, o fato de que assinamos um contrato para jogar um jogo, não podemos mudar as regras durante este jogo e durante o campeonato, é um elemento muito importante para caracterizar e para entender esporte em relação à sociedade (DAMATTA, 2003, p. 1-5).

5.3 A FUNÇÃO SOCIAL DO ESPORTE

Buscando o conceito filosófico do esporte em Manuel Sérgio (2007, p. 11), percebe-se uma correlação direta entre esporte e capital social:

O Desporto é uma práxis lúdico-agonística e corporal, institucionalizada e com regras e, como tal, transforma-se naturalmente em ato político, pois que são também coletivos ou sociais suas causas e conseqüências.

Para Manuel Sérgio, o esporte é o movimento com intencionalidade, que ele denomina, “motricidade humana”, ou seja, as pessoas globais em movimento intencional para transcender-se, superar-se. Nesta perspectiva, o esporte deve passar do plano físico para o humano. O esporte, em sua opinião, não pode ser considerado só o físico, os recordes, o esporte deve revelar o desenvolvimento econômico-social-político de uma sociedade⁸². Pois é através do movimento que o ser humano se reconhece a si mesmo, os outros e se afirma: “porque o físico, por si só, não fala uma linguagem universal de libertação⁸³” (SERGIO, 2007, p. 14). (...) “o corpo é bem mais do que físico, porque é a expressão do desenvolvimento sócio-econômico e espiritual de um povo” (SERGIO, 2007, p. 16). Nesta dimensão, o desenvolvimento do esporte só é possível se estiver a serviço do desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade: “É preciso por o desporto a serviço do homem todo e de todos os

⁸² No seminário Função Social do Esporte realizado pela Unilever em novembro de 2007, o filósofo Manuel Sérgio (2007b) citou que “mesmo em competições de alto nível o atleta tem que ir do físico para o humano, tem que aprender sempre” e acrescentou que não acreditava em recordes em atletas da África onde o povo passa fome, “pois isso não é desenvolvimento, não é a cara daquela nação, não a representa”

⁸³ No mesmo seminário Manuel Sérgio afirmou que “só seremos homens verdadeiramente se formos livres”, e “o homem se afirma porque quer e sabe criticar”, “somente assim ele vai para além”

homens” (SERGIO, 2007, p. 19). Ou seja, o sujeito central do esporte não é o mercado, o capital, o campeonato, a taça, mas o ser humano, nas suas múltiplas dimensões.

Jacques Delors citado por Hassenpflug (2004) corrobora quando ressalta que o desenvolvimento precisa estar comprometido:

[...] com a realização completa do ser humano, considerando sua riqueza e a complexidade das suas relações e dos seus papéis sociais, seja como pessoa, membro de uma família e de uma comunidade e cidadão, seja como produtor de sua própria realidade e de novas idéias (HASSENPFUG, 2004, p. 137).

Para melhor compreensão dessa função social do esporte, torna-se fundamental o entendimento do conceito de sociedade, entendida como “nós”, no sentido de que cada um tem um potencial de poder influenciar e ser influenciado pela sociedade. O homem é percebido como ser social que vive para construir uma sociedade. Segundo Elias (1994, p. 23):

Assim cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”.

Para Elias (1970), a sociedade, por sua vez, é constituída de instituições, organizações e estruturas⁸⁴. As estruturas sociais dão suporte às organizações e instituições. A Confederação Brasileira de Voleibol, por exemplo, é uma instituição que dá suporte às federações e clubes de voleibol. Mas, é importante compreender que as instituições não estão separadas do ser humano, isto é, o ser humano é o ator social que organiza determinados grupos sociais para formar as instituições, e por causa disso ele também pode modificá-las, mesmo que as pessoas que exercem o poder destas instituições trabalhem para preservar a estrutura. Portanto, a estrutura social é mutável, e o ser humano do esporte é o mesmo ser humano social que organiza suas instituições e organizações, e que desenvolve suas estruturas para dar sustentabilidade ao esporte na sociedade.

⁸⁴ Estruturas sociais referem-se às organizações sociais que definem polaridades: interioridade e exterioridade; objetividade e subjetividade; ortodoxos/sujeito e heterodoxos/objetos e geram um sistema de disposições (*habitus* e sua ‘imutabilidade’ ou durabilidade) (MARCHI JR, 2007).

Elias percebe o esporte como uma maneira catártica e controlada de responder à emoção mimética das relações sociais do cotidiano (tensões, excitações, alegrias, etc) sem correr os mesmos riscos, e podendo inclusive aproximar do nível de excitação libertadora controlada – um “descontrole controlado”:

Deste modo, os sentimentos dinamizados numa situação imaginária de uma atividade humana de lazer têm afinidades com os que são desencadeados em situações reais da vida- é isso que a expressão ‘mimética’ indica- mas o último está associado aos riscos e perigos sem fim da frágil vida humana, enquanto o primeiro sustenta, momentaneamente, o fardo de riscos e de ameaças, grandes e pequenas, que rodeia a existência humana (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 71).

Nesta direção, é possível entender o comportamento dos torcedores nos jogos de futebol, que ao xingarem e extravasarem, na verdade, estão reproduzindo as tensões do dia a dia, e buscando ali respostas de comportamento que são socialmente aceitas. Ao contrário, se tivessem a mesma atitude numa situação de tensão no trabalho, certamente sofreriam as sanções de seus superiores.

Damatta (2003) corrobora quando evidencia a forma prazerosa de “pertencimento”⁸⁵ destes torcedores dos times de futebol, dado o fato de que o sentimento de pertencer a um grupo é muito importante para o ser humano. Provavelmente mais importante que comer, pois está relacionado à fome de solidariedade, de saber que somos membros de um mesmo grupo. Este pertencer prazeroso, entretanto, é diferente do pertencer ao Estado, que traz aborrecimentos ao ter que ficar em filas para pagar impostos ou para receber o seguro saúde e aposentadoria.

O mesmo autor acrescenta que, no caso específico do futebol, a popularização se deu principalmente por ser um esporte de fácil e simples adaptação (necessita de uma bola e um campo), entendimento das regras, e por poder ser praticado por qualquer pessoa, independentemente da etnia, classe social, estatura, diferentemente de outros esportes, como o basquete, que exige uma altura considerável.

⁸⁵ Etimologicamente, “pertencer a” é “ser propriedade de” ou “fazer parte de”, numa relação de sujeito e lugar. Dentro do conceito de sustentabilidade, Leonardo Boff (2006) cita que o ser humano ‘pertence’, faz parte da natureza, e que o planeta Terra é a Casa Comum, a morada humana. Este é o fundamento da nova ética exposta na Carta da Terra (documento internacional e assumido pela UNESCO em 2000) e no “Manifesto pela Vida, por uma Ética para a Sustentabilidade”. Cabe ao ser humano, cuidar da Terra, assegurar a sustentabilidade da Terra, da vida, da sociedade e da humanidade.

5.4 O ESPORTE ENQUANTO OBJETO DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA

O Modelo de Jogos de Elias e a Teoria dos Campos de Bourdieu constituem-se um dos elementos centrais para entendimento das relações de poder no campo esportivo. Através destes modelos de análise sociológica é possível compreender, por exemplo, duas questões importantes do estudo proposto:

- a) O *habitus* do sub-campo esportivo voleibol, suas leis universais e específicas, e verificar se a cooperação é um valor que fica incorporado nos jogadores, para além do jogo – Teoria de Campos de Bourdieu;
- b) Quais forças compulsivas que levam uma equipe a ser mais cooperativa ou competitiva – Modelo de Jogos de Norbert Elias.

5.4.1 Modelo de Jogos (Norbert Elias⁸⁶) e Teoria dos Campos (Pierre Bourdieu)

Ambas teorias possibilitam análises das relações sociais a partir de um campo ou configuração, no caso específico, “voleibol sócio-educacional”. Há algumas aproximações⁸⁷ entre os autores, que devem ser ressaltadas para melhor compreensão das teorias. Em primeiro lugar, os autores enxergam a sociedade como o “nós”, o indivíduo como parte integrante da sociedade, constituída por relações de interdependência entre as pessoas. Assim “os modelos de análise têm que ser interpretados como representações de seres humanos ligados uns aos outros no tempo e no espaço” (Elias, 1970, p. 87). Um segundo ponto, é que estas relações sociais são relações de luta pelo poder⁸⁸, que são “travadas” nos “campos” (Bourdieu) ou “configurações” (Elias).

⁸⁶ Norbert Elias viveu 93 anos e teve sua formação em medicina, filosofia, psicologia e sociologia. Ao aproximar-se de Eric Dunning, que era ligado ao esporte, realizaram estudos em parceria. Elias recebeu uma forte influência de Freud, no que se refere ao controle das emoções. Ao fugir da Alemanha nazista, estudou a sociedade alemã; de sua revolta pessoal construiu uma teoria sociológica. Para este estudo utilizou-se de sua teoria da Sociologia Configuracional e Modelos de Jogos .

⁸⁷ Vários autores se dedicaram ao estudo das aproximações de Bourdieu e Elias: Marchi Jr, Jurandir Malerba, Sérgio Miceli, Roger Chartier. O artigo de Marchi Jr (2003) analisa estas aproximações com apoio destes outros autores.

⁸⁸ Bourdieu pensa a sociedade por meio do conceito de dominação. Esta é observada por ele, nas práticas mais insignificantes, como a escolha de uma bebida e se “manifesta pelas estratégias que os agentes sociais mobilizam nos diferentes campos em que ocupam posições desiguais” (BONNEWITZ, 2003, p. 8).

O termo “configuração” de Elias está próximo do conceito de “campos” de Bourdieu, enquanto conjunto de interações que formam o sistema ou estruturas hierarquizadas não planejadas, onde as relações entre unidades ou grupos são relações de força que ligam, opõem, gerando campos de força, tensões, equilíbrio, competição. Para Bourdieu campos são espaços estruturados de posições onde se desenvolvem as relações de luta. A diferença entre os autores é que em Elias as relações das redes estruturadas são mais abertas, mais flexíveis; são construídas e modificadas pelas contingências históricas, e que desta forma, podem alterar as posições de poder ou a hierarquia de posições (MARCHI JR, 2003).

Os autores utilizam a palavra *habitus* mas com algumas particularidades. Para Elias (MARCHI JR, 2003) *habitus* é a manifestação de comportamento ou disposições para agir com base em seus valores, crenças que se constroem historicamente. Portanto, é um conceito evolutivo que se constrói a partir do processo civilizador, no longo prazo, uma construção genética, passando de geração para geração. Para Bourdieu, *habitus* tem capacidade criadora, ou formadora: “é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores; é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (BOURDIEU, 1983, p. 94). Outra diferença entre os autores, é que para Bourdieu o *habitus* é mais bem explicado quando pontual, enquanto para Elias relaciona-se melhor com tradição.

Pelo fato de uma mesma pessoa participar de várias configurações ou campos, ela poderá ter incorporado elementos ou comportamentos do *habitus* de diversas configurações, ter várias referências, e por isso, poderá optar por manifestar um ou outro comportamento de acordo com as necessidades. Por exemplo, o Sócrates (jogador de futebol e médico) conhece e tem incorporado o *habitus* do bofeiro (futebol) e dos médicos. Sendo assim, numa reunião com os profissionais da medicina poderá adotar um tipo mais adequado de linguagem e/ou comportamento daquele grupo, diferentemente, do que usaria se estivesse num churrasco com seus colegas do futebol.

Pode-se perceber também que um *habitus* de um campo ou sub-campo pode interferir em outro campo ou sub-campo. Por exemplo, o esporte espetáculo (alto rendimento, profissionalismo) interfere no campo esportivo escolar, quando, aponta características deste campo, por exemplo, as crianças (escola) querem ganhar o jogo a

qualquer custo; quando o professor discrimina os jogadores por habilidade técnica; quando a criança de escola pública recebe uma bolsa de estudo para poder jogar numa escola particular. Assim, o esporte espetáculo que é uma representação maior, nível macro, influencia e agrega outras referências, *habitus*, no nível micro, na escola. Mas, como não deixar que os comportamentos e referências indesejáveis não interfiram, por exemplo, na escola? É através da racionalização que vai se buscar entender o *habitus*. E o entendimento está ligado ao nível de capital cultural⁸⁹ da pessoa. Há possibilidade de mudar o comportamento quando se consegue enxergar e entender o *habitus*, caso contrário, a tendência é reproduzir aquele *habitus* em casa, na escola e em todos os lugares.

Na sua Teoria Configuracional, Elias parte do princípio de que as relações sociais são relações de poder, e o que move as relações são as “forças compulsivas” que nascem pelas pessoas, e manifestam entre e sobre elas. Assim, as “configurações” para Elias, são as teias⁹⁰ de interdependências entre as pessoas, que são orientadas pelas forças compulsivas, que por sua vez, são determinadas pelos diferentes interesses que movimentam as relações entre as pessoas. “Elias detém-se no argumento de que as transições sociais consolidam-se com o desenvolvimento de várias gerações, por isso a pertinência do conceito de longo prazo associado ao pensamento de muitas pessoas interdependentes no interior de uma sociedade”(MARCHI JR, 2003, p. 106).

O interesse de Elias foi compreender o significado destas forças compulsivas de modo a se tornarem “menos destruidoras de vidas e recursos”. Portanto, por este conceito exposto, pode-se investigar, por exemplo, quais seriam as forças compulsivas que fazem com que os atletas de vôlei estejam naquele espaço e tempo, interagindo, relacionando de forma continuada, às vezes por vários anos seguidos, “jogando vôlei”, competindo e cooperando.

⁸⁹ Para Bourdieu capital cultural é “o conjunto de referências adquiridas e necessárias para estar inserido e entender o jogo social-econômico, social, simbólico, físico e cultural”(MARCHI JR, 2007). O capital cultural pode ser adquirido de três formas: “incorporado” (escolarização, família, estudos, viagens, etc); “objetivado”, (através de obras, peças, bens culturais, etc) e “institucionalizado” (títulos, certidões de competências culturais, etc).

⁹⁰ O termo “teias” é também utilizado por Capra ao relacionar com o conceito de estruturas da vida. Em sua obra *As conexões ocultas*, o termo “teias” refere-se aos padrões de organização das estruturas das redes vivas, ou seja, a vida é percebida como uma organização sistêmica na forma de redes que criam e recriam a si mesmas continuamente a transformação ou a substituição dos seus componentes – autopoiese. (CAPRA, 2002, p. 27).

Elias considera que há cargos e hierarquias dentro de uma ordem estabelecida, ou seja, um padrão de interdependência nas relações sociais. Por exemplo, o patrão e o empregado. Para Elias este padrão é mutável, pois dentro da dinâmica social é possível esta mutabilidade. Supondo que o empregado seja um grande jogador de futebol. No momento dos jogos operários do SESI, por exemplo, ele tenderá a ser a estrela e o seu chefe, o engenheiro, poderá ser seu subordinado durante os jogos, caso não seja um bom jogador – neste caso, mudaram as funções e as posições do “jogo” e da “configuração”.

Outro aspecto importante da Teoria Configuracional de Elias é o controle das emoções. Para ele, os comportamentos dos indivíduos estão repletos de emoções e catarses. E se a emoção não for controlada, o descontrole se transforma em violência, que também é parte do processo civilizador.

O descontrole deve ser controlado inicialmente pelo autocontrole, e em segundo lugar, pelas regras sociais. A avaliação do nível / estágio de uma civilização é feita pelo autocontrole. Quando não há autocontrole, os monopólios de controle da violência entram em ação, por exemplo, o Estado, que usa da violência legitimada para controlar a violência. As regras do jogo são um tipo de monopólio que controla as emoções, entretanto, não há como “acabar” com a violência, e sim controlar e / ou reduzi-la.

O Modelo de Jogos (Elias) se baseia na busca do controle mútuo das relações sociais, ou seja, uma situação de equilíbrio, pois o poder, característica estrutural das relações humanas, manifesta-se nos desequilíbrios de potenciais⁹¹ (de poder). Poder é tudo que pode influir / influenciar no outro. E sempre haverá estratégias para conquistar o poder, isto é, dominar.

A sociedade é naturalmente competitiva, mas a competição não se refere somente à idéia de submissão, de superar o outro. Onde houver relação humana haverá uma configuração permeada pelo poder, e, portanto, existirá competição. Até nos jogos cooperativos há competição. São as relações ocultas de poder que podem ser desvendadas pela “imaginação sociológica” – isto é, o sociólogo ou cientista, a partir de uma realidade concreta, elabora uma pergunta e/ou hipótese e vai a campo para verificar se acontece ou não aquilo que se imaginou.

⁹¹ Potencial de poder ou forças compulsivas para Elias (1970) é o conjunto de valores, atitudes, comportamentos que podem gerar uma ação que pode influir sobre, entre e com o outro. O potencial de poder não é uma característica pessoal, e sim, um conjunto de potencialidades de poder em que está estruturado. A pessoa que tem um cargo de diretor ou presidente de uma empresa, por exemplo, tem grande potencial de poder enquanto estiver vigente no cargo.

Pelo Modelo de Jogos, a primeira forma de competição é “competição primária”, sem regras, representada pela “luta” pela sobrevivência nas sociedades primitivas. Ex: guerra. Neste tipo de competição há um antagonismo relativamente estável na interdependência funcional, isto é, “as ações dependem das respectivas iniciativas e os oponentes consolidam uma função recíproca baseada na coação” (MARCHI JR, 2004, p. 74). Este nível de hostilidade acontece também em sociedades ditas “desenvolvidas”. Neste caso, a violência, pode ser também do tipo simbólica. Ex: o *doping* utilizado pelos atletas para obterem a vitória e contratos milionários, é uma forma de violência contra a saúde e a regra da Carta Olímpica. A situação simbólica é mais difícil de perceber, porque não é explícita, e pode gerar uma acomodação – banalização da violência, ou seja, é incorporado no seu cotidiano ao invés de provocar indignação. Ex: a violência que se assiste nos noticiários da TV.

De acordo com Elias (1970, p. 82), nas relações sociais, a competição acontece, mesmo sem normas; o importante é buscar entender a estrutura e o processo das relações:

As teorias sociológicas segundo as quais as normas são a mola principal das relações sociais não têm em conta as possibilidades de uma relação humana sem normas e regras; dão uma visão distorcida das sociedades humanas. (...) Seria impossível explicar conflitos sem normas, se estes não tivessem qualquer estrutura e, nesse sentido, qualquer ordem.

Assim, o modelo de análise sociológica do jogo competitivo estuda as cadeias de interdependências funcionais: organização, estruturas e os processos de desenvolvimento. Olhar funcionalmente permite buscar as interconexões funcionais que se dão no “jogo”, e que estão relacionadas com poder. Ninguém nasce “poderoso”, e sim vai adquirindo, desenvolvendo potencial de poder. Uma liderança não se impõe; mas surge a partir de traços culturais de personalidade, que se desenvolvem transformando-se num *habitus* de atrair pessoas.

No Modelo de Jogos, outra forma de competição citada por Elias, refere-se ao processo de interpenetração com normas e suas subdivisões. Neste processo fica evidente a mudança das teias de relações humanas conforme a distribuição de poder. Por exemplo, nos “jogos entre duas pessoas” a proporção de poder entre os competidores é mutável, gerando um controle exercido por um determinado jogador. Mas, à medida que se aumenta o número de jogadores da configuração, há um aumento de tensão e pressão

exercida pelo aumento de inter-relações e de potencial de poder. A ordem na configuração de “muitas pessoas a um só nível”, por exemplo, se baseia no pressuposto de que a ação dos jogadores não é exclusiva e uma ação realizada anteriormente é um referencial para uma ação futura.

A complexidade estabelecida nas relações inviabiliza ações por interesses pessoais, a compreensão e controle do jogo. Nos “jogos multipessoais a vários níveis”, podem ocorrer alianças e rivalidades em diferentes níveis através de ações “para fora” e para “dentro” da teia de relações, constituindo-se em situações oligárquicas (com maior afastamento) ou democráticas (aproximação dos grupos ou lideranças).

Fazendo um exercício de interpretação, pode-se pensar esta situação, por exemplo, numa equipe de vôlei. Se o voleibol é um esporte coletivo como pode haver competição interna? A realidade mostra que é possível sim e a mídia evidencia este fato diariamente. No exercício proposto, pode haver na mesma configuração dois ou mais grupos competidores, por exemplo, o grupo de atletas titulares e reservas, e / ou os grupinhos que acham que fulano deveria ser o titular e não o outro. Os grupos de atletas titulares e reservas lutam pela posição de “jogador titular”, pois consideram que esta posição lhes trará benefícios em termos de status, prêmios e melhores contratos. Portanto, nenhum jogador tem a “tranqüilidade” de ser titular da equipe. Se for uma equipe de nível técnico mais homogêneo, os reservas podem ser titulares a qualquer momento; neste caso, os reservas passarão a exercer uma pressão constante nos titulares, que por sua vez, lutarão com todas as “armas” (potenciais de poder) para continuarem como titulares – preservar a estrutura de poder.

Dentro destes mesmos grupos citados, pode haver outros grupos ou subgrupos, por exemplo, o “grupinho” daqueles que acham que “fulano” é quem deveria ser o titular da equipe, e em função deste interesse, o grupo pode agir e conspirar para que este desejo seja realizado. Dentro da própria comissão técnica, opiniões adversas podem gerar “torcidas” por jogadores distintos. Neste tipo de jogos, é comum o surgimento de várias lideranças, que, no tipo de “jogo democrático”, passam a representar um determinado grupo, tornando-se porta-vozes dos grupos. Assim, podem acontecer simultaneamente várias formas de competição dentro de uma mesma configuração, num movimento dinâmico e não estático. O potencial de poder é que determina a aproximação e o distanciamento dos jogadores ou grupos, e pode ser adquirido por competência técnica, intelectual, econômica, de relacionamento, *status*, etc.

Elias criou um modelo de análise para evidenciar os níveis de poder (estrutural e dinâmico) existentes nos padrões mutáveis de interdependência estabelecidas nas configurações sociais, tornando-os explícitos e inteligíveis, de modo a superar as metodologias reducionistas de relação causa-efeito. É um modelo, portanto, que se aproxima da matriz da complexidade.

Bourdieu (1990) afirma que para uma análise sociológica de um esporte em particular torna-se necessário também conhecer a posição que este esporte ocupa no campo esportivo, através de um conjunto de indicadores, a saber, distribuição dos praticantes segundo sua posição social, distribuição das federações segundo número de adeptos, riqueza, características sociais dos dirigentes, tipo de relação do esporte com o corpo (contato direto ou indireto), instrumentos utilizados, dentre outros. Desta forma, deve-se pensar o esporte como um sistema no qual cada componente apresenta seu valor. O esporte, nesta direção, é um sistema estruturado de práticas e consumos, dentro de um espaço de relativa autonomia. Esta relativa autonomia se deve ao fato de que os campos interferem ou interagem de uma forma ou de outra nos outros campos. O espaço dos esportes, portanto, “não é um universo fechado em si mesmo, mas sim inserido em um sistema de práticas e consumos, constituídos por eles próprios” (BOURDIEU, 1990, p. 207).

Mas Bourdieu (1983, p. 137) alerta:

A história do esporte é uma história relativamente autônoma, que, mesmo sendo articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica.

Um exemplo de interação de vários campos com o campo esportivo poderia ser evidenciado através da interação de patrocinadores (econômico) e atletas, mídia (econômico/cultural) e atletas, atletas e escolas (educacional/cultural/social), público (social) e clubes, dentre outras. O esporte profissional é um bom exemplo desta interação, pois é uma representação de elementos estruturais capitalistas esportivos dentro do processo de globalização. Tem-se o mercado onde há venda e compra de jogadores; há a divisão do trabalho formada pela comissão técnica, jogadores, dirigentes, mídia, etc; o lucro está presente com venda de jogadores e vitória nos campeonatos; há transferência internacional dos jogadores e técnicos; aparece a corrupção como acontece na política e no

campo econômico; os jogadores são utilizados nas ações de marketing e propaganda dos produtos das empresas

Apesar do foco do trabalho, aqui proposto, seja de investigar o sub-campo voleibol, e mais especificamente, a configuração voleibol sócio-educacional do PRAEC, não se pode perder de vista a sua inserção num universo maior e complexo de relações dos campos esportivo, educacional, social e outros, exigindo assim do pesquisador um conhecimento multi e interdisciplinar, que é um dos princípios do paradigma da complexidade.

Nesta direção, Costa e Tubino (1998) realizaram um estudo sobre os esportes praticados na praia do Rio de Janeiro, e fizeram uma análise interagindo o esporte de praia com três campos: econômico, social e cultural. Verificaram que as práticas esportivas se ajustavam perfeitamente à oferta e demanda de mercado (sustentadas pela mídia e pelos produtores), que oferecia a cada temporada, novos produtos esportivos e acessórios: bolas, viseiras, petecas, luvas, pranchas, bronzeadores, óculos, peças de vestuário e outros. Estes produtos eram apresentados aos consumidores esportivos como necessários e imprescindíveis, despertando neles o desejo de consumi-los, e assim, torná-los produtos sociais naturalizados.

A legitimidade do campo e sub-campo esportivo (esporte em particular) se forma a partir do momento em que possui uma história própria, com leis próprias que o regem, além da existência dos agentes sociais envolvidos em disputas específicas por objetos específicos ou outras particularidades. O espaço de práticas esportivas constitui-se assim como resultado de uma construção simbólica e cultural. Costa e Tubino (1998, p. 28) afirmam que no campo esportivo:

[...] há um sistema de práticas esportivas, de estrutura, de gostos e de comportamentos esportivos, de imagens culturais e de representações simbólicas, que definem, organizam e orientam a demanda social das atividades, considerando os objetos e os espaços necessários para se manifestarem. Este sistema se apóia na evolução dos modos de vida e das ideologias e sobre os efeitos culturais diferenciadores; tem sua lógica própria de funcionamento, na qual suas propriedades simbólicas e marcas sociais são conferidas às atividades por suas posições relativas no espaço.

Conhecer a história dos campos (estruturas) e as disposições (*habitus*) dos agentes sociais, segundo Teoria dos Campos de Bourdieu, são imprescindíveis para traduzir as

especificidades (estruturas estruturadas e estruturantes) contidas na realidade social. Bourdieu citado por Marchi Jr (2002, p. 86) reconhece no mundo social e nos sistemas simbólicos “a existência de estruturas objetivas autônomas das vontades e da consciência dos agentes sociais”. E “essas estruturas têm a capacidade de orientar e coagir as representações e as práticas de seus agentes”. Para esclarecer esta posição Bourdieu (1990, p. 152) soluciona epistemologicamente o aparente antagonismo entre a perspectiva objetiva e subjetiva da estrutura através do conhecimento praxiológico:

Embora com o risco de parecer muito obscuro, poderia resumir em uma frase toda a análise que estou propondo hoje: de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais e coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética e que, por exemplo, mesmo se o momento subjetivista parece muito próximo quando o tomamos isoladamente nas análises interacionistas ou etnometodológicas, ele está separado do momento objetivista por uma diferença radical: os pontos de vista são apreendidos enquanto tal e relacionados a posições dos respectivos agentes na estrutura.

A definição de “campos” de acordo com a Teoria dos Campos de Bourdieu (1983, p. 89) refere-se aos “espaços estruturados de posições (ou postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte, determinada por elas)”. É fundamental conhecer as características dos campos para análise sociológica de uma realidade com base neste modelo (BOURDIEU, 1983, p. 89-91):

- 1) Os campos possuem leis universais (gerais) e específicas;
- 2) Os conhecimentos adquiridos com um campo específico são úteis para interrogar e interpretar outros campos;
- 3) Um campo só existe, se houver objetos de disputas e de interesses específicos do próprio campo, e que são percebidos apenas por pessoas com formação apropriada para adentrarem no campo;

- 4) Para que o campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotados de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas;
- 5) O *habitus* é ao mesmo tempo, condição de existência de um determinado campo e é produto de seu funcionamento dentro de uma estrutura específica;
- 6) A estrutura é um estado de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta. Nesta relação, os agentes que monopolizam o capital específico tendem a adotar estratégias que visem a manutenção da ordem estabelecida. Por outro lado, os agentes que tem menos capital específico tendem a estratégias de subversão e rompimento com o estalão, dentro de certos limites;
- 7) Todos os agentes engajados num determinado campo possuem determinados interesses específicos comuns, dentre eles, a existência do próprio campo. Assim, a luta entre esses antagonistas pressupõe um acordo sobre o que merece ser disputado e produz crença no valor dessa disputa;
- 8) As lutas no campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica);
- 9) A conservação do que é produzido no campo se faz mediante um corpo de conservadores do passado e do presente que servem aos detentores do capital específico, para conservar e ser conservado conservando. Tais estratégias mesmo que objetivamente orientadas, ocorrem como relação inconsciente entre um *habitus* e um campo.

Buscando uma aproximação do conceito de campos de Bourdieu com o estudo realizado por Costa e Tubino (1998, p. 27-37), alguns elementos de identificação do campo esportivo na praia do Rio de Janeiro podem ser observados:

- a) Agentes sociais formados por produtores públicos e privados com funções sociais diferenciadas: educação, saúde, lazer, espetáculo, mídias, produção industrial, distribuição comercial, comunicação urbana, integração urbana.
- b) Leis gerais: as pessoas que participam deste campo, em geral gostam de aventura, têm um cuidado com o corpo e buscam manter a aparência jovem, higiênica e da expressão de saúde e bem-estar. É comum conviver diferentes níveis sociais. Há regras gerais e básicas de organização dos jogos. Os indivíduos se solidarizam para

participar e pertencer ao coletivo do grupo (criação de vínculos de identidade). Os espaços são distribuídos e utilizados permanentemente por estes grupos.

- c) Leis específicas: é necessário ter pelo menos uma competência técnica razoável para participar da identidade coletiva; há códigos próprios compartilhados entre os praticantes de cada esporte; adesão a pequenos grupos pelas suas singularidades percebidas no gestual, vestimenta, e atividades associadas (individação do esporte); há uma rotina de jogos distribuídos durante toda a semana e com finalidades diferentes (“peladas”, campeonatos e torneios, até valendo cerveja); o gosto das pessoas por espaços livres e abertos; as tomadas de decisões são mais rápidas que no esporte institucionalizado; as regras e gestos técnicos são adaptados ao nível técnico do grupo; a produção de símbolos tem uma função socializante.

Dentro desta perspectiva, Bourdieu considera a ação social não “como uma mera execução, mas sim um núcleo de significação do mundo” (MARCHI JR, 2002, p. 88). E a sociedade não se sustenta enquanto totalidade, mas sim na intersubjetividade originária da ação do sujeito. Isto significa que, a construção de um espaço social se dá pela inter-relação de seus atores sociais, através das representações objetivas, mas que é capaz (cada sujeito tem um potencial), pela sua subjetividade, de modificar estas representações objetivas. A estrutura quando é estruturada e estruturante, consegue manter e reproduzir estas representações sociais:

[...] o *habitus* é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós ‘reproduzamos’ as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos (BOURDIEU, 1983, p. 105).

Continuando com a proposta de fazer uma aproximação da Teoria de Campos de Bourdieu com o mesmo estudo de Costa e Tubino (1998, p. 31) pode-se evidenciar alguns elementos que compõem o *habitus* dos praticantes de esporte na praia:

- a) Cada modalidade esportiva tem seus símbolos e estilo de vida, que identificam seus praticantes: linguagem, indumentária, gestos, etc;
- b) Os jogadores de peteca usam luvas para proteger as mãos;
- c) Os praticantes de frescobol jogam somente perto da água;
- d) Após a partida os jogadores costumam se encontrar no bar para compartilhar um petisco e um chope, bater um papo, em que as lembranças das sensações, os comentários e depreciações dos erros são vividos com os companheiros (p. 31);
- e) O final é caracterizado por gritos, risadas e mergulhos no mar simbolizando o renascimento prazeroso de um novo homem (p. 31).

Portanto, pelo que foi apresentado, os modelos sociológicos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu aumentam as possibilidades de alargamento do conhecimento das relações sociais em qualquer grupo social. É com esta base metodológica que o estudo buscou compreender a possibilidade de convivência da cooperação (esporte coletivo) com a competição numa mesma configuração, reproduzindo a proposta do desenvolvimento sustentável (cooperação) numa sociedade capitalista (competição).

5.4.2 Educação através do esporte

Foi visto anteriormente o potencial que o esporte tem em promover a inclusão social, desenvolver valores de formação para a cidadania. Este sub-capítulo tem como objetivo mostrar algumas experiências e resultados do esporte, enquanto promotor de participação, integração e inclusão social e, sobretudo, como ferramenta de educação de crianças e adolescentes, em especial, as mais desfavorecidas. Será introduzido ainda neste sub-capítulo, o projeto sócio-esportivo investigado, o PRAEC, do Instituto Compartilhar. Em geral, o trabalho sócio-esportivo tem sido executado com maior dinamismo e aprofundamento pelas ONGs do Terceiro Setor.

O esporte educacional, considerando seu caráter polissêmico, deve ser entendido como uma das manifestações do esporte, mas sem perder o contexto sócio-político-econômico-cultural do campo esportivo (todas suas manifestações) e do local onde este

esporte está sendo desenvolvido. Então, a proposta é estudar o esporte comprometido com a formação do capital social, em especial, a educação para cooperação e cidadania.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é um exemplo de instituição, que desde 1994, utiliza o esporte para o desenvolvimento humano, considerando ser este um dos caminhos para promover a equidade e inclusão social das novas gerações (HASSENPFUG, 2004). O programa de desenvolvimento pelo esporte reconhece o esporte como instrumento para desenvolver conhecimentos, atitudes e valores indispensáveis a uma formação integral de qualidade. As atividades são organizadas na forma de projetos educativos interdisciplinares, com base nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO:

- a) “aprender a conhecer” é ampliar a possibilidade de a pessoa expandir e aprofundar a bagagem do conhecimento ao longo da vida; é ter prazer de aprender o novo e de descobrir novos ângulos em coisas conhecidas; é conhecer o conhecer ou aprender como conhecer; recriar e apropriar-se pessoal e ativamente do conhecimento (HASSENPFUG, 2004);
- b) “aprender a fazer” refere-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos no ensino formal ou outros espaços educativos. Trata-se da formação para o trabalho, desenvolvimento de competências produtivas importantes para qualquer atividade humana e para o empreendedorismo: criatividade, autogestão, polivalência e versatilidade (HASSENPFUG, 2004);
- c) “aprender a conviver” é, além de, viver juntos, competir e cooperar intrinsecamente (DELORS et al, 1996). Por isso, toda convivência se baseia em regras de forma explícita ou implícita, e o educando, à medida que participa da construção coletiva das regras (adaptadas) está desenvolvendo competências de convivência interpessoal e social como por exemplo, aprender a conversar, negociar, argumentar e contra-argumentar, saber ouvir, esperar a sua vez, viver valores éticos como respeito, responsabilidade, cooperação dentre outros.

Conviver fortalece o encontro consigo mesmo e com o outro:

Ao tomar consciência de si como indivíduos, os educandos estão preparados para, num segundo momento, tomar consciência do outro, de seus espaços e direitos, das regras de convivência coletiva e assim por diante, aprendendo a conviver (HASSENPFUG, 2004, p. 105).

d) “aprender a ser” integra as três aprendizagens citadas, isto é, “poder tornar-se tudo aquilo de que se é capaz, despertando e fazendo florescer as potencialidades do ser humano nas dimensões cognitiva, produtiva, social e pessoal de forma completa” (HASSENPFUG, 2004, p. 105). No processo de aprender a ser a ação educativa deve estar voltada para a construção de valores que servirá de base para a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tanto no nível pessoal quanto coletivo. Este é o momento por excelência, para a educação para valores: “quanto mais fortalecidos os valores, maior é a capacidade de discernimento e de escolha, e maior é a capacidade de elaborar pensamentos autônomos e críticos”(HASSENPFUG, 2004, p. 146).

O programa de desenvolvimento humano pelo esporte do IAS entende que todas as pessoas nascem com um potencial e que precisam de oportunidades para desenvolvê-lo. Então, a educação seria a ferramenta para transformar potenciais em competências⁹² para a vida: “habilidade de trabalhar em grupo e de respeitar decisões; capacidade de iniciativa e de resolução de conflitos; atitude solidária, cooperativa e democrática; busca de soluções para problemas comuns; autonomia em organizar as próprias atividades; flexibilidade para mudá-las e aprimorá-las” (HASSENPFUG, 2004, p. 82). Nesta direção, os objetivos do programa do IAS estão alinhados com os objetivos propostos para construção do capital social para sustentabilidade.

Brotto (2003) estabelece uma distinção dos jogos enquanto prática pedagógica, no sentido de permitirem uma maior aproximação ou distanciamento entre os jogadores, isto é, entre o Eu e Ele: “jogar como outro” (cooperação) ou “jogar contra o outro” (competição). Para o autor, citando Rodrigues, uma ação cooperativa é “aquela em que os objetivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles possa ser alcançado, todos os demais integrantes, deverão igualmente alcançar os seus respectivos

⁹² Competência para o IAS é “a capacidade do educando utilizar o que aprendeu nesse processo para conduzir suas ações em âmbitos determinados da atividade humana: pessoal, interpessoal, social, produtivo, político, artístico, científico e cultural” (HASSENPFUG, 2004, p. 49).

objetivos” (BROTTO, 2003, p. 38). Já numa situação competitiva, “para que um dos membros alcance seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os deles” (BROTTO, 2003, p. 39). A partir destes conceitos, no Quadro a seguir, Brotto faz um paralelo entre características dos jogos cooperativos e competitivos:

Jogos competitivos	Jogos cooperativos
São divertidos apenas para alguns;	São divertidos para todos;
A maioria tem um sentimento de derrota;	Todos têm um sentimento de vitória;
Alguns são excluídos por sua falta de habilidade;	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua;
Aprende-se a ser desconfiado;	Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído;
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores;	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e a compartilhar o sucesso;
Os jogadores se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de “ruim” acontece aos outros;	Desenvolvem autoconfiança porque todos são bem aceitos;
Pouca tolerância à derrota; desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência em face de dificuldades;	A habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida;
Poucos se tornam bem sucedidos.	Para cada um o jogo é um caminho de co-evolução.

Quadro 4 - Características dos jogos competitivos e cooperativos.

Fonte: Brotto (2003, p. 65) baseado em Orlick, 1978.

Nesta direção pode-se verificar que o esporte tem potencial para desenvolver valores e habilidades para a cooperação e competição, confirmando a posição descrita anteriormente por Silva et al (2000).

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem algumas “leis” ou “dicas” são fundamentais para a organização do trabalho. Vários autores das áreas da Educação, Educação Física e Esportes têm contribuído para os saberes de desenvolvimento humano através do esporte, enquanto caminho para construção da cidadania. Em primeiro lugar, é fundamental conhecer as características da criança e do adolescente no seu contexto social (em anexo B), enquanto público a ser atendido diretamente, para que assim, seja possível a criação de estratégias adequadas ao trabalho.

5.4.2.1 Dicas ou diretrizes para um trabalho de educação através do esporte:

- a) crianças e jovens podem aprender tudo aquilo que despertar a sua curiosidade, o seu interesse; tudo aquilo que de alguma forma tiver significado e sentido em suas vidas, que se ligar às experiências e aos conhecimentos que já construíram (HASSENPFUG, 2004, p. 63);
- b) crianças e jovens constroem conhecimentos e valores a partir da própria experiência, aprendendo com os erros, acertos e dificuldades e associando as vivências propiciadas pelo jogo com os fatos da vida fora das quadras; (HASSENPFUG, 2004);
- c) é importante que o educando tenha prazer de conhecer, de aprender, de pesquisar e de construir novos conhecimentos (HASSENPFUG, 2004, p. 64);
- d) “não nascemos conhecendo as regras de convivência. Elas precisam ser aprendidas e exercitadas até que sejam interiorizadas e se transformem em um padrão de conduta que se expresse naturalmente” (HASSENPFUG, 2004, p. 96);
- e) não basta pôr em contato pessoas que apresentam diferenças culturais e sociais para que elas aprendam a conviver. Se não forem adotadas estratégias para estimular a cooperação e a solidariedade, o “estar junto” pode agravar tensões já existentes e gerar conflitos. Buscar objetivos compartilhados, promover o engajamento das pessoas em redes interativas, realizar projetos comuns motivadores são algumas estratégias capazes de despertar o desejo de ser cooperativo, e “desviar sua atenção de preconceitos e hostilidades”;
- f) estimular e aprimorar o autoconhecimento são indispensáveis para o aprendizado de competências relacionais mais amplas;
- g) para se atingir plenamente o desenvolvimento integral da criança é preciso a parceria com outras áreas do conhecimento humano como as artes, pedagogia e saúde;

- h) a união, a cooperação, o trabalho em equipe são valores éticos que geram a convivência, criam laços, e possibilitam o convívio com dissabores, como as derrotas;
- i) Criar condições sociais que ofereçam oportunidades para determinadas práticas de cidadania.

5.4.3 Educação através do esporte voleibol: Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão

De acordo com o histórico e estruturação do PRAEC - Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão (em anexo C), pode-se perceber que o programa apresenta características e elementos diretamente relacionados com os temas abordados neste estudo:

- a) É um Programa que tem uma história de dez anos, cujos idealizadores e grupo de professores, na sua maioria, permanecem atuando, constituindo assim num capital social;
- b) Pode-se dizer que o Programa é um fenômeno social, pois interferiu na vida de mais de 20 mil crianças de 23 municípios, gerou vários clubes e profissionais do esporte, capacitou mais de 500 professores, e indiretamente “atendeu” a um grande número de famílias e comunidades. Pode-se dizer que o Programa influenciou na cultura esportiva do Estado do Paraná, pois houve um aumento significativo de praticantes, torcedores, simpatizantes e competições de voleibol em nível estudantil, universitário e master;
- c) O Programa é produto da associação dos três setores: primeiro setor (Governo), segundo setor (empresa Unilever) e terceiro setor (Instituto Compartilhar), aproximando bem da concepção do trabalho em parceria e cooperação – fortemente ligado ao conceito de capital social para sustentabilidade e cidadania;
- d) O Programa nasceu de uma empresa multinacional que ao longo dos anos foi se adaptando às mudanças do cenário econômico e mercado globalizado. O Programa iniciou com foco no marketing esportivo e atualmente está fortemente direcionado para a área de responsabilidade social. O Programa contribuiu para a criação de vínculo da marca com o consumidor (agora mais bem informado e com opinião) e fortaleceu este relacionamento, quando a empresa passou a “assumir” mais as

questões sociais da comunidade onde está inserida. Portanto, pelo histórico fica evidente a mudança de estratégias, objetivos e adequação da gestão e comunicação⁹³ do Programa pela Unilever;

- e) O Programa trouxe resultados positivos para a marca em termos de *market share*, divulgação e credibilidade. Com certeza estes resultados contribuíram para a sua sustentabilidade;
- f) O Programa atendeu basicamente a crianças e jovens de comunidades de baixa renda, portanto promoveu a inclusão social, que é um dos grandes objetivos da educação para a sustentabilidade;
- g) O Programa tem uma intencionalidade definida. Sua missão é contribuir para o desenvolvimento humano através dos valores do esporte. Portanto, seus objetivos estão alinhados com os objetivos de formação em valores do capital social;
- h) O Programa desenvolve o voleibol, que é um esporte com fortes características de trabalho em equipe e cooperação – valores identificados no capital social para sustentabilidade;

Portanto, pelo que foi apresentado, o Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão consegue agregar elementos importantes que podem responder como o capital social pode ser construído através do esporte, que é o objetivo final da pesquisa. Mas certamente, pelas características citadas, o Programa poderia responder a muitas outras perguntas relacionadas, por exemplo, com o impacto de suas ações nas comunidades atendidas, dentre outras.

Sabe-se que a atuação das empresas afeta as diversas dimensões das comunidades onde estão inseridas: cultural, espacial, social, política, econômica e ambiental. Se por um lado, as empresas reconhecem o valor e a força do consumidor, por outro lado, as empresas sabem que a ação social comunitária faz parte de sua responsabilidade social, e é uma excelente estratégia de relacionamento com a comunidade. Aprender a conviver com as diversas culturas e opiniões é o desafio das empresas. A cooperação e respeito, neste caso, emergem como um caminho para a construção deste relacionamento, valores estes também preconizados pelo capital social. Mas fica aqui uma reflexão. Será que o capital social construído nesta relação contribui de fato para o desenvolvimento sustentável daquele local e/ou comunidade?

⁹³ Sobre a comunicação do Programa Rexona AdeS na mídia é importante o estudo Vlastuin (2008).

Se a ação social das empresas é significativa para a comunidade, poderia esta substituir uma ação estatal?

O conceito “social” do Programa Rexona AdeS foi modificado durante sua trajetória. Inicialmente era considerado um projeto social, porque atendia a crianças de escola pública, na sua maioria, e tinha como objetivo específico, “democratizar a prática esportiva”, isto é, dar oportunidade às crianças com menores chances de participar de um projeto esportivo com qualidade. Em 2003, com a mudança de estratégia política do Governo e Unilever, o Programa intensificou seus objetivos sociais direcionando-os para a inclusão social. O Programa passa a ser denominado pelo Governo do Paraná como “Centro de Inclusão Social Rexona AdeS de Voleibol”. A marca AdeS (também da Unilever) é incorporada na parceria.

Em 2005, o Programa no Paraná passa a ser gerenciado pela organização social, Instituto Compartilhar, e sua missão se modifica para “desenvolvimento humano através dos valores do esporte voleibol”. Com esta missão o esporte passa a ser uma ferramenta de transformação social com maior intencionalidade. E os resultados passam a ser avaliados não só quanto ao desenvolvimento técnico dos alunos, mas também relacionados à mudança de comportamento e aquisição dos valores pré-determinados pelo Programa: respeito, responsabilidade, cooperação e autonomia. Pode-se dizer que foi um momento de ruptura do Programa.

Em função da necessidade de aprofundar o conhecimento do esporte enquanto ferramenta de educação em valores, e devido a falta de estudos e experiências de trabalho do esporte com esta intencionalidade, várias pesquisas foram realizadas com os alunos do Programa, para poder compreender melhor como o esporte poderia impactar positivamente na vida deles e dos professores. Ao mesmo tempo, era importante superar o paradigma de formar atletas para clubes e seleções, que era a grande motivação dos profissionais do Programa, sob forte influência do esporte de rendimento, representado pelos resultados positivos da equipe profissional adulta Rexona AdeS e das crianças, que rapidamente se desenvolviam e de destacavam nas equipes do Paraná.

A intenção deste sub-capítulo é mostrar algumas destas pesquisas de desenvolvimento humano através do esporte realizadas com alunos participantes de projetos sócio-esportivos, que apresentam objetivos de inclusão social e educação através do esporte. Para tal, foram destacados os trabalhos publicados pelo IAS e PRAEC, já que há pouco material desta natureza.

O IAS divulgou no seu *site* uma queda drástica dos resultados de evasão e repetência escolar de seus alunos dos programas sócio-educativos, em doze estados brasileiros, comparativamente com a média de cada Estado. Verificaram que a melhora deste desempenho acarretou um desenvolvimento de capacidades fundamentais dos alunos para o aprendizado. Numa amostra de 150 jovens destes Estados, 47,92% revelaram alta capacidade de resolver problemas, habilidade de expressão oral e gosto pela leitura e escrita. Comparando com um grupo recém-chegado ao programa do IAS, apenas 14,86% deles apresentaram estas capacidades⁹⁴.

No Programa Educação pelo Esporte o IAS realizou uma avaliação com seus alunos, e verificou uma melhora de trabalho em equipe em 72% dos alunos antigos do programa comparado com os novatos (42%). Em relação às competências relacionais houve um desenvolvimento da cooperação em 69% dos alunos antigos e em 41% dos novatos. A sociabilidade também foi maior nos alunos antigos (76%) em comparação aos alunos mais novos (45%). Estes dados revelam que o programa conseguiu desenvolver valores de socialização nos seus alunos.

O Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão realizou sua primeira pesquisa em 2001, com o objetivo de verificar as mudanças comportamentais de seus alunos e verificou que, na percepção deles, houve, na média, uma melhora em várias categorias psicológicas investigadas: cooperação, concentração, motivação, dentre outras. Mas era preciso buscar mais informações de como a metodologia adotada no programa contribuía para este desenvolvimento.

Partindo da premissa de que o jogo é um fator de grande motivação para o iniciante em qualquer esporte, foi feita uma pergunta aos alunos de 9 a 14 anos do Núcleo Central do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão: “o que você sente quando está jogando nos campeonatos do Programa?” A resposta mais citada foi alegria (1º), felicidade (2º), vontade de ganhar (3º), emoção (4º), nervoso (5º). Estes resultados evidenciam que o jogo mexe realmente com as emoções, tanto de excitação quanto de tensão, indo ao encontro com o pensamento de Norbert Elias.

Ao considerar que o esporte espetáculo exerce uma grande influência no esporte educacional, foi perguntado aos alunos do Programa “se era importante ganhar uma

⁹⁴ (Moisés, D. Clipping. O Esporte bate a repetência. Jornal O Estado de São Paulo, 10/02/2003. Disponível em <http://senna.globo.com>, acesso em 20/02/2008).

medalha nas competições e qual o significado da medalha”? Para os alunos que responderam que a medalha era importante nas competições, esta significava: reconhecimento (1º); vitória (2º); incentivo (3º); recordação (4º); conquista (5º). Para os alunos que disseram que a medalha não era importante nos campeonatos, para eles a medalha significava: participação (1º); reconhecimento (2º); vitória (3º); prêmio (4º); conquista (5º). Pelos resultados da pesquisa percebe-se que há crianças que acham que a medalha é importante e esta tem um sentido de conquista e vitória, e há crianças que não se preocupam com a medalha, considerando-a como símbolo de participação. Mas pelas respostas dos dois grupos, pode-se inferir que a competição é uma característica muito forte na nossa cultura, e está relacionada com conquista, vitória, *status*, reconhecimento. Tais valores são congruentes com os valores da sociedade capitalista - competitiva, que valoriza o resultado e desempenho; e com os valores do esporte espetáculo que é divulgado fortemente na mídia.

Pelo que foi abordado neste tópico, as pesquisas e investigações são fundamentais para a compreensão da realidade do público a ser atendido (comunidade, alunos de uma escolinha, etc) observando seu contexto sócio-econômico-político-cultural, para que uma intervenção possa ser realmente mais assertiva. Entretanto, ao buscar compreender a existência de poucos trabalhos de avaliação constatou-se que o alto custo e a complexidade de uma avaliação comportamental são os maiores responsáveis. Como na grande maioria das instituições sociais os recursos são escassos, elas acabam optando por aplicá-los na atividade-fim e não na avaliação. Esta foi mais uma motivação da autora para a realização deste estudo, pois se espera que a universidade possa desempenhar esta etapa de gestão de um programa social, trazendo benefícios para ambas instituições. Está aqui mais uma possibilidade e oportunidade de parceria para construção de um capital social para sustentabilidade.

6 METODOLOGIA E PESQUISA

A proposta metodológica deste estudo está fundamentada na lógica da “emancipação” (Heidegger, Gadamer, Rorty e outros), de uma epistemologia social⁹⁵, cuja “atenção reside na capacidade do sujeito de se entregar aos objetos e deixar que estes, de forma recursiva, o redefinam” (GODOI et al, 2006, p. 4). A partir daí, a compreensão passa a ser percebida como um empreendimento, no qual o investigador se lança sem conhecer as conseqüências desse ato, numa atitude de “abertura à experiência”. O pesquisador, nesta perspectiva, se modifica durante a pesquisa, redefine novos horizontes e sentidos, questiona suas certezas e produz novas concepções. Heidegger citado por Godoi et al (2006, p. 3) considera que o processo de compreender “não é um processo de dominação dos objetos, mas um processo temporal, intencional e histórico”. A postura implica, portanto, estarmos não apenas abertos, mas expostos às novas possibilidades presentes nos objetos (GODOI et al, 2006, p. 4):

Não há mais risco de um *eu* autotranscendente pois, no encontro com o *outro* e com a linguagem, há sempre a perda do *eu*. É essa perda e transformação do *eu*, na relação com o *outro*, que impede a objetificação e a dominação dos objetos pelo sujeito. Se no fundacionalismo cartesiano o mundo era concebido a partir do sujeito, na hermenêutica o sujeito é constituído a partir do mundo, mais precisamente a partir da *tradição de sentido* onde ele está situado. O *eu* é entendido em termos de sujeito não centrado e o *outro* é a própria *tradição epistemológica*, na qual o sujeito está inserido e tem de dialogar (GODOI et al, 2006, p. 4).

O capital social por ser um tema complexo faz um chamamento para uma metodologia mais emancipatória, no sentido de abrir às experiências para criar um conhecimento que é temporal, intencional e histórico. Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário recorrer aos princípios e conceitos de sociedade, indivíduo, em especial da sociologia, abordados em maior profundidade nos capítulos anteriores.

A sociologia trata de pessoas; as interdependências que ocorrem entre elas são o seu problema central (ELIAS, 1970, p. 109). A pesquisa sociológica deu um passo importante a partir de Comte, considerado o pai da sociologia e fundador do positivismo filosófico. Para ele

⁹⁵ A epistemologia social é expressão proposta por Popkewitz, na qual o pesquisador e objeto são construídos na experiência, tenta dar conta desse jogo entre o pesquisador e a pesquisa. (GODOI et al, 2006, p. 4) “Na noção de epistemologia social, há dois aspectos complementares importantes: a questão da impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançarmos olhares sobre o mundo; e o fato de que somos necessariamente parte daquilo que analisamos e, muitas vezes, tentamos modificar” (GODOI et al, 2006, p. 5).

há uma forte interdependência da teoria e da observação, como núcleo de todo o trabalho científico. Entretanto, Comte compreendeu que a investigação científica da sociedade não podia ser levada a cabo do mesmo modo que as ciências naturais, como se fosse outro tipo de física.

Diz-se muitas vezes que Comte inventou o termo “sociologia” para a nova ciência. Mas a razão por que inventou uma nova designação foi o ter compreendido que a ciência da sociedade era um novo tipo de ciência, e esta ciência não podia abrigar-se sob o mesmo guarda-chuva conceitual da física e da biologia. O avanço decisivo de Comte foi reconhecer a autonomia relativa da ciência da sociedade vis à vis das ciências mais antigas (ELIAS, 1970, p. 39).

Para Marchi Jr (2007), o positivismo foi muito importante, deu suas contribuições, mas é uma intervenção específica: a partir do empírico deve-se observar o objeto (recorte), para estudar pontual e estaticamente, com base nas diversas teorias. Para a sociologia só uma parte não basta; precisa conhecer mais, aprofundar na questão. Além disso, para o conhecimento sociológico, as relações humanas não são estáticas, são totalmente dinâmicas; não se consegue compreender a sociedade e estruturas com uma metodologia estática. A leitura deve ter assim, uma perspectiva de ver o todo.

Como foi dito anteriormente, a função do sociólogo não é emitir seu juízo de valor; é elucidar aquilo que, num determinado momento, não está elucidado, mas dentro de uma leitura específica (base teórica); dentro de seu ponto de vista. Sociologia contribui assim, para a consciência crítica, para reproduzir ou transformar. O senso comum pode ver só o que todo mundo vê, o óbvio. Mas no trabalho sociológico, busca-se ver o que os outros não vêem. Segundo Elias (1970):

[...] as tarefas da sociologia incluem não só o exame e interpretação de forças compulsivas específicas que agem sobre as pessoas nos seus grupos e sociedades empiricamente observáveis, mas também a libertação do discurso e do pensamento relativos a essas forças, das suas ligações com modelos heterônimos anteriores. Em vez de palavras e de conceitos marcados pela sua origem mágico-mítica ou vindos das ciências naturais, a sociologia deverá produzir gradualmente outros conceitos, que sejam mais adequados às particularidades das representações sociais do homem (p. 18).

A presente pesquisa caracteriza-se por um estudo exploratório-descritivo, de natureza quantitativa e qualitativa⁹⁶ que, segundo Gil (2002, p. 41), um estudo exploratório

⁹⁶ De acordo com Rey (2002, p. 48) “a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a

“tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”. Associada a idéia de uma pesquisa “emancipatória” o estudo teve como foco buscar evidências de que o esporte voleibol poderia ser um facilitador para a construção de capital social. Para atingir tal objetivo foi delineada a seguinte estrutura de investigação:

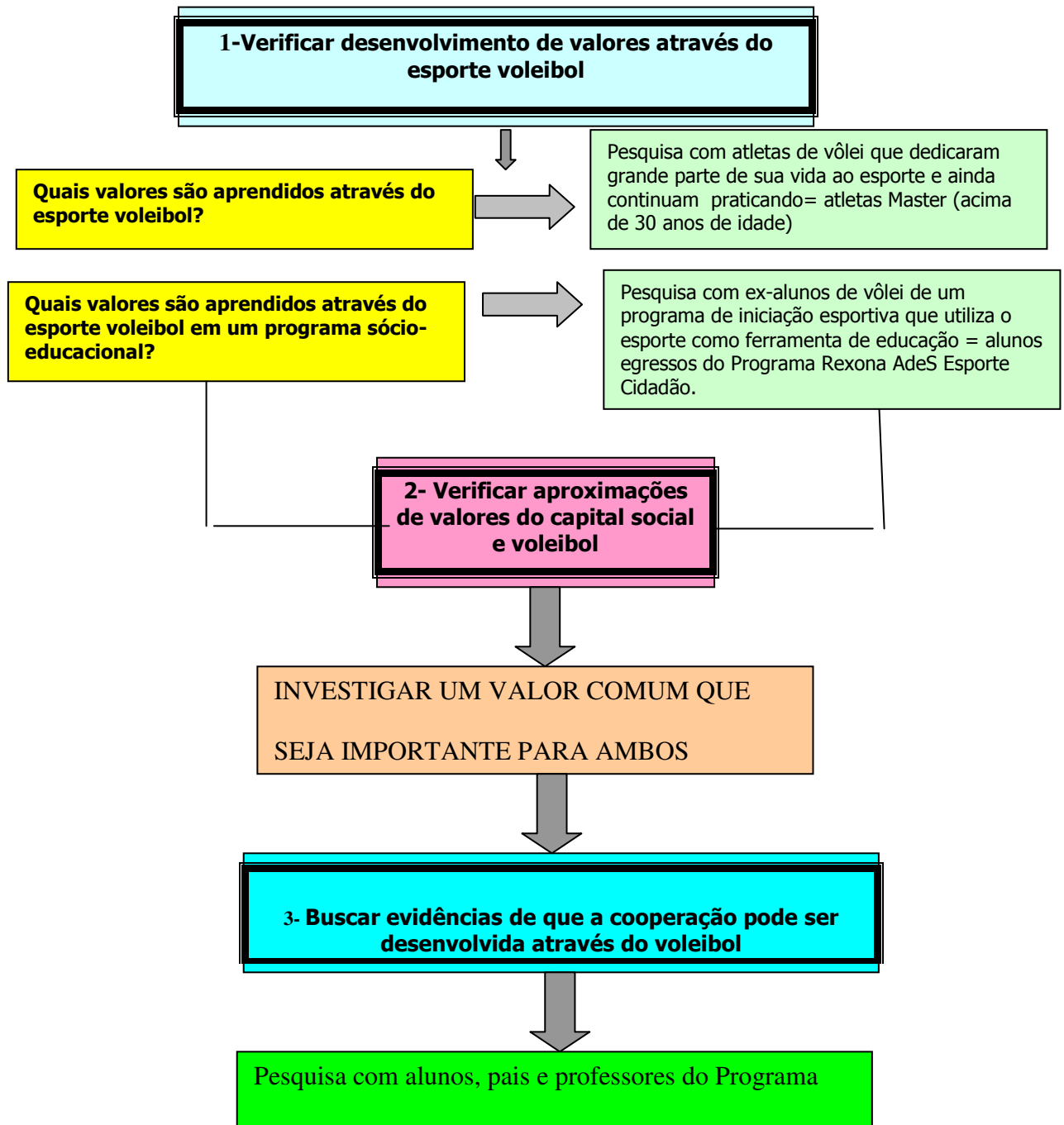


Figura 1 - Estrutura da investigação

Fonte: A autora, 2008.

predição, a descrição e o controle”. Portanto, a pesquisa qualitativa busca o conhecimento de um objeto complexo, com base na subjetividade, e considerando o sujeito concreto, cuja história e contexto se modificam durante o seu processo de desenvolvimento.

De acordo com a estrutura apresentada através da Figura 1 e do Quadro 1, a pesquisa se processou em quatro etapas:

1. Contextualizar e delimitar o sub-campo voleibol sócio-educacional e do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão (PRAEC); descrever a configuração Núcleo Central PRAEC em Curitiba-PR;
2. Verificar os valores desenvolvidos através do esporte voleibol;
3. Verificar aproximações de valores do capital social e esporte voleibol;
4. Buscar evidências de que a cooperação pode ser desenvolvida através do esporte voleibol.

Para cumprir as etapas, foi realizada uma pesquisa com base na percepção⁹⁷ de grupos de atletas, alunos, pais e professores diretamente ligados ao voleibol, em especial, integrantes do PRAEC. Para Gallahue & Donnelly (2008, p. 112), percepção é:

[...] uma categoria psicológica e significa consciência ou interpretação de informação; refere-se ao processo de organizar e sintetizar a informação que reunimos por meio dos vários órgãos dos sentidos com a informação armazenada ou os dados do passado, um processo que leva a um padrão modificado de resposta.

A percepção visa incorporar novas realidades aos esquemas de ação preexistentes na experiência psicológica do indivíduo. Há uma diferença entre percepção e atividade perceptiva. A percepção capta os objetos e as situações, e a atividade perceptiva elabora mentalmente, construindo a compreensão. “Sem esta atividade perceptiva os dados sensoriais se refletiriam no psiquismo sem produzir nenhuma compreensão” (LIMA, 2000, p. 84). Desta forma, compreender é incorporar novos objetos e relações aos esquemas preexistentes. Segundo Lima (2000, p. 85), a compreensão só se produz quando o indivíduo encontra instrumentos adequados de assimilação, e é a sua necessidade de agir que o leva à compreensão, e não o contrário, ou seja, a compreensão leva o agir. Assim, o papel do professor não é explicar e sim, propor atividades que levem o aluno à compreensão. A criança só irá aprender a conhecer os objetos agindo sobre eles, transformando-os.

⁹⁷ Há vários conceitos de percepção. Originalmente o termo percepção expressa apreensão de um determinado objeto real. Entretanto, vários autores citam o conceito de percepção social (Tuan, Kunda, Del Rio, Chauí e outros), que pode ser traduzido como meio que nos permite formar idéias, imagens e compreensões do mundo que nos rodeia. Nesta visão é um processo ativo da mente que nos permite interpretar o mundo, sendo que os valores e significados das coisas percebidas estão relacionados com a sociedade, isto é, como nela, as pessoas e coisas recebem sentido, valor ou função.

Uma investigação sociológica de uma realidade pressupõe inicialmente uma análise de contexto, em busca de elementos que determinam características de um grupo, sua história e cultura. Após a fase de contextualização seguiu-se a atenção para a coleta de dados. Para Appolinário (2004, p. 48), a coleta de dados é a “operação através da qual se obtêm as informações (ou dados) a partir do fenômeno pesquisado”. A coleta de dados foi feita via pesquisa de campo. Para Santos (2002, p. 28), a pesquisa de campo é aquela que “recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador. Normalmente a pesquisa de campo se faz por observação direta, levantamento ou estudo de caso”.

Na pesquisa optou-se pela coleta de dados de dois tipos: primários e secundários. Os dados primários foram coletados diretamente dos atletas, alunos, pais e professores. Utilizou-se de um questionário escrito e específico para cada grupo da amostra com perguntas, na sua maioria, abertas. Os dados secundários foram coletados através de documentos do PRAEC, tais como pesquisas internas, relatórios, organogramas e informações do sistema de cadastro dos alunos.

Os dados coletados a partir destas diversas fontes foram analisados qualitativamente através da análise de conteúdo (abordada no sub-capítulo 1.5) e técnica de triangulação. A técnica de triangulação, segundo Triviños (1987), permite confrontar informações oriundas de fontes diversas, através de um processo de retro-alimentação constante entre a coleta e a análise dos dados. Esta técnica de triangulação tem como objetivo básico obter máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do tema em estudo. É uma forma de checar as consistências das evidências, buscar convergências e divergências, cruzando as informações obtidas nas entrevistas com os diferentes grupos da amostra além dos documentos examinados: dados cadastrais e pesquisas elaboradas pelo PRAEC com seus alunos e pais em diversos anos de Programa.

6.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE

Para realizar a delimitação do campo de estudo, a primeira tarefa foi conhecer o Instituto Compartilhar, e a parceria que gerou o Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão (PRAEC), em anexo C, para compreender a cultura organizacional⁹⁸, isto é, seus objetivos,

⁹⁸ A cultura organizacional resulta da influência do linguajar, normas, folclore, cerimônias, e outras práticas sociais, que comunicam ideologias-chaves, valores e crenças e guiam a ação e que mantêm a organização unida e lhe dá uma identidade (MORGAN, 1996).

missão, visão e valores, e principalmente verificar o nível de convergência ou alinhamento desses elementos institucionais com o programa em si. Pois, um programa de natureza educacional, pressupõe que há valores arraigados em sua estrutura que o caracterizam e o definem como programa sócio-esportivo.

Em seguida, a preocupação foi descrever e delimitar o campo de análise identificando seus agentes sociais, suas relações, conflitos e regularidades:

- a) campo de análise = campo esportivo;
- b) sub-campo = voleibol;
- c) ação, estratégia = voleibol sócio-educacional;
- d) estrutura ou configuração analisada: Programa PRAEC-PR (Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão no Paraná). Criado em 1997, é fruto da parceria da Unilever, Bernardinho (IC) e o Governo do Paraná. Atualmente é desenvolvido em três estados brasileiros: Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Tem como objetivo o desenvolvimento humano através do esporte utilizado como ferramenta de educação e transformação social. É financiado pela Unilever e executado por duas organizações sociais: IC - Instituto Compartilhar (no Paraná) e IEE – Instituto Esporte-Educação (em São Paulo e Rio de Janeiro). O objeto de estudo é o voleibol desenvolvido no PRAEC-PR, no Estado do Paraná, especificamente no Núcleo Central em Curitiba.

6.1.1 Interfaces do PRAEC-PR com os agentes sociais do sub-campo voleibol

Neste item, buscou-se evidenciar os níveis de interação dos parceiros do PRAEC no Paraná: Unilever (marcas Rexona e AdeS), Governo do Paraná, Instituto Compartilhar e Bernardinho, com os principais agentes sociais que formam o sub-campo voleibol no Estado: escolas, clubes, mídia, Governo, universidades, organizações do Terceiro Setor, alunos, pais, equipe de voleibol feminino Rexona AdeS.

A classificação dos níveis de relação foi feita pela autora em função de sua experiência como gestora social do Programa nos últimos dez anos. Esta foi uma tentativa de contextualizar o Programa, para que, a partir daí, houvesse uma melhor compreensão de suas estruturas e ações. A seguir, o Quadro 05, exhibe as interfaces do PRAEC-PR com os agentes sociais do sub-campo voleibol.

Agentes Do campo	Unilever (Rexona AdeS)	Instituto Compartilhar (Núcleo Central)	Governo (Paraná Esporte / SEED)	Bernardinho
Mídia	Média	Fraca	Fraca	Forte
Terceiro Setor	Fraca	Média	Média	Forte
Prefeituras	Fraca	Média	Média	Forte
Alunos	Fraca	Forte	Forte	Fraca
Professores	Médio	Forte	Forte	Médio
Pais dos alunos	Fraca	Média	Fraca	Fraca
Escolas – Núcleos	Médio	Forte	Forte	Fraca
Bernardinho	Forte	Forte	Fraca	Xxx
Universidades	Fraca	Forte (UTP, UFPR, PUC)	Fraca	Forte
Clubes	Forte	Fraca	Fraca	Forte
Equipe Rexona	Forte	Fraca	Fraca	Forte
Outros Estados	Médio	Médio	Fraco	Forte

Quadro 05 - Intensidade das interações entre os agentes do sub-campo voleibol e o PRAEC

Observando o Quadro 05 pode-se perceber que há vários pontos de convergência, entretanto vários pontos de fraco relacionamento, que devem ser analisados em função do perfil e dos papéis e responsabilidades assumidas pelos parceiros.

Em relação à mídia, o quadro aponta que este é um desafio dos parceiros, pela dificuldade de inserção, espaço de mídia e visibilidade das marcas nos principais veículos de comunicação, em especial a TV. Os parceiros buscam através da mídia espontânea veicular seus projetos e marcas, e conseguir o reconhecimento dos diversos públicos em relação à qualidade do produto, no caso específico, o time profissional de vôlei e o programa sócio-esportivo PRAEC. Dos parceiros, o Bernardo é o que tem maior espaço na mídia em função de suas conquistas à frente da seleção brasileira de voleibol adulto, e pela personalidade que se tornou no mundo esportivo em função de seu carisma e liderança. Aliar-se à sua imagem traz benefícios, mas pode concorrer com as outras marcas dos parceiros, no sentido de atrair a mídia somente para o lado de qualidade do trabalho de voleibol do programa (quantidade de alunos em clubes, que chegaram à seleção, etc) não dando prioridade para objetivos sociais,

que correspondem aos objetivos dos parceiros: inclusão social (Governo) e responsabilidade social (Unilever). Portanto, é claro para os parceiros os objetivos sociais do Programa, mas não está claro para a população, pois continua vinculando o programa social ao time profissional Rexona AdeS. Os diversos públicos ainda consideram o Programa como fomentador de atletas para os clubes e para a própria equipe Rexona AdeS. Esta visão era muito mais forte quando o time era sediado em Curitiba e treinava no mesmo local onde realizavam as atividades das crianças do Núcleo Central PRAEC. Com a transferência do time para o Rio de Janeiro (VLASTUIM, 2008), os objetivos sociais começaram a ser divulgados através de seus eventos sócio-educativos, mas de uma maneira ainda muito tímida, a ponto de a população achar que todo o Programa havia se transferido do Paraná, apesar da empresa ter se preocupado e tomado todo o cuidado para comunicar a saída do time, mas garantindo a continuidade do braço social do Programa.

Como os objetivos sociais são priorizados pelos parceiros, é importante fortalecer ainda mais a interface com o Terceiro Setor. Este tem sido um objetivo perseguido por todos, e que vem sendo ampliado a cada ano. O Bernardo é o diretor-presidente do Instituto Compartilhar, mas é também conselheiro de outras ONGs e tem apoiado diversas iniciativas sociais em todos Estados brasileiros. O Instituto Compartilhar busca uma interface permanente com o Terceiro Setor, tentando ampliar suas parcerias e projetos sócio-esportivos de forma sustentável. A Unilever tem também investido mais nesta direção, através de promoção de eventos, como por exemplo, o seminário sobre a Função Social do Esporte, com enfoque na transformação social através do esporte. O Governo, pela sua função social, tem se dedicado em estabelecer programas próprios e/ou em parcerias com Governo Federal (Programa Segundo Tempo), e alguns poucos em parceria com ONGs, como é o caso do PRAEC e a Federação de Ginástica Artística.

A relação do PRAEC com alunos, pais e professores é mais fortalecida através das pessoas que atuam diretamente gerenciando o Programa – representantes de cada um dos parceiros. O acompanhamento é realizado através de relatórios, encontros periódicos e avaliações sistematizadas. O investimento é feito por todos os parceiros visando a excelência do Programa em todas as áreas de atuação: gestão, aulas, eventos e capacitação dos professores e alunos. Esta concepção e busca constante da excelência tiveram sua origem a partir do Bernardo e transmitidos a toda sua equipe de trabalho: gestores, coordenadores e professores. O Governo e Unilever deram autonomia para que o Bernardo e sua equipe técnica pudessem desenvolver o trabalho dentro de sua concepção. A partir de 2003, é que a

Unilever passou a participar mais ativamente e acompanhar de perto e de forma sistematizada o trabalho desenvolvido nos núcleos do PRAEC. O programa social ganhou mais força, investimento, qualidade e visibilidade. Mas, a sustentabilidade continua sendo o desafio dos parceiros para manter e ampliar o atendimento, além da necessidade de superação dos obstáculos estruturais para sua continuidade em decorrência da mudança de Governo, mudança de estratégia institucional da empresa Unilever e continuidade do Bernardo à frente da equipe de voleibol Rexona AdeS.

A interface do PRAEC com clubes e com o time Rexona AdeS ficou bem comprometida com a transferência do time para o Rio de Janeiro e a mudança do foco de trabalho para inclusão social. Apesar da diminuição do relacionamento com clubes e Federação de Voleibol, o Programa continuou revelando talentos que são direcionados aos clubes através de seus professores, que continuam atuando em diversos clubes de Curitiba. No interior, os alunos do Programa continuam sendo a base das equipes representativas do município nos Jogos Colegiais e Jogos da Juventude. Portanto, fica evidenciado que a qualidade do trabalho de iniciação ao voleibol permaneceu e os clubes e competições esportivas das categorias de base continuaram fortalecidas em Curitiba e no interior do Paraná.

A interface do PRAEC com universidades e ONGs vem sendo incrementada em função dos estagiários, cursos, palestras, avaliações e eventos, buscando agregar valores através de ações como orientação nutricional, higiene bucal, dentre outras. A parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) vem contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores dos Núcleos, nas áreas de aprendizagem motora, atividade física, psicologia e sociologia do esporte. A implantação de um núcleo na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) tem demonstrado ser um formato de parceria que consegue diversificar e atender aos objetivos para além das aulas de vôlei do Programa. A parceria com Prefeituras (projeto-piloto) tem evidenciado pontos positivos e negativos, e por isso estão sendo avaliados sistematicamente.

E por último, a interface do PRAEC com os outros Estados ainda é muito incipiente, traduzida em clínicas de mini vôlei, uma vez ao ano, aberta ao público, e que tem por objetivo apresentar a metodologia empregada no PRAEC-PR. Por outro lado, o Núcleo Central recebe visitas de entidades e pessoas de todas as partes do país, para conhecer o Programa e sua metodologia.

Dando continuidade à proposta de identificar a estrutura do PRAEC-PR, foi realizado um quadro com algumas lutas e interesses por objetos comuns entre os agentes

sociais e suas conseqüências quanto à sustentabilidade e continuidade do PRAEC, considerando que qualquer ação interfere no campo de análise, pois os agentes apresentam uma autonomia relativa. Considerando os parceiros: Unilever (A); Governo (B), Instituto Compartilhar (C) e Bernardinho (D), há vários conflitos que surgem com o próprio movimento do Programa.

A mídia é um agente que pode promover as marcas (de modo comercial e mídia espontânea) e o Programa (mídia espontânea através dos eventos do programa). Entretanto, ela não permite veicular a marca dos patrocinadores do Programa sem custo (interesse comercial) e assim a mídia espontânea fica prejudicada. Neste “campo de disputa” o Bernardo é quem consegue ter maior espaço, mas não em relação à sua atividade enquanto empreendedor social, mas pelos seus resultados esportivos como técnico da seleção brasileira de vôlei. Tal situação afeta negativamente o investimento dos parceiros no sentido de buscar um reconhecimento social do PRAEC.

Agentes Do campo	Disputa/interesses	Objeto de disputa
Mídia	A X outras marcas concorrentes A X marcas concorrentes com projetos sociais A X D X B – divulgação e reconhecimento das marcas através dos resultados do programa, eventos e auto- promoção	Espaço na mídia em vários canais Idem Qualidade do programa / visibilidade / reconhecimento social
Prefeituras	B X Prefeituras – ser núcleo é visto como prestígio e status – luta política	As prefeituras querem ter um núcleo do PRAEC
Alunos	Alunos X alunos – vaga para entrar no PRAEC e vaga para clube	Ser atleta profissional de vôlei – status, profissão
Professores	B X professores – luta política	Ser professor do Núcleo – é status e abre oportunidade de emprego melhor / técnico da cidade ou clube
Escolas – Núcleos	Disputa por qualidade de trabalho	Reconhecimento pelo trabalho realizado no vôlei e na parte social
Bernardinho	A X D – permanecer no PRAEC	Vitória do time e sucesso do PRAEC

Quadro 06 - Disputa e interesses entre os agentes da configuração PRAEC-PR

As crianças disputam uma vaga nos Núcleos, pois acreditam que participando do Programa terão mais condições de desenvolver uma carreira esportiva. Os professores

também disputam participar do Programa, pois é uma promoção para sua carreira profissional, e abre oportunidades para novas frentes de trabalho em clubes e no município.

As escolas do Estado têm interesse em participar do PRAEC, pois significa status, prestígio e melhorias. Algumas conseguiram que o Estado construísse um ginásio para atender aos pré-requisitos técnicos do programa (em anexo C), além de receber material didático-pedagógico (quantidade e qualidade) e outros incentivos aos alunos e professores.

6.1.2 Configuração – Núcleo Central PRAEC

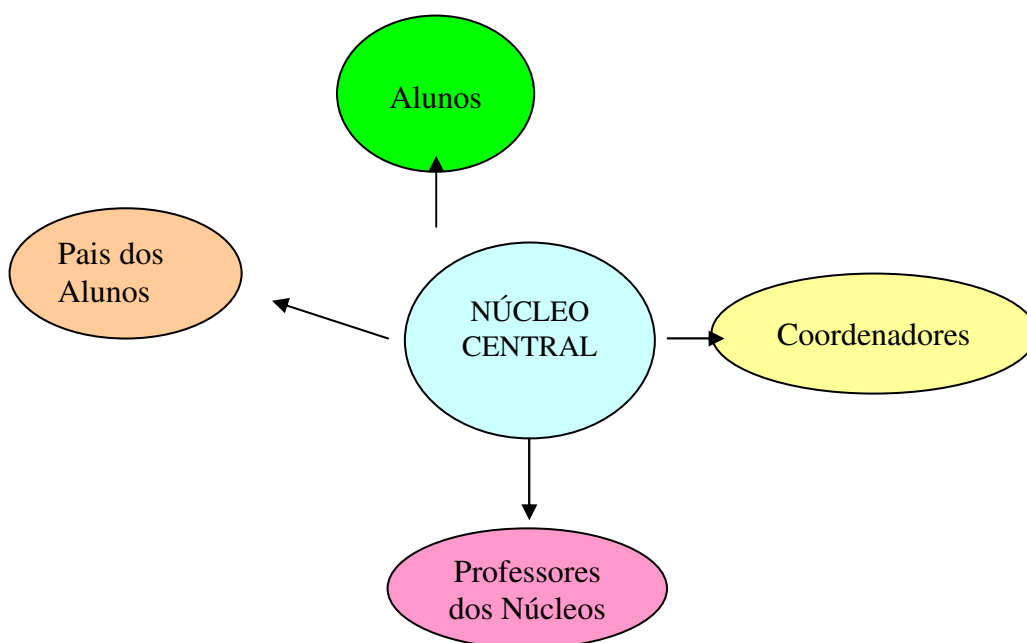


Figura 2 - Esquema relacional do Núcleo Central do PRAEC

Para realizar a pesquisa qualitativa, isto é, buscar evidências de que o esporte voleibol pode ser um facilitador para a construção e desenvolvimento do valor “cooperação”, um recorte foi preciso e idealizado, constituindo-se uma configuração (Elias) com os seguintes atores sociais:

- a) Alunos do Núcleo Central (Curitiba) - por ser um núcleo que atende a um maior número de crianças originadas de mais de 20 bairros de Curitiba e região metropolitana, mais de 150 escolas (públicas e particulares) e pertencentes às diversas classes sócio-econômicas, conforme Quadro 07.

CLASSE ECONÔMICA	DADOS ALUNOS PRAEC		DADOS BRASIL
	Qtde.	%	%
A1	18	2,5	1
A2	106	16	5
B1	181	27	9
B2	201	30	14
C	145	21,5	36
D	21	3	31
E	0	0	4
TOTAL	672	100	100

Quadro 07 – Perfil dos alunos do Núcleo Central – PRAEC por classe econômica, em comparação com os níveis Brasil, em 2007.

Desta forma configura-se uma amostra mais real da sociedade, já que a proposta é relacionar o esporte voleibol com a construção de capital social que pressupõe uma mudança cultural de valores da sociedade.

- b) Professores dos Núcleos – desenvolvem a metodologia de ensino para que o Programa possa cumprir sua missão: contribuir para o desenvolvimento humano através dos valores do esporte voleibol. A pesquisa visou também os professores dos outros Núcleos (além do Núcleo Central) para verificar o entendimento deles sobre o valor “cooperação” já que este é um conteúdo programático trabalhado em todos os Núcleos. Além disso, vários desses professores atuam como técnicos de clubes e/ou equipes representativas dos municípios, portanto foi possível verificar características do trabalho de cooperação em equipes competitivas. Alguns professores assumiram a função de coordenação pedagógica do Programa e apresentam um tempo médio de oito anos de participação no Programa. Seus depoimentos foram fundamentais para se buscar evidências do processo de construção e/ou rupturas. Em geral, são também técnicos de clubes, participaram como assistentes-técnicos nos treinamentos da equipe de voleibol adulto Rexona AdeS, e portanto, com bastante experiência no esporte competitivo;

- c) Pais dos alunos – A percepção/compreensão dos pais foi de fundamental importância, já que é na infância que as crianças adquirem o *habitus* primário, “aprendido” com os pais, que se verifica através da aquisição de valores, crenças e pré-disposições incorporadas e utilizadas no seu dia a dia de forma mais consistente. Sabe-se que o *habitus* pode ser modificado com os novos aprendizados, mas o *habitus* primário tem uma força de inércia muito grande neste processo.

6.2 FONTES DE PESQUISA

Para análise e interpretação dos dados coletados nos questionários utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (2004) e a triangulação de métodos de Triviños (1987), com o objetivo de apreender os principais conceitos e idéias dos diversos autores sobre o valor cooperação no trabalho com voleibol.

- a) pesquisas e documentos do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão – fontes primárias sobre o processo de desenvolvimento da missão e valores do Programa ao longo do tempo;
- b) respostas de questionários específicos por escrito – alunos e pais do Núcleo Central (Curitiba); professores dos núcleos do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão;
- c) respostas de questões específicas para professores do PRAEC que são também técnicos de equipes competitivas de clubes e/ou representativas do município onde o Núcleo Rexona está inserido.

6.3 PERFIL DA AMOSTRA DOS ALUNOS

Os alunos entrevistados são, em sua maioria, estudantes de escola pública (73%), sendo que a maioria é residente em Curitiba em 20 bairros, com alguns alunos pertencentes a municípios localizados na grande área metropolitana, a saber: Colombo, Araucária, São José dos Pinhais, Pinhais, Campo Largo e Almirante Tamandaré.

Foram realizadas pesquisas, via questionários escritos, com 163 crianças (24% do total de alunos do Núcleo Central) e 154 pais dos alunos entrevistados do Núcleo Central. Os questionários foram entregues aos alunos, sem a obrigação de respondê-los, e foram considerados para este estudo, os que retornaram preenchidos no prazo. Apesar de a amostra representar 24% dos alunos, é significativa, pois é composta de alunos das diversas categorias do Programa (Baby, Mini, 4 X 4 e Vôlei), e com tempos de participação no Programa

variados (até um ano, dois anos e até três anos). Esta divisão foi necessária para verificar a mudança cultural com relação ao tempo de permanência no Programa.

Pela localização das escolas e residência dos alunos, a amostra pode ser considerada representativa da região de Curitiba. Tal fato pode estar evidenciando o real interesse de crianças e pais de participarem do Programa, já que muitos moram bem distantes do Núcleo Central. Inclusive a distância tem sido uma das razões mais citadas pelos alunos desistentes do Programa, pois os pais consideram um risco deixá-las fazer o trajeto, sozinhas.

Quanto à escolaridade, a faixa etária está de acordo com a série escolar freqüentada, demonstrando não haver uma defasagem escolar. A maior parte dos alunos entrevistados é do sexo feminino (77%), fato esse observado também em todos os Núcleos, durante os dez anos do Programa, com uma pequena elevação de participação masculina a partir de 2006. Tal fato pode estar atrelado à saída da equipe feminina Rexona do Paraná, associado aos sucessivos êxitos da seleção brasileira masculina tendo à frente no comando, o Bernardinho, que é técnico da equipe Rexona e Coordenador geral do Programa Rexona AdeS.

O nível sócio-econômico dos alunos entrevistados do Núcleo Central compõe os dados de cadastro do PRAEC e foi classificado com base no protocolo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em março de 2007, evidenciando uma amostra pouco diversificada, com predomínio das classes B e C. Foram as seguintes freqüências de alunos encontradas: Classe A = 0,15%; Classe B= 44,61%; Classe C= 46,56%; Classe D= 5,99% e Classe E= 2,69%. Os alunos pesquisados correspondem aos alunos de 2007 que foram rematriculados em 2008, constituindo-se em 41% dos alunos rematriculados.

Mesmo sendo alunos provenientes, na sua maioria, de escolas públicas, não há um número significativo de crianças de classe D e E. De acordo com informações de pais e crianças de menor poder aquisitivo, a dificuldade de continuar no Programa, neste caso, é a falta de recursos financeiros para o transporte. Este é um indicativo de que para atender a este público específico é importante que os projetos, de cunho mais social, sejam implantados próximos ou dentro das comunidades de baixa renda.

Quanto à motivação ou interesse das crianças em participar do Programa, foi realizada uma pesquisa via questionário organizado e aplicado pelo PRAEC (2007) aos alunos do Núcleo Central, cuja pergunta aberta foi: “qual é o seu sonho?” Dos 313 alunos respondentes, a resposta de maior destaque foi “ser jogador profissional de vôlei” (51%). Ao considerar os alunos por faixa etária, a segunda resposta mais relevante por faixa etária foi: “ser jogador da seleção de vôlei” (9-10 anos); “ser profissional – outras áreas” (11-12 anos); “ser jogador da seleção de vôlei” (13 anos) e na categoria 14-15 anos empataram em número

de citações: “entrar na faculdade”, “ser profissional nas diversas áreas” e “jogar bem”. Ao analisar as respostas da mesma pergunta em relação ao tempo de participação dos alunos no Programa, de “um ano” até “mais de quatro anos”, “ser jogador profissional de vôlei” continuou se destacando em todos os grupos, mostrando ser este um objetivo muito forte das crianças que procuram o Programa.

Ao perguntar (pergunta fechada) aos pais dos alunos do Núcleo Central, em 2004, o motivo da procura pelo Programa Rexona, com uma amostra de 277 pais de alunos, as respostas mais citadas (podendo marcar mais de uma alternativa) foram as seguintes:

Por que você trouxe seu(sua) filho(a) para participar do Programa	%
Porque queria uma atividade física para ele(a).	65
Porque ouvi falar que era um projeto muito bom.	62
Porque achei que era uma oportunidade de ser um atleta profissional	50
Porque ele(a) me pediu para conhecer e participar do projeto	49,5
Porque queria que aprendesse a jogar vôlei	45
Porque achei que era uma oportunidade dele(a) se relacionar melhor, se desinibir	44,4
Porque considero uma oportunidade de lazer	29,6
Porque achei que era uma oportunidade de ocupar o tempo ocioso	25
Porque queria conhecer o Bernardinho e fazer parte da Família Rexona	19,1
Porque vi propaganda na TV / rua / jornal e vim conhecer	19
Porque um amigo faz aula aqui e falou para ele vir também	14

Quadro 08 – Expectativas dos pais dos alunos do Núcleo Central quanto ao Programa Rexona AdeS – 2004

Fonte: Adaptado da “Ficha de Entrada PRAEC”, março / 2004.

Relacionando as respostas dos pais com os sonhos dos filhos, os resultados demonstraram que os pais e filhos reconhecem que o Programa tem condições de atender às suas expectativas, seja na parte de formar um profissional do vôlei, praticar uma atividade física, ocupar o tempo ocioso ou de formar um cidadão – educar.

Esta mesma correlação pode ser observada na “Ficha de Entrada” do Núcleo Central, em 2007, através de duas perguntas abertas, uma dirigida aos alunos (Quadro 09) e outra aos pais (Quadro 10), sobre suas expectativas quanto ao Programa. A amostra compreendeu 673 alunos, e as respostas foram categorizadas de acordo com os dados de relevância relatados.

Assim, uma única resposta poderia ter sido desmembrada e classificada em mais de uma categoria de análise específica. Sendo assim, o somatório dos percentuais não totalizou 100%.

O que os alunos esperam do Programa?	%
Aprendizagem, aprender técnicas, fundamentos e regras; aprender a jogar vôlei,	28,40
Melhor aprendizagem; aperfeiçoamento do vôlei; desenvolver	23,19
Ser um profissional no futuro; carreira; oportunidade de crescer no esporte	20,67
Ser bom (boa) jogador(a) de vôlei; jogar em clube	14,45
Fazer novos amigos; conhecer novas pessoas; companheirismo	6,39
Que o projeto continue e cresça sempre / que não acabe / continue lugar agradável para aprender	4,20
Melhorar a parte física; desenvolvimento físico; emagrecer	4,20
Ser jogador(a) da seleção brasileira; seleção estadual; ir às Olimpíadas; ser campeão	3,53
Dedicação; esforço; superar limites; maior empenho; mais disciplina e responsabilidade	3,36
Prática esportiva; prática de atividade física; participar	3,19
Participar de competições; aprender a competir; viajar para jogar	3,19
Ser uma pessoa melhor; mais educada; melhor comportamento; cidadão melhor	2,69
Aprender o convívio em grupo; socialização; relacionamento; interagir; cooperação	2,69

Quadro 09 – Expectativas dos alunos do Núcleo Central quanto ao Programa Rexona AdeS – 2007

Fonte: Adaptado da “Ficha de Entrada PRAEC”, julho/ 2007.

A seguir (Quadro 10), uma apresentação dos resultados da pesquisa com os pais (n = 620) dos alunos entrevistados, considerando apenas as categorias de análise mais citadas pelos pais dos alunos, isto é, foram descartadas da amostra as que obtiveram um percentual abaixo de 4% de número de citações.

O que os pais esperam do Programa?	%
Aprendizagem, desenvolvimento do vôlei, ensinar a jogar vôlei, formação de jogador;	23,87
Que o filho seja bom; campeão, jogue numa equipe; seja jogador; seja profissional; tenha um futuro no esporte;	16,29
Que o aluno tenha disciplina;	11,29
Que incentive o aluno a praticar esportes; crie hábito de atividade física;	11,29
Que o aluno aprenda a conviver; tenha bom relacionamento; socialização; interação;	10,81
Que o Programa continue ensinando. Cresça, não acabe, dando incentivo, revele atletas, ajude crianças a mudar de vida; seja referência;	9,19
Desperte e resgate valores de solidariedade, companheirismo, trabalho em equipe, união;	9,19
Que dê saúde física, mental, cultural e social; qualidade de vida; vida saudável;	8,55
Ajude na educação; formação do aluno; a ser pessoas melhores; ser cidadão; ser de bem;	7,90
Que meu filho goste; tenha paixão pelo esporte; tenha mais interesse; que aproveite o máximo;	5,81
Desenvolvimento físico; psicomotor; coordenação motora; desenvolvimento emocional;	5,65
Que tenha uma grande influência na vida dos alunos; educação para o futuro;	5,48
Que meu filho se sinta bem; divertimento; prática prazerosa; ambiente saudável.	4,84

Quadro 10 – Expectativas dos pais dos alunos do Núcleo Central quanto ao Programa Rexona AdeS – 2007

Fonte: Adaptado da “Ficha de Entrada PRAEC”, julho / 2007

Tanto os pais quanto os alunos têm expectativas de que através do Programa, as crianças podem iniciar sua carreira esportiva no vôlei. Mas, esta expectativa é maior nos alunos (72%) do que nos pais (40,16%), já que estes reconhecem outros atributos do esporte: como meio para desenvolver valores educacionais, como a disciplina (11,29%) e a socialização (10,81%); o esporte enquanto atividade física (11,29%) e qualidade de vida (8,55%). Já as crianças, além da possibilidade de realizar o desejo de ser atleta de vôlei, profissional ou não, se preocupam também com a construção de amizades (6,39%) e com a estética e desenvolvimento físico (4,20%), que são características e demandas da fase de adolescência e da sociedade de consumo.

Com base nos depoimentos dos pais e alunos em 2004 e 2007, há uma oferta e demanda de voleibol de qualidade e uma massa de consumidores que valorizam, disputam e

buscam ocupar uma posição de destaque no PRAEC. A percepção dos pais quanto à qualidade do Programa, na mesma pesquisa de 2004, foi detectada através da pergunta fechada: *por que seu (sua) filho(a) continua freqüentando o Programa Rexona?* E as respostas (n = 277 pais) mais citadas (Quadro 11) foram as seguintes (podendo marcar mais de uma alternativa):

Por que seu (sua) filho (a) continua freqüentando o Programa?	%
Porque meu (minha) filho (a) gosta muito do projeto;	73,6
Porque os profissionais são competentes;	73
Porque acho que o projeto ajuda na formação geral do (a) meu (minha) filho (a);	62,8
Porque gosto dos valores e ensinamentos transmitidos ao (à) filho (a);	57,4
Porque o método de ensino é bom;	55,6
Porque gosto do ambiente em geral;	52,7
Por causa da qualidade das aulas;	50,5
Porque os professores são amigos;	48
Porque gosto das atividades propostas – torneios, jogos;	44,8
Porque as aulas são motivantes;	41,5
Porque quero que meu (minha) filho (a) faça parte da família Rexona;	41,2
Porque gosto do local de aula.	34,3

Quadro 11 – Percepção dos pais dos alunos do Núcleo Central quanto à qualidade do Programa Rexona AdeS – 2004

Fonte: Adaptado da “Ficha de Entrada PRAEC”, março / 2004.

Pelas respostas destes pais ficou evidenciado que a qualidade do trabalho é percebida por eles como algo importante para a continuidade no Programa. De fato, com a saída da equipe Rexona do Paraná, esperava-se uma grande desarticulação do projeto social, dos núcleos, em especial do Núcleo Central, onde as crianças conviviam diretamente com as atletas e comissão técnica do time. Em função de problemas estruturais do Ginásio Tarumã, o Programa se transferiu para outro local público, o CCE - Centro de Capacitação Esportiva, mas as turmas continuaram cheias e com grande lista de espera por vagas. Assim, mesmo com a saída do time de vôlei, o PRAEC continuou atendendo às expectativas das crianças e pais do Núcleo Central.

Buscando fazer uma análise sociológica destes resultados apresentados, utilizou-se dos dois autores propostos, Bourdieu e Norbert Elias. De acordo com o Modelo de Jogos há

forças compulsivas e conflitos nesta configuração formada pelos alunos, professores, pais, Bernardinho, coordenadores, ou seja: alunos X alunos, professores X alunos; professores X coordenação; pais X professores, pais X coordenação, etc. Foram coletados alguns dados via questionário com perguntas fechadas dirigidas a cinco professores do Núcleo Central PRAEC, não constituindo, portanto uma amostra significativa. A intenção foi evidenciar alguns tipos de conflitos existentes na configuração, mesmo que o Programa não tenha a finalidade de formação de equipes competitivas.

Conflitos	Alta intensidade	Baixa Intensidade
Alunos x Alunos	Há discriminação do colega por não jogar bem;	A criança está no programa porque os pais querem ;
	Geralmente se escolhe o amigo para jogar junto;	Tem ciúmes daquela aluna que está no clube;
	Não gosta de jogar com quem não se relaciona bem;	Não gosta de jogar com quem não conhece;
	Quer vencer aquela dupla ou trio que sempre ganha;	Tem costume de julgar a qualidade técnica das companheiras buscando comparar-se com elas: ela é fraca, ou ela é boa;
	Tem inveja/ciúme da colega que joga melhor;	Fala mal da companheira, por detrás, após perder um jogo;
	Dá sempre uma justificativa quando perde o jogo;	Tem dificuldade de aceitar os erros nos joguinhos da aula;
	Reclama da arbitragem quando erra;	
Professores x Professores ou Professores x Clubes	Os professores do Programa conseguem abrir portas no mercado de trabalho;	Quando a aluna é boa há disputa para levá-la para sua turma ou equipe do Torneio Internúcleos;
	Os professores competem pelo aluno para levá-lo para o clube;	Há pais que oferecem suas filhas para jogar em vários clubes- “leilão”;
	Os professores utilizam diferentes estratégias para conseguir levar o aluno: oferece bolsa de estudo, convida a amiga, etc;	Percebe-se uma inveja /ciúme de outros professores de vôlei que não estão no PRAEC;
	Os técnicos que não são do PRAEC se empenham em ganhar das equipes dos professores do Programa;	Há sempre um questionamento quando se promove um professor, principalmente se for amigo da coordenação;
	Há regras informais aceitas e respeitadas para o encaminhamento de alunos para os clubes;	Há certa resistência quando o professor assume o cargo de coordenação;
	Os professores conseguem reconhecimento dos atletas e pais (clube) pelo fato de serem professores também do PRAEC.	Os técnicos-não-PRAEC instigam as atletas a tirar o equilíbrio / provocar as atletas das equipes dos técnicos-PRAEC durante os jogos.

Quadro 12 - Conflitos entre os agentes sociais no Núcleo Central do PRAEC

Os conflitos apontados mostram que a competição é inerente a qualquer grupo social, podendo apresentar maior ou menor intensidade de acordo com a estrutura (*habitus*), valores e objetivos. Assim, as crianças disputam uma vaga para entrar no Programa com objetivo de ser um atleta profissional. O Bernardinho tem a preocupação constante com a qualidade de seu

trabalho, pois sendo o Coordenador Geral do Programa se coloca como responsável também por seus resultados. Os professores, muitos deles sendo também técnicos de clubes, competem entre si fora do Programa. Pelo quadro acima, todos os atores buscam a excelência do trabalho e o reconhecimento de seus diversos públicos: crianças, pais, coordenação pedagógica, coordenação geral e dos próprios professores. Além disso, há competição entre os professores-técnicos pelos atletas de talento para fomentar suas equipes, pois nos clubes o desempenho está relacionado com a garantia do emprego.

Esta disputa era mais acirrada quando havia a “peneira” (teste seletivo de crianças, cujos critérios de seleção eram estatura, habilidade técnica e interesse pelo esporte), pois naquele momento outros técnicos dos diversos clubes de Curitiba vinham à procura também de atletas ou talentos esportivos. A partir de 2004, com o término da “peneira” esta disputa passou a ser feita internamente, entre os próprios professores. Há um procedimento adotado para esta questão. De acordo com o coordenador-pedagógico do Programa, o professor da turma da criança tem preferência em convidá-la primeiro para seu time no Clube. Caso não queira, os outros professores podem convidá-la. É uma regra socialmente aceita e não escrita.

Com base ainda em Norbert Elias, há várias forças sociais compulsivas geradas a partir das relações entre os agentes e que agem sobre e entre eles, neste caso, o sonho das crianças em ser atletas profissionais de vôlei; os professores buscando a qualidade de seu trabalho; a capacidade de liderança e a busca constante do Bernardinho pela excelência; os resultados positivos do time Rexona, pentacampeão brasileiro; o desenvolvimento de um método de ensino diferenciado e inovador; o tratamento dado às crianças pelos professores; as atividades e eventos promovidos pelo Programa atendendo às expectativas das crianças e pais; um ambiente de trabalho e de proximidade com atletas e comissão técnica; tudo isso passa a ser motivação para as crianças, pais e professores do PRAEC.

Por outro lado, vários destes fatores correspondem a elementos do *habitus* (Bourdieu) do sub-campo voleibol, com suas leis universais do campo esportivo (busca da excelência, busca do profissionalismo, competição, espetáculos esportivos) e leis específicas deste sub-campo (ter o Bernardinho como coordenador geral e líder do processo, professores qualificados dentro da própria instituição, professores que atuam também em clubes, etc). Os agentes sociais têm interesses comuns em torno da qualidade do voleibol e estar próximo do Bernardo (que é referência de competência, liderança e sucesso), além de possibilidade de ganhar reconhecimento e status, facilitando assim, maior possibilidade de ascensão profissional nas diversas áreas. Por terem interesses comuns, os agentes aceitam as regras de

funcionamento, como que legitimando o dinamismo da estrutura que é estruturada e estruturante para reprodução destas relações sociais. Tal fato é evidenciado pelo longo tempo de permanência dos professores e alunos, além da grande procura por estágios (acadêmicos) e vagas nos Núcleos.

O ambiente atual entre os professores é de maior cooperação apesar de existir a competição e conflitos. Esta cooperação pode ser observada nos momentos de capacitação continuada, onde todos contribuem com o seu conhecimento e experiência e constroem juntos, novos conhecimentos. Mas, durante o Torneio Internúcleos, quando as crianças vivenciam a competição, todos os professores querem estar no pódio e a competição primária muitas vezes sobressai, gerando atitudes que vão contra os princípios e valores do Programa. Mesmo o PRAEC não tendo a intenção de formar equipes competitivas, a competição ainda é presente.

Aprofundando um pouco mais com apoio de Bourdieu, há regularidades no campo esportivo que estão presentes também no Programa Rexona AdeS. O esporte espetáculo exerce uma grande influência, representado pelo time profissional Rexona-AdeS, pela excelência (resultados na Superliga Feminina) e profissionalismo, que de uma forma ou de outra são transmitidos ao trabalho das crianças. Estas vislumbram fazer parte do time Rexona-AdeS ou da Seleção Brasileira e os professores, idem. Há uma pré-disposição de alunos e professores em buscar a qualidade/excelência em tudo que realizam. Certamente, o Bernardinho (externalidade) exerce uma grande influência em todo o trabalho, pelo fato de ser o coordenador, o técnico campeão e da Seleção, pela sua constante busca de superação, pela paixão pelo voleibol, pelo trabalho forte e com muita determinação; por acreditar sempre, desistir nunca (BERNARDINHO, 2006).

É um aprendizado constante, mesmo que não explicitado, que vem reforçar estes elementos do *habitus* do sub-campo esportivo voleibol ao conviver com a comissão técnica, jogadores, coordenadores, professores e alunos do PRAEC. Este aprendizado é transmitido/reproduzido aos alunos durante as aulas e os eventos como por exemplo, gostar de desafios, lutar para superar os obstáculos, respeitar o outro, buscar qualidade / excelência; não desistir nunca. Percebe-se que os professores que permaneceram no Programa apresentam estas características, e demonstram isso nas aulas, quando desafiam as crianças ao jogar com elas, ao propor novas metas, ao motivá-las para que busquem sempre melhorar, ao cobrar a qualidade do gesto técnico e da postura de atleta, em reconhecer as conquistas pessoais e do grupo.

6.4 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Grande parte dos professores dos Núcleos do PRAEC teve experiência com o voleibol, durante vários anos. Todos são licenciados em Educação Física, com tempos diferenciados de carreira e participação no Programa. Alguns realizaram outros cursos de pós-graduação. A maioria deles tem longa carreira no Estado, alguns atuam também na Prefeitura e/ou escolas particulares. Mas em geral, todos têm uma carga horária de trabalho muito extensa, com mais de 40 horas semanais. Fica evidenciada a falta de tempo para se aperfeiçoar, fazer relatórios, avaliar e planejar. Este problema foi constatado durante o percurso, e a partir de 2007, os professores do Programa passaram a ter uma carga horária de 10 horas semanais ao invés de 6 horas, pagas pelo Estado, em função das atividades de planejamento, avaliação e aperfeiçoamento profissional.

No Núcleo Central, os professores são contratados e capacitados pela coordenação técnica-pedagógica do Instituto Compartilhar. Há um longo processo de preparação destes profissionais, iniciando como estagiário, passando à função de instrutor assistente (somente quando formado em Educação Física) e depois a instrutor titular. Alguns destes professores passaram a assumir a função de coordenação-pedagógica, visando ampliar o atendimento e supervisão dos núcleos.

Numa pesquisa realizada com os professores do Núcleo Central pela empresa de consultoria social contratada pela Unilever em 2004, apontou que a “vontade de trabalhar com o voleibol” foi a principal razão citada pelos 21 professores em relação ao seu interesse pelo Programa.

Razões	Núcleo Central	
	Nº	%
Vontade de trabalhar com voleibol;	19	90,4
A possibilidade de aprender novas metodologias;	14	66,6
A possibilidade de interagir com profissionais especializados;	13	61,9
A proposta era diferente de tudo que já havia feito em relação à docência;	11	52,3
O aprimoramento de meu currículo profissional;	8	38,0
Possibilidade de ascensão profissional;	7	33,3
Interesse pela equipe adulta de Voleibol;	4	19,0
A possibilidade de trabalhar com jovens de baixa renda;	4	19,0
A possibilidade de atuar em local com disponibilidade de recursos;	3	14,2
Era mais uma oportunidade de emprego.	1	4,7

Quadro 13 – Perfil dos professores do Núcleo Central do Programa Rexona AdeS

Fonte: Relatório do Ideca – Avaliação do PRAEC- Paraná – dezembro, 2004.

Já os professores dos Núcleos em escolas públicas, são do quadro de professores da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, indicados pelo NRE (Núcleo Regional de Educação) e capacitados pela coordenação pedagógica do Instituto Compartilhar. A cada ano, os professores participam de um Encontro dos Professores dos Núcleos Rexona AdeS em Curitiba, e passam quatro dias realizando uma capacitação continuada. Os professores deste estudo participaram de forma voluntária e todos assinaram um termo de consentimento e adesão ao estudo. Eles responderam os questionários sobre o desenvolvimento do trabalho sobre a cooperação no PRAEC.

Além do Programa, os professores dos núcleos possuem outros empregos e compromissos, muitos deles ligados ao voleibol, por exemplo, técnico da equipe municipal de vôlei. A maioria participa dos Jogos Colegiais do Paraná, com alguns núcleos chegando às finais dos Jogos. Participar do Programa Rexona AdeS é uma forma de prestígio/status/reconhecimento, e abre portas para outras propostas de trabalho, como por exemplo, ser professor de universidades, escolas particulares e/ou técnico das equipes de voleibol do município. O desejo de fazer parte da “família” Rexona AdeS é percebido também pelo tempo de permanência dos professores no Programa.

A seguir, no Quadro 14, está a distribuição da amostra, por idade, sexo e tempo de participação no Programa REXONA ADESA. Dos 60 professores atuantes no Programa 22 (37%) devolveram os questionários respondidos voluntariamente, via internet, sendo que em três Núcleos, os dois professores responderam conjuntamente, enviando um único documento. A amostra foi composta, portanto, pelos professores antigos (os novatos foram excluídos) que aderiram ao estudo, sendo 10 deles (45%) pertencentes ao Núcleo Central, e 12 (55%) originados dos Núcleos do interior do Paraná. Dos 22 professores, oito (36%) são do sexo feminino e 14 (64%) do sexo masculino; seis (37%) professores estão no Programa desde sua implantação, há 11 anos; seis deles (37%) estão na faixa de 8 a 10 anos de Programa; três na faixa de 4 a 6 anos e sete na faixa de 1 a 3 anos.

Compondo ainda o perfil dos professores, foi pedido um auto-conceito em relação à sua característica pessoal, mais competitivo ou cooperativo. Tal pergunta teve como objetivo verificar se esta característica competitiva, no caso, pode influenciar negativamente no trabalho de aprendizagem da cooperação, que é o objeto de estudo desta parte da pesquisa. Estas características pessoais foram comentadas mais à frente quando o estudo focou o trabalho de cooperação X competição.

Professores Entrevistados dos Núcleos	Idade	Sexo	Tempo de atuação no Programa	Característica pessoal (Auto-conceito)
E1 - Central	34	F	11 anos	Cooperativo
E2- Central	24	M	6 anos	Competitivo / Cooperativo
E3 - Central	34	M	4 anos	Cooperativo
E4 - Central	26	M	2 anos	Competitivo / Cooperativo
E5	39	F	9 anos	Competitivo / Cooperativo
E6	31	M	1 ano	Cooperativo
E7	51	M	1 ano	Cooperativo
E8	37	M	11 anos	Cooperativo
E9	58	F	10 anos	Cooperativo
E10 - Central	33	M	11 anos	Competitivo / Cooperativo
E11	42	M	3 anos	Cooperativo
E12	38	F	8 anos	Competitivo / Cooperativo
E13	36	F	3 anos	Competitivo
E14 - Central	31	M	11 anos	S/ inf
E15 - Central	39	M	11 anos	Competitivo / Cooperativo
E16	48	M	11 anos	Competitivo
E17	48	F	9 anos	Competitivo / Cooperativo
E18 – Central	28	M	9 anos	Cooperativo
E19 – Central	24	F	3 anos	Competitivo / Cooperativo
E20 – Central	33	M	3 anos	Competitivo / Cooperativo
E21	48	M	5 anos	Competitivo
E 22	43	F	8 anos	Cooperativo
M é d i a	37,5	-	6 anos, 8 meses	-

Quadro 14 – Distribuição da amostra dos professores entrevistados por idade, sexo, tempo de atuação no Programa Rexona AdeS e o auto-conceito (cooperativo, competitivo ou ambos)

Fonte: Fichas de cadastro dos professores do Programa Rexona AdeS.

Portanto, pelo que foi exposto o Programa Rexona AdeS conseguiu se adequar e atender às necessidades e expectativas de seus diversos públicos e parceiros. Este pode ser um fator que explica a longa duração do Programa no Paraná, mesmo após a saída da equipe profissional de vôlei. Um momento de ruptura pode ser destacado com a mudança do Governo no Paraná, em 2003, quando houve uma mudança de estratégia explícita de inclusão social através do esporte. Esta plataforma política estava também alinhada com os objetivos do Instituto Compartilhar e Unilever – fortalecer a intencionalidade social do Programa, isto é, ir além do esporte, buscando mais efetivamente o esporte como ferramenta de transformação social e desenvolvimento humano. Este novo olhar para o Programa acarretou reações de resistência nos professores, que temiam a perda da qualidade do trabalho com o voleibol, em função de toda a construção de uma história e da qualidade adquirida com o desenvolvimento da metodologia. A ênfase do trabalho passava a ser o esporte na sua dimensão mais social.

Para maior sustentabilidade deste novo trabalho a Unilever contratou uma empresa de consultoria para auxiliar na transição, estruturação e sistematização do Programa. Foram dois anos de transição, pois significou uma mudança na forma de pensar, registrar e agir. Neste processo os professores perceberam que trabalhar os valores, ser educador no sentido exato da palavra sempre fizeram parte da conduta da maioria dos profissionais do PRAEC, mas esta intencionalidade não era explicitada e sistematizada no planejamento das aulas e na avaliação do trabalho. A mudança do nome do Programa, antes Centro Rexona AdeS de Voleibol (CRAV) para Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão evidenciou esta intencionalidade maior de atingir os objetivos sociais. O esporte de fato passou a cumprir sua função enquanto ferramenta de transformação social para a cidadania.

6.5 PERFIL DOS ATLETAS ENTREVISTADOS – CATEGORIA MASTER E EX-ALUNOS (EGRESSOS) DO PRAEC

- a) 46 atletas de voleibol categoria Master (acima de 30 anos de idade) e com longa vivência no voleibol competitivo. Esta escolha foi feita pelo fato dos jogadores desta categoria serem voluntários, isto é, jogam pelo prazer de jogar e participar do grupo. Muitos deles foram companheiros de equipes na juventude, de forma profissional ou amadora. Para avaliar capital social Bandeira (2003) cita que é importante conhecer o nível de interação entre as pessoas de forma voluntária: participação em associações religiosas, clubes, associações comerciais,

cooperativas, associação de agricultores, clube de mães, partido político, etc. O grupo de atletas pesquisado pertencia a diversos clubes, com uma média de 28 anos de prática do voleibol de forma freqüente, voluntária e amadora. No momento da coleta de dados, eles estavam participando de um campeonato brasileiro de clubes, cuja categoria era sub-dividida em função da faixa etária, isto é, “acima de 30 anos”, “acima de 40 anos”, “acima de 50 anos”, “acima de 60 anos”. Estavam reunidos naquele evento ex-atletas e “novos”⁹⁹ atletas de vôlei.

b) 357 alunos egressos de 18 núcleos do PRAEC no Paraná, cujo programa de iniciação esportiva tem por objetivo a educação através do esporte – esporte educacional. A escolha deste grupo foi em decorrência de ser voluntário e sua estrutura possibilitar também a formação de redes informais de sociabilidade¹⁰⁰.

Com base na revisão da literatura, foi detectado que os valores que constituem o capital social são relacionados com os valores de grupo, de socialização, como cooperação e trabalho em equipe, como no Quadro 2, já apresentado no capítulo 3, a seguir:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Valorização / reconhecimento maior de interesses de grupos maiores aos individuais;▪ Trabalho em conjunto, visando a objetivos comuns ou ao benefício mútuo;▪ Competência para se associar umas às outras e formar novas associações;▪ Compartilhar valores e normas tanto para a formação de grupos e organizações estáveis, quanto para constituir, compartilhar a gestão;▪ Valorização da comunidade, <i>lato sensu</i>, interagindo socialmente de modo a criar e manter contextos, onde se manifeste um <i>ethos</i> de comunidade. |
|--|

Quadro 2 - Elementos constitutivos do capital social

Fonte: adaptado de Sachs e Lages (2001)

Para selecionar os valores congruentes, buscou-se categorizar os diversos valores que apareceram nas respostas dos atletas master e alunos egressos e colocá-los numa

⁹⁹ Novos atletas no sentido de que vários aprenderam a jogar vôlei depois dos 30 anos de idade.

¹⁰⁰ De acordo com Bandeira (2003, p. 25) as redes informais seriam, por exemplo, visitar amigos ou parentes, reunir amigos em casa ou participar de atividades de lazer com outras pessoas. A sociabilidade centrada nos círculos mais próximos e fechados como a família é considerada uma relação social forte, enquanto que as relações fracas seriam aquelas formadas pelo envolvimento de “conhecidos” ou outras pessoas de menor grau de proximidade, e este tipo de relação é melhor reconhecido para a construção do capital social.

ordem em função da frequência de citações. O valor em destaque foi o valor selecionado, a cooperação, que foi pesquisada com maior profundidade na terceira etapa do estudo – pesquisa qualitativa.

Para cumprir a terceira etapa foi realizada uma pesquisa de campo com alunos ativos do núcleo Central do programa sócio-esportivo PRAEC-PR, gerenciado pela organização social, Instituto Compartilhar. Conhecer o contexto em que o esporte voleibol é praticado naquele programa e perceber o que pensam seus praticantes a respeito do valor cooperação (que contribui para a formação do capital social), foi o caminho idealizado.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e sua discussão foram divididos em três grandes blocos, a saber:

1. Valores apreendidos - categoria master: a percepção dos valores apreendidos através do voleibol, pelos atletas da categoria master de voleibol de diferentes equipes do Brasil que são congruentes com os valores requeridos para a construção do capital social;
2. Valores apreendidos - alunos do PRAEC: a percepção dos valores apreendidos através do voleibol, pelos alunos do PRAEC, que são congruentes com os valores requeridos para a construção do capital social;
3. Cooperação através do voleibol: a conceituação e compreensão do valor cooperação no voleibol e na vida; a percepção de como a cooperação é trabalhada através do voleibol pelos pais, professores e alunos do núcleo central do PRAEC; e a percepção sobre a incorporação ou não deste valor pelas crianças participantes do Programa.

7.1 VALORES APREENDIDOS - CATEGORIA MASTER

Em primeiro lugar, foram investigadas algumas características de jogadores que se dedicaram ao voleibol durante grande parte da infância e juventude, e continuam ainda praticando e participando de competições nacionais (e até internacionais) na categoria master. O objetivo desta investigação preliminar, cujos dados estão descritos no anexo D, foi buscar evidências de como o esporte pode interferir durante toda uma vida e responder à pergunta inicial básica deste estudo: “que valores são apreendidos através do voleibol e que são utilizados na sua vida?”.

A amostra foi formada por 46 atletas, originados de sete estados brasileiros, categoria master, faixa etária dos 33 aos 63 anos, com 34 (74%) do sexo feminino e 12 (26%) do sexo masculino, e um tempo médio de 28 anos de prática do esporte.

Pelo tempo de convivência dos atletas nas equipes, e conhecendo as características do esporte nesta categoria, principalmente quanto o aspecto amadorístico (AFONSO E MARCHI JR, 2003), pode-se inferir que estes atletas têm um comportamento muito próximo de um capital social desejável, pois são estes atletas que, de forma coletiva

e voluntária, se organizam em função dos objetivos comuns e do bem-estar do grupo, para estruturar o treinamento (contratação e manutenção de um técnico, local para treinamento e preparação física, material de treino e uniforme), as competições, buscar recursos e patrocínios para as viagens, resolver os conflitos internos e externos. Sendo assim, apesar de serem atletas que estão participando de um Campeonato Brasileiro Master, portanto com características de esporte-rendimento, parece que a competição em si tem uma função muito mais social do que o resultado em si. A competição, neste caso, seria uma oportunidade para jogar entre os amigos, encontrar e confraternizar com os atletas de outras equipes do país, pois muitos deles foram companheiros em algum momento no passado quando representavam seus clubes e seleções em campeonatos infantis, juvenis ou adultos.

A pergunta (aberta) do questionário por escrito: “por que você continua jogando vôlei regularmente?” tinha como objetivo verificar as forças sociais compulsivas (Elias) que estimulam a continuidade da prática do vôlei, isto é, verificar a função social do esporte voleibol, na percepção dos atletas, neste momento atual de suas vidas, ou seja, na categoria master. Em função de ser uma pergunta aberta surgiram várias respostas que foram submetidas a uma análise de conteúdo. As respostas foram agrupadas em cinco categorias: “afetividade”, “relacionamento de grupo”, “saúde”, “prática e desenvolvimento físico” e “outros”, de acordo com a idéia principal que cada atleta expressou. As respostas dos entrevistados evidenciaram os seguintes resultados (Quadro 14):

CATEGORIA	ESPECIFICIDADE	RESPONDENTES
AFETIVIDADE	Prazer, paixão, amor, porque gosta, lazer, vício, é bom demais, faz parte da minha vida	74%
RELACIONAMENTO DE GRUPO	Amigos, vivência em grupo, contato com os colegas, confraternização	41%
PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO FÍSICO	Prática esportiva, manter a forma física, vaidade, preparo físico, saúde física, bem estar físico	33%
SAÚDE	Qualidade de vida, terapia, higiene mental, faz bem à alma	19%
OUTROS	Desafio, volta ao passado, pode ser praticado até o fim da vida	10%

Quadro 14 - Valores e competências desenvolvidas pelo esporte voleibol na percepção dos atletas de voleibol masculino e feminino da categoria máster (33 – 63 anos)

Fonte: A autora, 2007.

As respostas sinalizaram que o voleibol está bem próximo da manifestação do esporte-participação e esporte-social, cumprindo, portanto, um dos objetivos do estudo em investigar o esporte com características mais sociais, de participação e educação, e menos de competição ou rendimento. Pelo histórico e média de idade dos entrevistados, grande parte participou do período do “voleibol romântico” (MARCHI JR, 2004), e não chegaram a participar do voleibol enquanto esporte-espetáculo, tendo adquirido portanto, um número maior de elementos do *habitus* do esporte amador: prazer, alegria, voluntariado, não-profissionalismo, etc. Portanto os dados podem evidenciar esta característica específica do voleibol.

O resultado apresentado, “74% dos atletas continuam jogando por causa do vínculo afetivo com o esporte”, reforça o pensamento de Elias e Dunning de que o esporte, enquanto atividade do tempo livre pode ser um importante meio social para o controle das emoções, pois possibilita eliminar tensões indesejáveis e estimular tensões prazerosas. Estes autores não entendiam por que as pessoas, ao invés de procurarem uma atividade de relaxamento para aliviar as tensões do estresse do cotidiano, (provocado principalmente pela necessidade constante do autocontrole das emoções no trabalho), buscavam criar tensões através do

esporte. Observaram, que na verdade, estas pessoas através do esporte, reproduziam as tensões vividas no cotidiano, no sentido de gerar excitação, mas através do esporte, conseguiam dar respostas, de maneira catártica e controlada a esta emoção mimética das relações sociais do cotidiano. O fato de estar havendo um grande aumento de jogadores desta categoria de voleibol master (AFONSO e MARCHI JR, 2003), e o fato destes atletas terem uma grande parte de suas vidas dedicada a este esporte e de maneira regular, pelo menos duas vezes por semana, pode indicar que o voleibol é uma atividade que possibilita, de fato, mexer com as emoções, e com seu autocontrole. Bernardinho (2007, p. 27) corrobora ao comentar a importância do autocontrole para se tornar um atleta de alto nível:

Atletas que se deixam possuir por alta carga emocional são, em geral inconstantes. Alternam picos e vales, atuações majestosas e jornadas apagadas. O controle das emoções, o autocontrole, leva à constância, portanto à consistência. A estabilidade emocional ajuda a encarar com serenidade vitórias e derrotas, que não devem iludir ou deprimir.

Transferindo esta experiência para um contexto social, formado por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, o esporte pode se traduzir numa importante ferramenta de educação, por possibilitar este equilíbrio entre as restrições e liberação das emoções – descontrole controlado, interferindo de forma positiva no desenvolvimento do autocontrole de suas emoções e liberação de tensões indesejáveis. De acordo com Goleman citado por Cória-Sabini e Oliveira (2005, p. 10):

[...] a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode destruir vidas e acabar com carreiras promissoras. As pessoas que desenvolvem um certo controle emocional têm maior probabilidade de se sentirem satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando hábitos mentais que fomentam sua produtividade. Por, outro lado, aquelas que não conseguem ter controle sobre suas emoções travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza (...) o autodomínio é a chave do bem-estar (...) sem sentimentos a vida não teria o menor sentido.

O segundo motivo mais citado pelos atletas master (Quadro 14) apontou que o voleibol é um meio de socialização: 41% dos atletas percebem que o voleibol é um meio de fazer amigos, conviver em grupo, ter contato com colegas e meio de confraternização. Estes dados estão de acordo também com os elementos requeridos para a construção do capital social para a sustentabilidade. O sentido e espírito de coletividade são percebidos e valorizados por todos estes praticantes, demonstrando um forte traço de coletividade deste

esporte. De acordo com o entendimento de socialização por Bourdieu¹⁰¹, pode-se inferir que o esporte voleibol possibilita o desenvolvimento da socialização do tipo secundária e que contribui para a construção do *habitus*¹⁰² individual e coletivo, enquanto mecanismo de interiorização da exterioridade.

Segundo Bourdieu, o *habitus* de cada ser humano é construído a partir do coletivo e se modifica no tempo a partir de novas experiências, incorporação de novas práticas e representações. Considerando que estes atletas têm vários anos de prática do voleibol, em torno de 28 anos, pode-se inferir que os atletas incorporaram elementos do *habitus* de cada tipo de manifestação do esporte, ou seja, esporte-educacional (quando jogou voleibol na escola), esporte-rendimento (clubes e seleções), e atualmente o esporte-participação. Para verificar esta evidência foi realizada uma pergunta (Quadro 15) aos atletas sobre que valores e habilidades¹⁰³ foram aprendidos por eles, através do voleibol, em cada etapa da vida: infância, adolescência, fase adulta e master. Todos conseguiram identificar diferentes aprendizagens de valores relacionados ao voleibol em diferentes etapas de vida.

Pode-se perceber pelos resultados, que em determinadas etapas da vida uns valores são priorizados em relação a outros e este cenário vai se modificando no tempo. Por exemplo, na infância é dada ênfase à disciplina; na adolescência, à responsabilidade e ao compromisso; na fase adulta, à liderança, autonomia e aperfeiçoamento pessoal; e na fase master, à tolerância, compreensão e aceitação além do prazer de jogar.

Foi curioso verificar que a tolerância foi o valor mais citado pelos atletas na fase master. Pode ser que a fase master sendo posterior à fase adulta, de alto desempenho, provoque um choque no atleta que tem ainda um referencial técnico de produtividade muito alto, mas não possui as mesmas condições de treinamento para manter suas condições físicas e técnicas da fase áurea de sua carreira esportiva. Tal fato pode gerar juntamente com o prazer

¹⁰¹ Para Bourdieu (BONNEWITZ, 2003) socialização é um conjunto de mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens, assimilando os valores, normas e crenças desta sociedade ou comunidade. A socialização pode ser primária, isto é, a educação da criança dada pela família, e socializações secundárias, como escola e outros processos de aprendizagem que ocorrem durante sua vida.

¹⁰² Relembrando, o *habitus* é considerado por Bourdieu como sistemas de disposições duradouras adquiridos pelo indivíduo durante o processo de socialização. A interiorização é fundamental na socialização e manifesta quando os comportamentos e valores aprendidos são considerados naturais, óbvios, quase instintivos, isto é, que não obrigam o indivíduo lembrar explicitamente das regras para agir.

¹⁰³ Habilidade é o movimento realizado com controle, eficiência e coordenação. (GALAHUE, 2008, p. 51). Se uma pessoa não desenvolve as habilidades cedo, raramente são aprendidas mais tarde na vida. Existe a habilidade motora fundamental (série de movimentos básicos que combinam padrões de movimentos); habilidade motora especializada, que é uma combinação de habilidades motoras fundamentais aplicadas a uma atividade específica relacionada ao esporte. (GALAHUE, 2008, p. 52)

de continuar jogando, tensões pela intolerância ao erro e à queda da qualidade técnica e física. Convivendo com estes conflitos pessoais, internos, a categoria master pode ser realmente um momento de desenvolvimento destes valores de tolerância, compreensão, paciência e aceitação.

Valores Habilidades Competências	Infância	Adolescência	Adulto	Máster	Total	Citações %
Convívio, grupo, cooperação, companheirismo, amizades	15	21	23	33	92	24
Coordenação motora, habilidade, agilidade, equilíbrio, aptidão, aprendizado	20	18	12	9	59	16
Perseverança, dedicação, determinação, empenho, superação, paciência	4	11	9	4	28	7
Prazer de jogar, alegria, lazer, satisfação, saúde	3	6	6	11	26	7
Tolerância, compreensão, aceitação	2	3	5	15	25	7
Domínio, desenvolvimento pessoal, autonomia, liderança, decisão	0	7	10	6	23	6
Responsabilidade, compromisso	5	11	3	3	22	6
Competitividade, lidar derrotas/vitórias	2	7	4	3	16	4
Valores humanos em geral	0	7	3	6	16	4
Organização, planejamento	2	4	5	2	13	3
Disciplina	8	3	1	0	12	4
Respeito	2	5	2	0	9	2
Comunicação, desinibição	2	3	0	0	5	1
Humildade	0	2	2	1	5	1
S/ informação	8	6	8	6	28	7
Outros	3	2	1	0	6	1
TOTAL	76	116	94	99	385	100

Quadro 15 - Valores / competências / habilidades aprendidas através do esporte nas diversas etapas da vida, na percepção dos atletas master.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora em 2007.

Considerando toda a trajetória de vida, os valores de grupo (24%) foram mais evidenciados pelos atletas enquanto aprendizagem através do esporte, seguidos dos valores relacionados ao aprendizado e desenvolvimento físico-técnico do voleibol (16%), que

poderiam ser categorizados como “valores técnicos”: coordenação motora, habilidade, agilidade, equilíbrio, aptidão, aprendizado.

Mas ao comparar estes valores mais citados por fase de vida pode-se perceber (Gráfico 01) uma correlação inversa entre aprendizagem dos valores de grupo (convivência em grupo, fazer amigos, etc.) por etapa de vida, em relação ao aprendizado dos valores técnicos. Observou-se que na fase inicial de aprendizagem do esporte, na infância, os valores técnicos, relativos ao esporte em si, foram mais evidenciados pelos atletas em comparação aos valores de grupo. Mas, à medida que a idade vai avançando, quando já há um aprendizado do esporte, os valores de grupo são melhores percebidos e valorizados pelos atletas em detrimento dos valores técnicos.

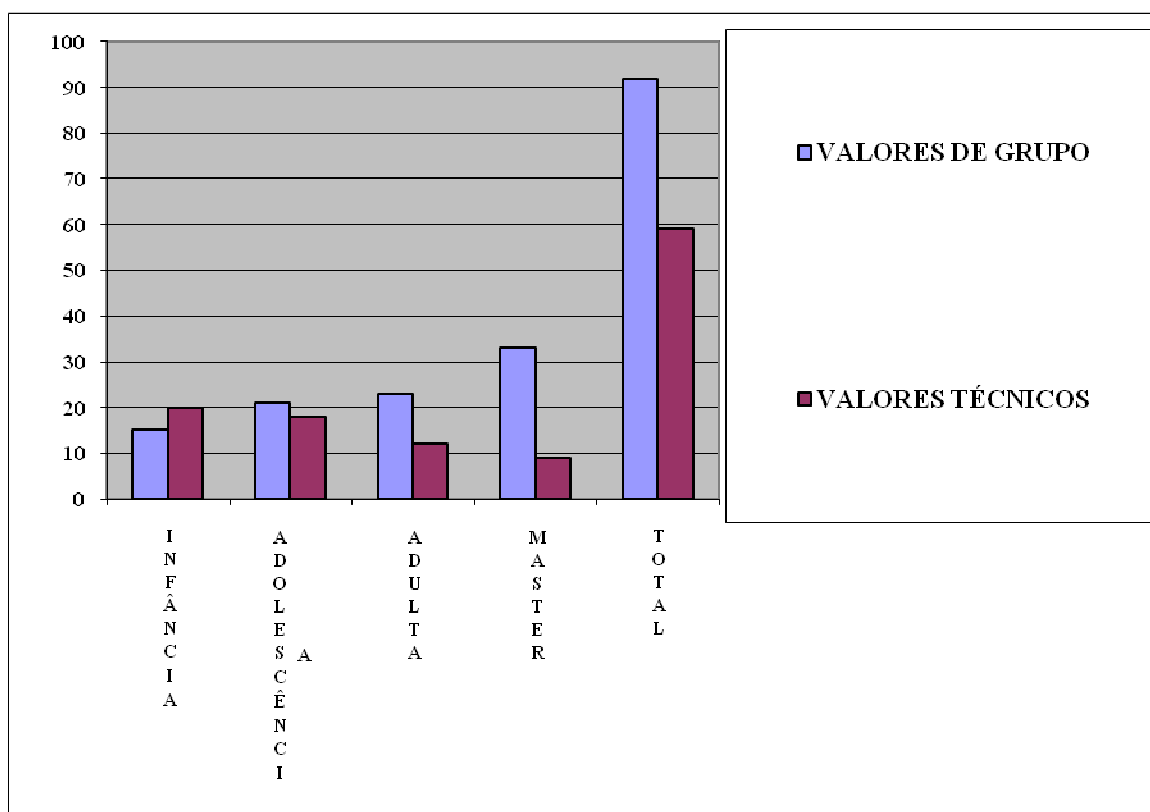


Gráfico 01 - Comparativo do desenvolvimento de valores de grupo e de valores técnicos em cada etapa da vida, na percepção dos atletas de voleibol, categoria master, masculino e feminino.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora em 2007.

Ao perguntar aos atletas master “que valores e habilidades aprenderam através do voleibol na escola”, enquanto lugar privilegiado para a formação educacional das crianças e adolescentes, (Quadro 15), os valores de grupo (31%) foram os mais citados também, seguidos das habilidades técnicas (8%) e os valores ligados ao aprendizado do esporte: autonomia,

disciplina, competitividade, perseverança, tolerância, dedicação, superação, confirmando assim que o voleibol na escola contribui para aquisição de valores de grupo.

Cabe aqui relembrar e enfatizar que os valores na verdade estão inter-relacionados; um valor interfere e é influenciado pelos outros. A tolerância, por exemplo, é um valor que contribui muito para o convívio em grupo. A categorização foi feita para evidenciar aqueles valores de grupo num sentido mais amplo de convivência e coletividade, valores estes investigados na pesquisa e requeridos para o capital social para sustentabilidade.

Portanto, os resultados desta pesquisa evidenciaram que de fato o voleibol oportuniza o desenvolvimento de valores de socialização como a cooperação e trabalho em equipe que são congruentes com os elementos de construção do capital social.

Valores /Habilidades / Competências	Escola	Citações %
convívio, grupo, cooperação, companheirismo, amizades	19	31
coordenação motora, habilidade, agilidade, equilíbrio, aptidão, aprendizado	5	8
disciplina, respeito	4	7
responsabilidade, compromisso	4	7
domínio, desenvolvimento pessoal, autonomia, liderança, decisão	4	7
tolerância, compreensão, aceitação	3	
perseverança, dedicação, determinação, empenho, superação, paciência	2	
organização, planejamento	2	
competitividade, derrotas/vitórias	2	
humildade	2	
valores humanos em geral	1	
s/ informação	13	
TOTAL	61	

Quadro 15 - Valores / competências / habilidades aprendidas através do esporte na escola, na percepção dos atletas máster.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora em 2007.

7.2 VALORES APRENDIDOS – ALUNOS EGRESSOS DO PRAEC

O presente estudo focou e utilizou-se das respostas de apenas uma das perguntas abertas do questionário da pesquisa realizada com os alunos egressos, pelo PRAEC, em

2005: “Quais foram os valores que você aprendeu no Programa Rexona AdeS que você utiliza hoje na sua vida?” O aluno poderia citar um número de valores e competências de forma ilimitada.

Do total de 609 citações dos 357 ex-alunos, isto é, do total de competências percebidas e citadas por eles, (Tabela 01), as competências¹⁰⁴ foram categorizadas em “competências relacionais”, que correspondem aos valores, habilidades e competências adquiridas em função da relação com o grupo; e “competências pessoais”, como ganhos pessoais como “melhorou na escola”, “melhorou a concentração”, etc. As competências relacionais apareceram em maior número de citações dos alunos em relação às competências pessoais, confirmando que o esporte voleibol possibilita o desenvolvimento de valores de grupo(MELO NETO e FROES, 1999).

Tabela 01 - Frequência de competências pessoais e competências relacionais percebidas pelos alunos egressos do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão – PRAEC

Competências percebidas pelos alunos	Quantidade	%
Total de citações – “competências pessoais”	253	41,5
Total de citações – “competências relacionais”	356	58,5
Total	609	100

Fonte: Dados primários – questionários PRAEC, maio / 2005.

Dentre as competências relacionais, na Tabela 02, o item “respeito às pessoas, adversários e às regras” apareceu com maior destaque (37,5%). Isto significa que o respeito foi percebido por este grupo como um valor fundamental na sua relação com as pessoas, no aprender a conviver. De acordo com a revisão da literatura, a cultura da sociedade é construída a partir de valores e crenças. Portanto, pode-se inferir que os valores, respeito e trabalho em grupo, são valores percebidos pelos alunos, como desenvolvidos através da prática do voleibol no Programa.

¹⁰⁴ Competência segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, é o “conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Competência" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=56>. Acesso em 28/3/2008.

Tabela 02 - Frequência de ‘competências relacionais’ percebidas pelos alunos egressos do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão - PRAEC

Competências relacionais	Quantidade	%
Respeito às pessoas, adversários e regras	110	37,5
Trabalho em grupo, união	74	25,3
Companheirismo, amizade	69	23,5
Conviver melhor com as pessoas	27	9,3
Espírito de grupo, espírito esportivo, coletividade	13	4,4
Total	293	100

Fonte: Dados primários – questionários PRAEC, maio / 2005.

Ao considerar que a cooperação é um valor básico para o trabalho em grupo, pode-se inferir que na visão dos alunos egressos, o respeito tem um destaque ainda maior que o valor cooperação. Isto pode estar indicando que para cooperar ou trabalhar em equipe é preciso primeiro haver respeito entre as pessoas e às regras estabelecidas. Nesta perspectiva poder-se-ia estar estabelecendo outro fundamento para construção do capital social: o respeito.

Fazendo uma relação com a realidade social, percebe-se que, de fato, na mídia, há diariamente vários conflitos/guerras e competitividade entre grupos e religiões em todo o mundo. A cultura (enquanto crenças, costumes, convicções) pode ser um fator que poderia explicar tal situação, mas ao olhar sobre a perspectiva de valores, estes conflitos podem estar associados à dificuldade dos povos em aceitar ou respeitar o “diferente”. Cooperar, neste caso, entre os iguais seria mais fácil que cooperar entre os desiguais. Isso remete a uma nova pergunta: como cooperar num mundo desigual, onde impera a desigualdade e a injustiça social?

Ao observar ainda na Tabela 02 que o item “companheirismo, amizade” foi também destacado, pode-se inferir que o trabalho de cooperação oportuniza, além de objetivos de grupo, a reciprocidade e o estabelecimento de laços de amizade e coesão de grupo, isto é, laços fortes de integração horizontal, que segundo Putnam (2005), Marteleto e Silva (2004) são essenciais na construção da confiança, comprometimento e conseqüentemente, do capital social.

Os resultados de competências pessoais apresentados na Tabela 03, a seguir, demonstram que a “responsabilidade” (25%) foi o maior valor/competência percebido pelos alunos, seguido do item “dedicação, perseverança e determinação” (22%). A responsabilidade talvez esteja associada ao comprometimento e respeito às regras estabelecidas, já que no contrato do aluno com o Programa há cláusulas que devem ser respeitadas como, por exemplo, a frequência às aulas, pontualidade e cobrança do boletim escolar. Como o aluno não quer perder a vaga, talvez esta postura do Programa tenha influenciado no desenvolvimento deste valor (*habitus*).

Tabela 03 - Frequência de ‘competências pessoais’ percebidas pelos alunos egressos do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão - PRAEC

Competências pessoais	Quantidade	%
Responsabilidade	33	25
Dedicação, perseverança, determinação	29	22
Disciplina	26	19,7
Aprendi a lutar, a competir, a ganhar e a perder	23	17,4
Comunicação, desinibição, saber ouvir	11	8,3
Ser mais educado	10	7,6
Total	132	100

Fonte: Dados primários – questionários PRAEC, maio / 2005.

Por outro lado, os valores mais citados pelos alunos - responsabilidade, dedicação, perseverança e determinação, podem estar relacionados com os valores de personalidade do líder e coordenador do Programa, o Bernardinho, que é considerado pela mídia e pelos profissionais que atuam com ele, um exemplo de dedicação, perseverança, determinação. Em uma entrevista concedida ao jornal Gazeta do Povo, Bernardo demonstra estes traços:

A única forma de você lidar com altos e baixos é o dia a dia, que faz com que você tente achar um molde, uma fórmula tanto para as euforias de vitórias e conquistas quanto para as depressões de eventuais derrotas. Esse é um exercício diário (BERNARDINHO, 2005 - Jornal Gazeta do Povo, 25/04/2005 - Série Vida Moderna - Liderança, p.64).

De acordo com Bourdieu, os elementos do *habitus*, enquanto disposições para agir, pensar e ser, são reproduzidos na relação entre as pessoas daquele grupo, cujos valores são transmitidos e incorporados durante as aulas e atividades do Programa. Assim, os valores

citados pelos alunos podem ser considerados produtos da reprodução de valores de um *habitus* adquirido / incorporado através de sua participação no Programa. O *habitus* se mostra como uma estrutura estruturada e estruturante, capaz de influenciar o *habitus* das pessoas e ser modificado com o tempo.

Na Tabela 04 os egressos estão distribuídos em dois grupos em função do tempo de permanência no projeto: “mais de três anos de permanência no Programa” e “menos de três anos de permanência no Programa”. Verificou-se um número semelhante de alunos pertencentes a cada grupo, com uma pequena superioridade dos alunos do grupo B (51,5%), “com menos de três anos de permanência no projeto”. O objetivo desta distribuição da amostra foi verificar se o fator tempo teve influência na assimilação dos valores de grupo na percepção dos egressos.

Tabela 04 - Distribuição da amostra dos egressos por tempo de Programa e competências declaradas.

Nº de alunos / tempo permanência no Programa	Quantidade	%
Grupo A = Nº de alunos com mais 3 anos de permanência no Programa	173	48,5
Grupo B = Nº de alunos com menos 3 anos de permanência no Programa	184	51,5
Total	357	100

Fonte: Dados primários – questionários PRAEC, maio / 2005.

Ao comparar os dois grupos A e B, por competência e tempo de Programa, na Tabela 05, a seguir, evidenciou-se que em termos absolutos os alunos do grupo A com “mais de três anos de Programa” apresentou maior número de competências (57,6%) relacionais e pessoais, em relação ao grupo B, “menos de três anos de Programa”.

Tabela 05 - Distribuição das competências relacionais e pessoais por tempo de permanência dos egressos no Programa.

Nº de competências / Tempo de permanência no Programa	Quantidade	%
A= competência dos alunos com mais 3 anos de permanência no Programa		
Competências pessoais	134	38,2
Competências relacionais	217	61,8
Sub-total	351	100
B = competências dos alunos com menos 3 anos de permanência no Programa		
Competências pessoais	119	46,1
Competências relacionais	139	53,9
Sub-total	258	100
Total	609	

Fonte: Dados primários – questionários PRAEC, maio / 2005.

Fazendo uma inferência com base na Teoria dos Campos de Bourdieu, o grupo de alunos com maior tempo de permanência no Programa desenvolveu um *habitus* mais estruturado e estruturante para a reprodução dos valores de grupo adquiridos durante permanência no Programa (percepção dos alunos egressos). Pode ser que as estruturas, as leis gerais e específicas estabelecidas no PRAEC (estrutura do campo esportivo), possibilitaram que estes valores fossem incorporados pelos egressos, a tal ponto, que os permitiram evidenciar competências relacionais em maior número que as competências pessoais.

Mas, se considerar apenas o número total de competências relacionais de cada grupo, o grupo A, “mais de três anos de programa”, apresentou um valor ainda maior (61%) em relação ao total de competências relacionais do grupo B (39%). Pode significar que o fator tempo possibilitou a incorporação de um maior número de elementos ou valores de grupo no *habitus* destes alunos, justificando assim, o fato dos valores de grupo se destacarem ainda mais. Tais resultados estão de acordo com Bourdieu (2007, p. 9), quando afirma que uma das três formas de manifestação do capital cultural se dá pelo “estado incorporado, sob a forma

das disposições duráveis do organismo”, cuja “acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demanda de tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação”. Os resultados do estudo demonstram uma presença efetiva de competências relacionais assimiladas pelos alunos do Programa no decorrer dos anos.

Ao realizar uma análise comparativa dos resultados desta pesquisa com as características de capital social, pode-se constatar que o esporte voleibol oportuniza o desenvolvimento de “ações coletivas” independentemente do tempo de prática esportiva. Mas à medida que se aumenta o tempo de prática, os valores de grupo são mais evidenciados que os valores pessoais, demonstrando uma maior assimilação destes valores em relação direta com o fator tempo.

Em 2007, após dois anos quando realizada a pesquisa com os egressos, e após o Programa ter assumido um caráter mais social, isto é, um trabalho com maior intencionalidade de desenvolver valores através do esporte, foi realizada uma pesquisa com os alunos ativos do Núcleo Central do PRAEC, na qual uma das perguntas feita aos alunos foi: “o que você aprende no Programa Rexona AdeS além de jogar vôlei?” Em paralelo, foi perguntado também aos pais destes alunos, “que valores você percebe que são trabalhados no Programa Rexona AdeS”? As respostas foram tabuladas e foi feito um cruzamento das respostas dos alunos e pais (Quadro 16), para verificar se havia alguma convergência na percepção de ambos públicos.

Dos valores citados pelos alunos, o “respeito” apareceu em 1º lugar como o “que eles mais aprendem” no programa além de jogar vôlei, seguido do valor “cooperação” (2º lugar), “responsabilidade” (3º lugar) e “companheirismo / amizade” (4º lugar). Também na percepção dos pais, o “respeito” é o valor mais trabalhado no Programa seguido dos valores “cooperação”, “responsabilidade” e “amizade /companheirismo” como mais citados. Desta forma percebeu-se uma convergência na percepção dos pais e alunos sobre os valores que o Programa busca transmitir através do esporte. E o valor respeito como o valor mais trabalhado no PRAEC na opinião dos alunos egressos, alunos ativos e seus pais. Como a primeira pesquisa foi realizada em 2005 com ex-alunos, significa que o respeito é um importante elemento do *habitus* na estrutura do PRAEC .

Ao verificar estes mesmos valores por tempo de participação no Programa (1 ano, 2 anos e 3 anos), não há um alinhamento na percepção dos pais e alunos. Para os pais dos alunos que estão “até um ano no Programa” (Gráfico 02), o valor cooperação é mais trabalhado que o valor respeito, diferentemente dos alunos que consideram o “respeito” como

valores	1 ANO				2 ANOS				3 ANOS				TOTAL	
	A	%	P	%	A	%	P	%	A	%	P	%	A	P
cooperação	21	17,4	24	13,8	25	28,7	13	11,3	27	20,6	22	13,2	73	59
respeito	26	21,5	23	13,2	13	14,9	15	13,0	38	29,0	25	15,0	77	63
amizade/ companheirismo	13	10,7	21	12,1	6	6,9	9	7,8	5	3,8	15	9,0	24	45
trab. equipe / união	12	9,9	7	4,0	5	5,7	19	16,5	4	3,1	11	6,6	21	37
autonomia	0	0,0	1	0,6	2	2,3	2	1,7	6	4,6	4	2,4	8	7
disciplina	5	4,1	12	6,9	3	3,4	13	11,3	5	3,8	11	6,6	13	36
responsabilidade	10	8,3	19	10,9	8	9,2	17	14,8	17	13,0	22	13,2	35	58
atenção/concentração	1	0,8	0	0,0	2	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	0
educação	2	1,7	6	3,4	1	1,1	4	3,5	3	2,3	5	3,0	6	15
participação	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2,6	0	0,0	3	1,8	0	6
organização	0	0,0	2	1,1	1	1,1	2	1,7	1	0,8	5	3,0	2	9
auto-estima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,7	0	0,0	0	0,0	0	2
outros	31	25,6	59	33,9	21	24,1	16	13,9	25	19,1	44	26,3	77	119
total de citações	121		174		87	100	115	100	131		167		339	456
total de respondentes	62		56		42		41		59		57			

Quadro 16 - Valores trabalhados no núcleo central do PRAEC na percepção dos Pais(P) e Alunos(A)

o valor mais trabalhado. O mesmo acontece em relação aos alunos e pais dos alunos com “até dois anos de Programa”. Mas no terceiro grupo, alunos com “três ou mais anos de Programa”, há um maior alinhamento da percepção dos pais e alunos quanto aos valores trabalhados. Desta forma, os resultados evidenciam que alunos e pais percebem que a estrutura do Programa oportuniza o aprendizado de valores através do ensino do voleibol. Com base no conceito de *habitus* de Bourdieu, pode-se inferir que a estrutura atual é estruturada e estruturante por promover a reprodução desses valores nos alunos.

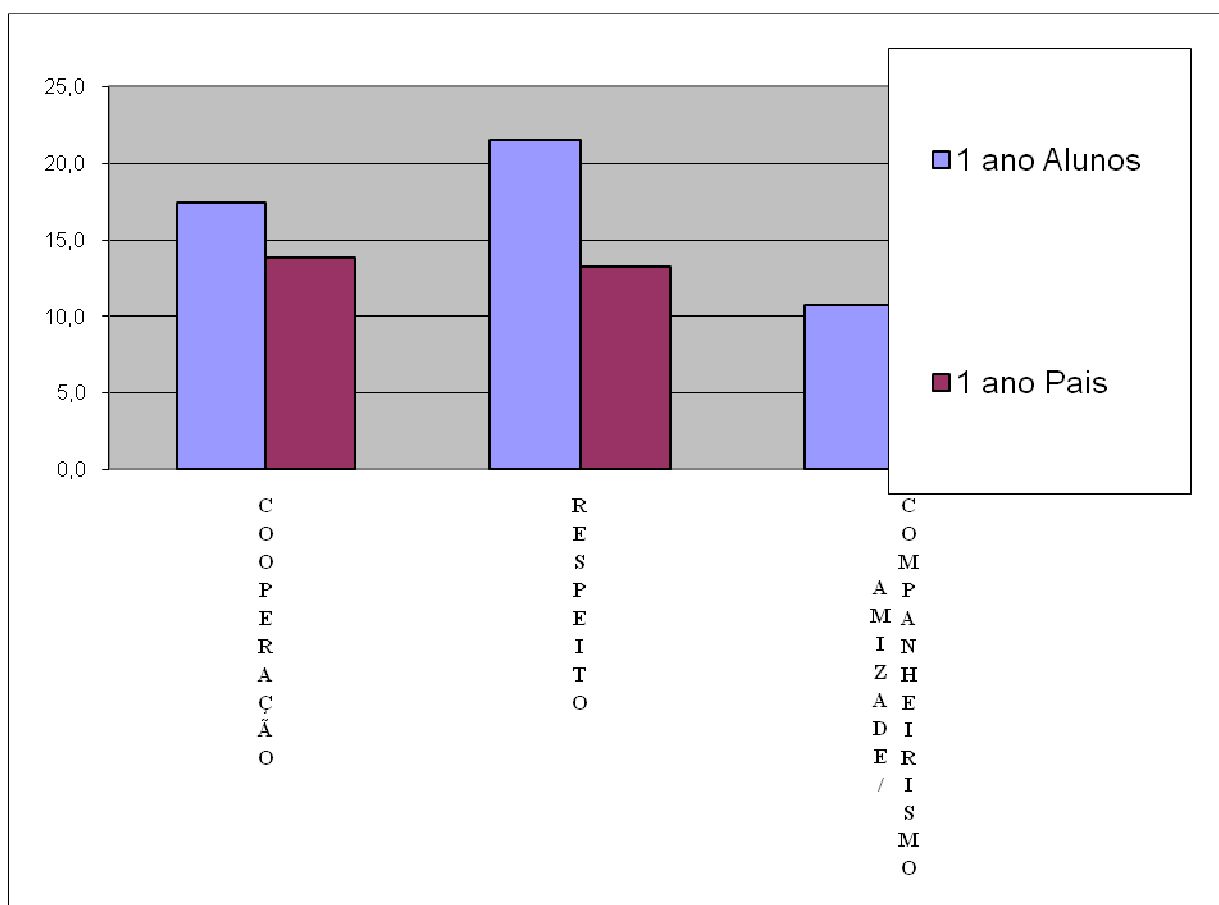


Gráfico 02 - Percepção dos valores trabalhados no Núcleo Central do PRAEC pelos alunos e pais com até um ano de participação no programa.

Fonte: Dados primários – questionários PRAEC, maio / 2005.

Portanto, os resultados desta parte do estudo evidenciaram que o esporte voleibol pode ser um facilitador para construção de capital social, por possibilitar o desenvolvimento de competências, valores e habilidades de trabalho em grupo, ou seja, ação coletiva. Os dados analisados, interpretados e o resultado final desta investigação evidenciaram que valores

como cooperação, trabalho em equipe, companheirismo e respeito foram percebidos pelos alunos como ganho ou melhora após sua participação no PRAEC, interferindo também na sua vida cotidiana – na percepção dos egressos.

7.3 COOPERAÇÃO ATRAVÉS DO VOLEIBOL

Para o estudo da cooperação foi constituída uma amostra (Quadro 17) com 163 alunos rematriculados do Núcleo Central do Programa Rexona AdeS em fevereiro de 2008, que devolveram o questionário respondido no prazo, considerando este ato, como adesão ao estudo. É uma amostra significativa por se constituir de um número homogêneo de alunos por categoria, com um percentual menor dos alunos da faixa etária de 9-10 anos, que são alunos iniciantes, que dificilmente serão representantes do grupo de “3 anos de participação no Programa”.

Idade	1 ano		2 anos		3 anos		Total	%
	masc	fem	masc	fem	masc	fem		
9-10 anos	5	12	2	9	0	0	28	17,2
11-12 anos	5	12	3	9	6	9	44	27,0
13 anos	2	17	1	3	9	12	44	27,0
14-15 anos	1	8	2	13	9	14	47	28,8
Total	13	49	8	34	24	35	163	100,00

Quadro 17 - Distribuição da amostra de alunos do núcleo central do PRAEC por faixa etária, sexo e tempo de participação no Programa, fevereiro / 2008

Considerando um total em torno de 400 alunos rematriculados neste período, a amostra se constituiu com 41% destes alunos, podendo ser considerada também significativa para o estudo proposto.

7.3.1 Conceito do valor cooperação

Os professores do Núcleo Central do PRAEC entendem a cooperação sobre vários aspectos: “ajudar o outro” (68%) e/ou ”trabalhar o em conjunto” (45%) ou ainda “unir em

função de um objetivo comum a ser atingido” (45%). Para Putnam a existência do objetivo comum é o que motiva a pessoa cooperar, gera reciprocidade. Portanto “unir em função de um objetivo comum a ser atingido” parece ser o conceito que mais se aproxima do desejável para a construção do capital social.

Ao perguntar aos alunos do Núcleo Central PRAEC e aos seus pais se eles consideram importante aprender a cooperação para a vida, ambos os grupos concordam que a cooperação é fundamental em todos os sentidos. Abaixo alguns depoimentos de Pais / Mães:

- a) “Na vida ninguém consegue viver sozinho, e através da cooperação minhas filhas estarão cada vez mais aptas a conviver com as pessoas sempre ‘somando’.” Mãe de aluna (1 ano de Programa);
- b) “Não vivemos sozinhos e aprendendo a cooperar nossas vidas se tornam mais fácil, mais humana. Acredito que ela vai ser uma cidadã mais humana.” Pai de aluno (2 anos de Programa);
- c) “Vivendo em sociedade é importante essa consciência até mesmo no sentido de relacionar-se.” Mãe de aluna (2 anos de Programa);
- d) “Hoje em dia as pessoas não se destacam apenas pelo que sabem, mas pelo convívio com os outros, sendo participativo e ajudando quando necessário.” Mãe de aluno (3 anos de Programa);
- e) “Na vida em sociedade, apesar da competição selvagem, ainda devemos possuir sentimentos cooperativos e solidários, pois são necessários para melhoria da vida social e do ser humano.” Mãe de aluna (3 anos de Programa).

As crianças conseguem perceber também a importância de cooperar para ser ajudado no futuro, fazer amigos, para poder ter um bom desempenho profissional e para ser uma pessoa melhor. Abaixo alguns depoimentos de alunos (as):

- a) “No meu trabalho vou precisar que as pessoas cooperem; penso que em qualquer situação precisaremos cooperar.” Aluno da categoria mini (1 ano de programa);
- b) “Cooperando eu tenho amigos e se eu precisar que alguém coopere comigo eu conto com meus amigos.” Aluno (1 ano de Programa);
- c) “Ajudando os outros podemos ter um mundo melhor.” Aluno (2 anos de programa);

- d) “Temos que ter respeito com todas as pessoas! Em tudo porque cooperando eu terei muitas amizades vou dar respeito.” Aluna (2 anos de Programa);
- e) “Se eu colaborar com as pessoas elas me ajudarão no futuro.” Aluna (3 anos de Programa);
- f) “Com cooperação teremos um bom aprendizado, o que conta muito para o futuro.” Aluna (3 anos de Programa);
- g) “Me auxiliará no desenvolvimento da minha vida social e profissional.” Aluno (3 anos de Programa).

Ao relacionar o valor com o esporte voleibol, especificamente, os professores entrevistados (E) consideram a cooperação fundamental para se jogar voleibol e para atingir os objetivos da aula e do jogo. Os depoimentos a seguir evidenciam este posicionamento:

E2 - O jogo de vôlei por ser um esporte coletivo, depende de outras pessoas.

E4 - No voleibol, a cooperação se destaca com muito mais intensidade do que em relação aos outros esportes, pois não é possível fazer jogadas individuais, as ações dependem da cooperação dos integrantes da mesma equipe.

E5 - Cooperar é trabalhar em conjunto com união, ajudar o outro, partilhar nas tarefas.

E11 - (...) a cooperação é uma forma de colaboração e integração em um trabalho em grupo para finalizar com êxito determinada tarefa.

E14 - [...], pois, no voleibol é preciso cooperar para competir.

Dentre os efeitos da cooperação no voleibol (Gráfico 03), a maior parte dos professores (68%) considera que a cooperação melhora a produtividade, e facilita atingir os objetivos (27%).

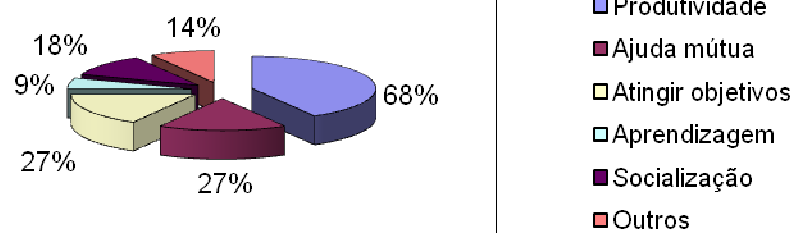


Gráfico 03 – Efeitos da cooperação no voleibol na percepção dos professores do Núcleo Central - PRAEC

De acordo com as declarações dos professores (E), a organização do trabalho e a execução dos exercícios e do jogo ficam mais facilitadas com ações coordenadas propiciando assim maior possibilidade de atingir os objetivos propostos. Os depoimentos a seguir evidenciam este posicionamento:

E3 - Nas aulas e nas práticas metodológicas que utilizamos, cada aluno desenvolve a sua técnica de forma individual, porém a maioria dos exercícios é realizada em grupo, é vital para o desenvolvimento da aula, do exercício e do jogo que haja interação entre seus praticantes, um depende do outro para jogar.

E11 - A cooperação na forma de jogo de vôlei é literalmente muito importante, caso um dos alunos erre, o outro pode tentar consertar.

E15 - [...], pois, a partir do momento que temos uma equipe o trabalho no seu dia a dia tem que ser pautado através da cooperação a todo instante, seja a cooperação com um colega com dificuldades, na organização da aula ou treinamento, etc.

Este aumento de produtividade é também percebido por Putnam em relação aos efeitos do capital social para o desenvolvimento local. Desta forma, a cooperação apresenta efeitos positivos para o aumento da produtividade no voleibol e capital social.

Mas, o conceito declarado pelo professor entrevistado (E9), ou seja, “Cooperação significa trabalhar em equipe, ajudando uns aos outros para um bem comum”, está mais próximo da idéia de autores, como Leonardo Boff, que buscam na cooperação um caminho para a solidariedade, uma ética planetária. O conceito do entrevistado (E9), mostra uma pré-

disposição maior de cooperar, que extrapola o objetivo momentâneo do grupo em vencer o jogo ou realizar uma boa aula.

Parece que há neste conceito um ideal que transcende a lógica da produtividade e o bom desempenho, isto é, um bem querer “planetário”, um bem comum, um bem de todos e para todos. É nesta direção que caminha a proposta da sustentabilidade - buscar uma consciência de coletividade nas pessoas sobre a importância de cooperar e trabalhar em conjunto. Outro conceito que se aproxima deste pensamento é o conceito “Cooperar é ajudar”. Esta talvez seja a pré-disposição (Bourdieu) de ajudar uns aos outros para o bem comum, pré-disposição esta que seria um dos elementos / valores do *habitus* (Bourdieu) da sociedade, rumo à sustentabilidade.

A intencionalidade do trabalho da cooperação no PRAEC é destacada nas respostas dos professores entrevistados (E), que reforçaram esta necessidade (conforme abaixo), sendo convergente também com o conceito de *habitus* de Bourdieu, enquanto estrutura que é estruturada e estruturante no processo de reprodução dos valores:

E15 - [...], pois a partir do momento que temos uma equipe o trabalho no seu dia a dia tem que ser pautado através da cooperação a todo instante, seja a cooperação com um colega com dificuldades, na organização da aula ou treinamento, etc..

E3 - É dever dos professores do Programa salientar a importância deste valor na prática diária do aluno, em toda a concepção do voleibol, a cooperação entre os participantes irá tornar o desenvolvimento, técnico, cognitivo e psico-social da criança muito mais rico e permanente, não só para a prática esportiva, mas também o que ela vai levar para a vida no futuro é um valor necessário.

Para evidenciar na prática esta intencionalidade do trabalho, foi perguntado aos pais e professores, em fevereiro de 2008, “como a cooperação é trabalhada no Programa?” Cada resposta foi sub-dividida em categorias e foi atribuído um ponto à categoria de análise para cada citação que estivesse diretamente relacionada àquela categoria.

De acordo com os professores do PRAEC o valor cooperação é trabalhado de forma concreta durante os jogos e aulas, principalmente através da organização da aula (53%): na montagem e desmontagem das quadrinhas de vôlei para a aula colocando postes e redes, recolhendo as bolas para que o outro grupo possa executar o exercício. Outra forma de desenvolver a cooperação é ajudando o colega, principalmente aquele com maiores

dificuldades (41%), não só jogando com ele, mas orientando-o também para que ele possa entender o jogo e fazer melhor, ou ainda aceitando seus erros e/ou tentando corrigí-los.

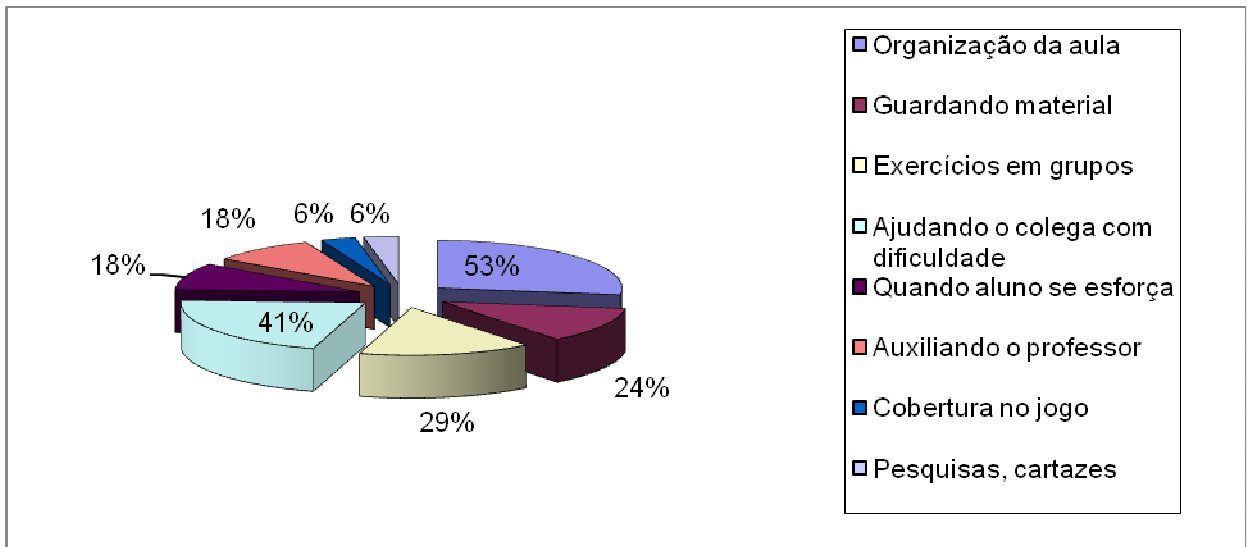


Gráfico 04 - Formas de desenvolvimento da cooperação pelos professores no Núcleo Central do PRAEC.

Em função do grande número de percepções dos pais quanto à forma de trabalhar a cooperação no Programa, o estudo optou por classificar as respostas em um maior número de categorias, de modo a visualizar melhor a compreensão dos pais sobre o Programa (Quadro 18). A classificação geral foi feita por número de citações, sendo que “1º” corresponde à categoria com maior frequência de citações, e “10º”, as categorias menos citadas pelos pais. Um agrupamento maior das categorias poderia ocultar e/ou reduzir a possibilidade de conhecimento.

PERCEPÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS	1 ano	2 anos	3 anos	Total	Classif.
Através da dinâmica dos exercícios, treinos e do jogo	9	9	21	39	1º
Através dos trabalhos em equipe	8	7	4	19	2º
Com as conversas / diálogo dos professores com os alunos	4	4	7	15	3º
Através dos cuidados/cobrança com horários, uniforme e faltas	4	5	3	12	4º
Através do envolvimento/ relacionamento dos professores junto aos alunos	4	2	4	10	5º
Através do profissionalismo / competência dos professores	2	3	5	10	5º
Através dos professores que os transmite aos alunos	2	2	4	8	6º
Participação do grupo; consciência de grupo	1	3	4	8	6º
Com carinho, atenção e dedicação	4	2	2	8	6º
No trato com respeito	3	2	2	7	7º
Através do respeito às regras	2	2	3	7	7º
O professor reforça, explica e cobra que seja feito	3	2	1	6	8º
Através da integração dos alunos e professores	2	1	3	6	8º
Brincadeiras	3	1	2	6	8º
Com responsabilidade	1	3	1	5	9º
Através dos festivais	1	0	4	5	9º
No envolvimento com a família	2	1	1	4	10º
Através de pesquisas	3	0	1	4	10º
Através do método de ensino do esporte	2	1	1	4	10º
Através de palestras	1	3	1	4	10º
Total de Citações	62	55	77	187	-

Quadro 18 – Percepção da forma de trabalho da cooperação pelos pais dos alunos do Núcleo Central - PRAEC

Comparando as respostas dos professores e pais, evidencia-se uma convergência de percepção da intencionalidade e prática da cooperação no Programa, sendo que à medida que aumenta o tempo de participação no Programa, amplia-se o nível de percepção dos pais, quanto ao trabalho realizado, que está de acordo com a teoria de Bourdieu que aponta um aumento de capital cultural, à medida que são incorporadas outras percepções, experiências e representações da realidade.

Os resultados evidenciam, portanto, que a cooperação é fundamental no jogo de voleibol, na percepção dos professores e pais dos alunos do Núcleo Central - PRAEC. A mesma opinião tem os alunos do Núcleo Central que, em 2007, quando questionados (pergunta aberta do questionário organizado pelo PRAEC) sobre “quando é que o jogo de vôlei é bom ou divertido?”, as respostas mais citadas dos 316 alunos respondentes foram: “quando todos estão com vontade de jogar”, “quando existe cooperação” e “quando há espírito de união”. Uma segunda pergunta foi feita com o sentido inverso, ou seja, “Na aula, quando o jogo não é bom ou divertido para você?” As respostas mais citadas pelos 316 alunos foram: “quando há desentendimentos entre amigos” e/ou “quando falta colaboração dos jogadores”. Desta forma ficou evidente a importância da cooperação no vôlei, também como elemento de motivação, pois a falta de cooperação pode desestimular sua prática - na opinião dos alunos do PRAEC.

7.3.2 Características do valor cooperação

Compreender o processo de cooperar através do *habitus* individual e coletivo de um grupo é conhecer parte importante do processo de socialização, pois, para Bourdieu o *habitus* pode explicar a lógica de funcionamento da sociedade. Isto é, possibilita conhecer os mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais, incorpora valores, normas e crenças desta sociedade.

Até o presente momento foi evidenciada a importância da cooperação para o trabalho com voleibol e construção do capital social. Entretanto, o conceito de cooperação deste grupo investigado apresentou várias conotações e sentidos, e esta constatação faz emergir uma nova questão: será que todo tipo de cooperação contribui para a construção do capital social e de um grupo de voleibol? Considerando o paradigma da sustentabilidade, de que a sociedade deve ser cooperativa e não competitiva, será que se todos cooperarem de alguma das formas apresentadas no item anterior seria possível acabar com a desigualdade e injustiça social do mundo? Será que cooperando no sentido de ajudar o outro, por exemplo, doando cesta básica,

conseguiremos acabar com este problema da desigualdade social que inibe e/ou destrói o capital social?

Nesta perspectiva o estudo buscou compreender por que as pessoas cooperam em determinados momentos e outros não, o que as motiva ou inibe a cooperar? Ao verificar com os alunos do Programa os motivos que os levam a cooperar, que segundo Norbert Elias, correspondem às forças sociais compulsivas (isto é, interesses, necessidades, pulsões), foram apresentadas 11 alternativas com possibilidade de marcarem até 5 delas. As respostas apontadas por eles, em frequência de citações por número de respondentes, podem ser visualizadas no Quadro 19:

MOTIVAÇÕES	Nº CITAÇÕES	Citações / Total de Respondentes	CATEGORIAS DE ANÁLISE (Análise de Conteúdo)
Porque gosto do Rexona e dos colegas	111	74%	Vínculo afetivo
O jogo de vôlei “exige” que eu coopere	55	37%	Aprendizagem
O incentivo do(a) professor(a)	90	60%	Vínculo afetivo
Eu acho que é importante cooperar sempre	91	61%	Princípio de vida
A amizade dos colegas	73	49%	Vínculo afetivo
Porque quero ganhar o jogo	19	13%	Competitividade
Porque os colegas cooperam comigo	75	50%	Reciprocidade
Os festivais de vôlei com o tema cooperação	27	18%	Vínculo afetivo
A campanha do Fair Play e da Família ensinaram a cooperar	29	19%	Vínculo afetivo
Por que o professor diz que é importante cooperar	30	20%	Atenção do professor (vínculo afetivo)
Coopero sempre porque gosto de ajudar as pessoas	74	49%	Princípio de vida
TOTAL	674		

Quadro 19 – Motivações para cooperar na percepção dos alunos do Núcleo Central do PRAEC.

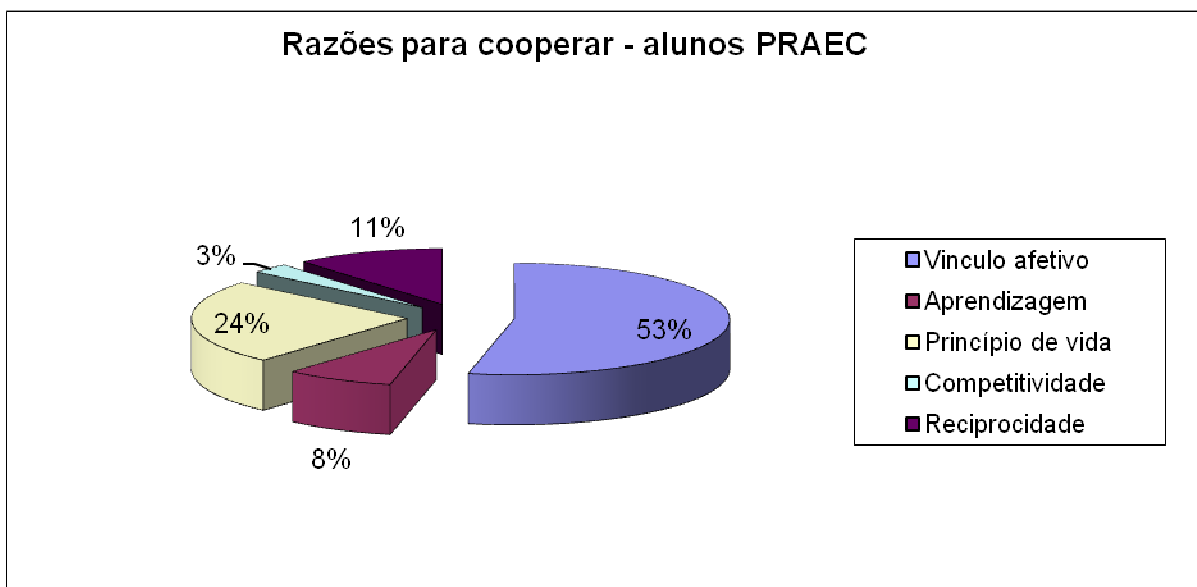


Figura 3 - Razões para cooperar - alunos PRAEC

Analisando os resultados das motivações que levam o aluno a cooperar no Programa Rexona AdeS, evidencia-se que o vínculo afetivo é um fator importante na percepção deles. Este vínculo afetivo corresponde à sua relação com os colegas, com o professor e com o Programa de uma forma geral. Analisando os mesmos resultados, por grupos de alunos em função do tempo de participação no Programa (1 ano, 2 anos e 3 anos) a alternativa “porque gosto do Rexona e dos colegas” foi também a mais citada pelos alunos (variando de 72 a 74%), seguida da alternativa “o incentivo do(a) professor (a)” (com variação de 61 a 63%).

A participação do professor é considerada por eles como sendo muito importante neste processo, seja interagindo, orientando ou estimulando-os. Tal resultado pode estar nos indicando que, num processo educacional, o jogo de vôlei, apesar de apresentar características cooperativas, é uma estratégia que precisa da intervenção do professor. Portanto, somente deixar as crianças jogando vôlei, sozinhas sem o professor parece não ser suficiente para que elas aprendam a cooperar de fato. Vários professores entrevistados (E) manifestaram opiniões (conforme depoimentos abaixo) nesta direção ao serem indagados se a criança aprenderia cooperar sem a intervenção do professor:

E10 - Acho que sozinha ela vai demorar mais tempo para entender o sentido do esporte coletivo.

E8 - Não, porque todo o ser humano é egoísta por natureza, sendo assim, é necessário a intervenção e a orientação dos professores.

E9 - O professor precisa estimular e orientar o tempo todo, interferir nos momentos de crise e desentendimentos que ocorrem no jogo.

E13 - A cooperação é própria das atividades em grupo. Sem que haja cooperação, não há atividade de equipe. Por isso, o jogo, em si, leva à cooperação. Porém, é importante que esta seja estimulada e que seja constantemente ressaltada, para que possa ser melhor compreendida e estendida às demais atividades da vida social.

E18 - Pode aprender, mas o professor deve ser um agente facilitador nesse processo, pois poderá trabalhar a cooperação de uma forma mais consciente.

E20 - O jogo de vôlei é totalmente cooperativo, pois as ações dependem umas das outras e não é possível jogar sem cooperação, porém o papel do professor é de gerar a intencionalidade e realizar abordagens em que este valor venha à tona, assim a criança se tornará cooperativa e compreenderá o que está acontecendo, pois este valor foi evidenciado.

E21 - A criança somente obterá sua formação com ajuda do professor porque o sentido de competição, rivalidade que é inerente da formação humana se manifestará.

Extrapolando para o campo social, em geral, será que esta necessidade da intervenção do professor, pode estar inferindo sobre o papel e necessidade de lideranças em comunidades com baixo capital social? Segundo o professor E19, a criança sendo não-cooperativa, jogando sozinha sem a presença do professor poderá influenciar e estimular ainda mais a competição em si e nos outros:

E19 - A criança que já tem desde seu comportamento familiar a característica de não-cooperação, só vai estimular ainda mais a competição em si e nos outros jogando sozinha. Por isso a interferência do professor é essencial tanto para crianças com essas características, quanto para afirmar ainda mais esse valor para os alunos que já o incorporaram desde que nasceram.

Analisando estes resultados, pode-se inferir também que o relacionamento interpessoal tem maior valor para as crianças, em geral, do que as atividades em si, como eventos esportivos e campanhas sociais de cooperação, ampliando assim as oportunidades de se trabalhar a cooperação em diversas vias. Os professores percebem que, quando a

criança está motivada ela coopera mais facilmente com o trabalho e com o grupo. Segundo o professor entrevistado E9:

E9 - Cooperam quando estão motivados, quando acham um exercício interessante, dinâmico.

Vale a pena destacar que várias crianças manifestaram o valor cooperação já incorporado como “princípio de vida” através das respostas: “eu acho que é importante cooperar sempre” (61%), e “coopero sempre porque gosto de ajudar as pessoas”(49%). Este resultado está mais próximo do tipo de postura ou pré-disposição desejada pelos autores como Leonardo Boff, Capra e outros, que consideram ser este o caminho para uma ética da solidariedade numa perspectiva da “sustentabilidade planetária”.

Ao perguntar aos professores os motivos que levam os alunos a cooperarem nas aulas e jogos, eles consideraram também o vínculo afetivo como a maior motivação, traduzido pelo “sentimento de amizade entre eles, com os professores”, “companheirismo”, “vencer em grupo”, por “gostarem da atividade”, e por considerarem “importante colaborar com o colega”.

E1 - Por perceberem que é uma maneira muito legal de agir nas aulas tornando-as mais divertidas; todos ajudam todos e juntos trabalhamos para o desenvolvimento da turma.

E3 - Por amizade, companheirismo, interesse, inteligência, ou seja, se o aluno sente que pode ajudar o seu amigo ele o fará, ou mesmo o companheiro de aula, quando existe interesse maior, seja por melhorar a sua prática ou do seu grupo, ele vai cooperar mais com certeza, ou se é inteligente e entende que no jogo de voleibol é essencial termos esse feeling de que cooperar vai melhorar a prática individual e coletiva.

E18 - Pois, em muitos momentos eles precisam cooperar para serem cooperados, por exemplo, exercícios onde um aluno faz e o outro lança a bola. Pois em muitos momentos a cooperação auxilia no andamento da aula, por exemplo, cooperação com os professores, juntando e passando bolas. Pois a cooperação é um dos componentes do jogo, por exemplo, quando eu faço um passe certo, estou cooperando para que o levantador da minha equipe possa realizar o seu fundamento da melhor forma.

A importância do vínculo afetivo é também destacada pela psicóloga¹⁰⁵ do PRAEC durante apoio na análise do conteúdo das respostas:

[...] pelo fato do ser humano buscar desde muito cedo o reconhecimento do outro, ser aceito, qualquer possibilidade de atingir este objetivo poderá ter

¹⁰⁵ Lindamar Vendruscolo está como psicóloga consultora no PRAEC, desde 2005 e vem desenvolvendo um trabalho de orientação e apoio psicológico à coordenação pedagógica e professores, com foco no desenvolvimento das relações sociais dos alunos, professores, pais e coordenação.

efeito de encorajamento, motivação. Nas respostas das crianças estão implícitas a motivação e o vínculo afetivo em altas porcentagens reforçando esta colocação.

Os mesmos resultados pressupõem que a cooperação foi trabalhada pela família, no processo de socialização primária, e portanto, já está incorporada na criança, fazendo parte de seu *habitus* primário (Bourdieu). Neste caso, o significado de cooperação depende do conceito que a família tem, ou seja, do seu capital cultural e *habitus*.

Segundo o conceito de *habitus* de Bourdieu, ao participar e sendo estimulada a cooperar no Programa, a criança vai incorporando novas práticas e representações da cooperação, e o *habitus* vai se reestruturando. A criança vai adquirindo um novo sentido prático de mover-se, agir, orientar-se no espaço social (Programa) de acordo com a posição que ocupa neste espaço, ou seja, se o espaço (ambiente) estimula e valoriza a cooperação, a tendência é que ela tenha uma maior pré-disposição para cooperar, e ao gerar ações de cooperação este valor vai sendo melhor reconhecido (interesse objetivo) e incorporado – inculcação deste valor para sua vida.

Por outro lado, estando incorporado no seu *habitus* individual, ao relacionar com os outros colegas desta configuração, *habitus* coletivo, poderá, pelo seu jeito de ser, pensar e agir, estar estimulando para que eles cooperem também, podendo influenciá-los e assim, a criança estaria contribuindo enquanto estrutura estruturante da cooperação. Neste caso, o *habitus* que foi construído através da interiorização da exteriorização, passa à exteriorização de sua interiorização – um *habitus* estruturante. O *habitus* estrutura o sub-campo visando a reprodução social e ao mesmo tempo, é produto de seu funcionamento, gerando um estilo de vida deste grupo.

Correlacionando as motivações das crianças para cooperarem e seus respectivos interesses ao ingressarem no Programa (item analisado anteriormente), pode-se evidenciar uma relação próxima entre a motivação com a realização de seu “sonho” em participar do Programa, aprender a jogar vôlei e quem sabe no futuro, ser uma jogadora de vôlei profissional e/ou da seleção brasileira. Ao conseguir a vaga para participar do Programa, que é um objeto de disputa e de desejo da maioria das crianças que ingressaram (dados da Ficha de Entrada dos alunos do PRAEC), a criança pode estar se sentindo feliz pela conquista, tendendo a realizar as atividades propostas e cumprir as regras estabelecidas da estrutura (estrutura estruturada), que são aceitas e respeitadas por elas por serem consideradas legítimas.

Bourdieu considera que o *habitus* é um fator que garante a regulação social, pois gera mecanismos de controle social que tem por objetivo expressar a aprovação e o reconhecimento coletivo deste valor e/ou comportamento. Este mecanismo de controle pode ser observado na fala do professor entrevistado E10, que ao responder “se a criança com características não-cooperativas, ao ingressar no Programa torna-se cooperativa”, a resposta foi: “acredito que sim, pois caso isso não aconteça ela corre o risco de não se enquadrar no Programa”. Tal opinião mostra uma coercitividade, uma forma de cobrança em função do próprio *habitus* ali estruturado e estruturante. Caso a criança não coopere, está implícito que alguma sanção sofrerá, que pode ser do professor, do Programa, ou do próprio grupo que pode reagir a esta situação criticando-a ou isolando-a, por exemplo. Outros professores também citam que há uma “cobrança” da cooperação, mas que esta é percebida como uma necessidade natural em função da característica do esporte voleibol, e um diferencial positivo ao comparar com outros projetos e treinamentos:

E17 - Talvez pelo motivo de estar cobrando sempre esta prática é que o projeto tem um sentido diferente de outros projetos e treinamentos.

E5 – [...] pois a mesma acaba se adaptando ao sistema, porque ela precisa do outro para poder interagir durante as atividades, caso contrário, se não quiser cooperar com o outro, ela acaba desistindo.

De acordo com a análise da psicóloga do PRAEC, a cobrança pode ter vários significados para a criança. Pode representar dominação pela posição de autoridade que o professor ocupa no Programa, mas pode ter outro significado subjetivo, isto é, pode significar, por exemplo, que, “eu acredito que cooperar é importante para todos nós e eu acredito que você pode ser mais cooperativo também, e assim ser uma pessoa melhor”. Pode ser uma forma de transmitir à criança que “eu acredito nela e sei que ela é capaz de realizar, de aprender, de superar suas dificuldades”. A criança pode entender, neste caso, que o professor gosta dela, que se preocupa com ela, quer o bem dela, e a sua reação, neste caso, será de cooperação. Portanto, a resposta ou a decisão de cooperar está relacionada com o sentido da interação para a criança em relação ao outro / grupo. De acordo com Toscano (2004, p. 83), os processos de interação carregados de um profundo sentido “afetam intensamente as partes, não só nas suas ações exteriores, como também em seus estados mentais”. Há um entendimento de que na interação há possibilidade de um aprendizado mútuo, professor-aluno, aluno-aluno, coordenação-professor, etc.

Nesta direção pode-se inferir que se a criança gosta do Rexona e dos colegas, se ela acha importante cooperar (pela pesquisa PRAEC com os alunos), então cooperar com seus amigos e professor fará um profundo sentido e, mediante isso, ela estará mais motivada a cooperar. Esta posição é confirmada pelo professor E4:

E4 – No programa os alunos desenvolvem um grande sentimento de amizade entre eles, o que faz com que esse espírito de cooperação aumenta ainda mais. Acredito também que a boa relação dos professores com os alunos faz com que queiram cooperar.

Além disso, tal posição está de acordo com Putnam (2005, p. 178), quando afirma que a cooperação gera a confiança e que a cadeia de relações sociais permite transmitir e disseminar confiança: “confio em você porque confio nela, e ela me garante que confia em você”. Nesta direção, as cadeias ou redes de relações sociais multiplicam-se com o uso da cooperação.

Sobre o significado de confiança o professor entrevistado E19 acredita que este esteja relacionado ao que se espera do outro, o que pode ou não contar com o outro: “ Os alunos que confiam uns nos outros, sabem das dificuldades de cada um, também sabem cada vez mais como cooperar e receber a colaboração.”

Setenta por cento dos professores entrevistados concordam com Putnam que o aumento da cooperação gera confiança e aumentado-se a confiança gera mais cooperação.

Dentre os argumentos apresentados pelos professores entrevistados destacam-se:

E3 – Concordo porque são valores positivos que crescem quando são presentes na prática.

E6 – Se ocorre a cooperação, o indivíduo realizará as atividades com mais segurança e confiança em si mesmo ou no grupo.

E7 – Quando se consegue estabelecer essa relação de confiança é a confirmação da assimilação e incorporação de valores.

E9 - Eu concordo com essa afirmação, quando há vínculo de amizade ou coleguismo, há mais cooperação.

E10 – Acho que são interdependentes.

E12- [...] é automático a partir do momento que isso vai acontecendo acontece simultaneamente.

E13 - A depender do que se compreende da confiança, me parece ser esta uma consequência lógica da cooperação (atos positivos tendem a gerar atos positivos; condutas negativas tendem a gerar uma resposta negativa).

E16 – Aí entra a afetividade e solidariedade.

E18 – A cooperação voluntária sempre vem de acordo com a sua confiança no assunto.

Segundo o professor entrevistado E20, o resultado da cooperação com confiança gera a solidariedade, que é o valor requerido para uma sociedade sustentável. Mas, alguns professores entendem que pode haver cooperação sem confiança:

E20 – Acho, que a confiança gera comprometimento, que gera cooperação com mais intensidade, mas que sem confiança é possível cooperar se houver um objetivo em comum.

Uma pergunta foi feita aos professores para saber, na opinião deles, “se uma criança antes de cooperar com o colega precisa confiar nele”. A maioria dos professores entrevistados “concordou parcialmente”, pois apesar de considerarem que esta situação exista, não pode ser considerada uma regra, já que a criança não tem esta posição de forma consciente. Os professores entrevistados se justificam em relação a esta idéia:

E1- Se essas crianças entenderem que cooperar não é somente com os amigos que confia, ela vai ser cooperativa em qualquer lugar e com quem seja.

E4 – [...] isso realmente muitas vezes acontece, mas eu não acho que a confiança deva gerar a cooperação, e sim a cooperação gerar a confiança.

E13 - Do ponto de vista da cooperação consciente, talvez seja verdade. Do ponto de vista social, entendendo colega como pessoas que convivem num mesmo espaço, há necessariamente cooperação sem que haja uma confiança explícita, em razão da necessidade de manutenção das regras sociais. As regras sociais são algumas explícitas e outras morais (implícitas). Nem sempre se têm a consciência destas regras, embora, por cooperação (proveniente da educação), as mesmas sejam observadas.

E15 - Algumas pessoas têm essa necessidade, mas não vejo isso como uma regra necessária.

E18 – Acredito que a confiança pessoal é mais importante, além disso, a criança não tem esse senso de “seleção” para a cooperação.

Para compreender melhor se a criança faz este tipo de análise, confiar ou não na pessoa para poder cooperar, outra pergunta foi feita para clarificar esta concepção: “a criança antes de cooperar em qualquer lugar precisa primeiro conhecer a pessoa ou o grupo?” Os professores entrevistados (75%) entendem que é possível cooperar sem conhecer necessariamente o grupo de pessoas. Uns argumentam “porque a cooperação é um valor universal”, “está presente em qualquer situação” e “faz parte da natureza humana”. Outros professores consideram que a criança não “seleciona”, haja visto, que quando está numa praia e quer brincar, participa do grupo mesmo sem conhecê-lo. A seguir alguns argumentos dos professores:

E1 - Talvez gere certa timidez por não conhecer o grupo, mais isso não impede a criança de cooperar com este grupo.

E2 – A criança pode cooperar para uma campanha do agasalho por exemplo, vai estar cooperando com pessoas que não conhece.

E3 – Penso que cooperação é um valor universal e podemos ser cooperativos sem saber nada sobre as outras pessoas, basta cooperar.

E9 - Se ela é cooperativa, não é uma criança tímida, eu acredito que pode tomar a iniciativa de cooperar mesmo em um grupo desconhecido.

E11 – [...] o aluno bem orientado em cooperação vai colaborar em qualquer situação.

E13 – A cooperação é própria da existência, da vida em sociedade.

E15 – Não necessariamente, o individuo vai para um lazer e encontra pessoas que você não conhece na praia, por exemplo, aí você quer brincar, mas não vai cooperar com a brincadeira? ou seja você vai ser excluído ou nem vai brincar.

E18 – [...] acredito que a criança ajuda a outra ou o grupo mesmo que não conheça, pois não “seleciona” a ajuda, mas sim se importa com a sua atitude.

E20 – Acho que isto está ligado ao nível de comprometimento e não à cooperação, pois cooperar eu posso sempre que assim decidir, mas o que

mudará é o nível do comprometimento, que vai variar dependendo de inúmeras questões.

E22 – Não, porque então ela nunca fará uma boa ação na comunidade ou cidade porque ela não conhece as pessoas que serão beneficiadas.

E10 – Na maioria das vezes sim, mas há situações como no início das aulas, em alguns exercícios onde as crianças devem cooperar sem mesmo conhecer os colegas.

E19 – Desde o primeiro dia de aula em que as crianças mal se conhecem pode ser aplicada a cooperação. É possível cooperar sem conhecer.

Os professores que não concordam com esta posição se justificam de várias formas, a saber:

E21 – Somente conhecendo o grupo ela terá mais confiança para interagir com os demais.

E6 – Certamente, isto de acordo com a idade.

E12 – Sempre ela precisa estar num ambiente aonde ela conheça, porque senão ela se retrai que é normal.

E16 – Se ela tem uma boa base familiar não, mas na maioria das vezes pela sua própria pouca experiência isso acontece como uma fuga dela em função de alguns valores ainda pouco desenvolvidos.

Voltando ao autor Bourdieu, se transportarmos para o mundo globalizado, será que a cooperação idealizada por Leonardo Boff e outros autores da “sustentabilidade” só será possível entre os grupos onde há vínculo afetivo? Somente entre os iguais? Como então vamos conseguir resolver o problema da desigualdade social cooperando com pessoas, preconceitos e discriminações, que promovem cada vez mais o distanciamento entre elas? Ou melhor, como cooperar com os desiguais ou desconhecidos? Se a cooperação for analisada somente sob este prisma “entre os iguais”, dificilmente irá se cumprir o que os teóricos da sustentabilidade preconizam. Vale a pena investigar então, os motivos pelos quais os alunos não cooperam, pois, segundo Putnam (2005) há os dilemas da ação coletiva que podem levar à uma incapacidade de cooperar para o mútuo proveito, entretanto este fato não significa necessariamente ignorância ou irracionalidade.

Ao realizar uma pergunta inversa aos alunos isto é, “por que às vezes não cooperam ou tem dificuldades de cooperar?” os resultados (Figura 04) revelaram que a falta de reciprocidade (“quando não cooperam”, “não se esforçam”, “são preguiçosos”) e os

mecanismos de defesa (“quando não me tratam bem”, “quando não gosto da pessoa”, “quando vai me prejudicar ou prejudicar alguém”, “mau humor, cansaço, desejo ou preguiça;”) foram as razões mais fortes que dificultam ou impedem a criança cooperar. Outros motivos relatados pelos alunos foram: desinteresse, falta de habilidade (não saber fazer) e quando não conhece as pessoas.

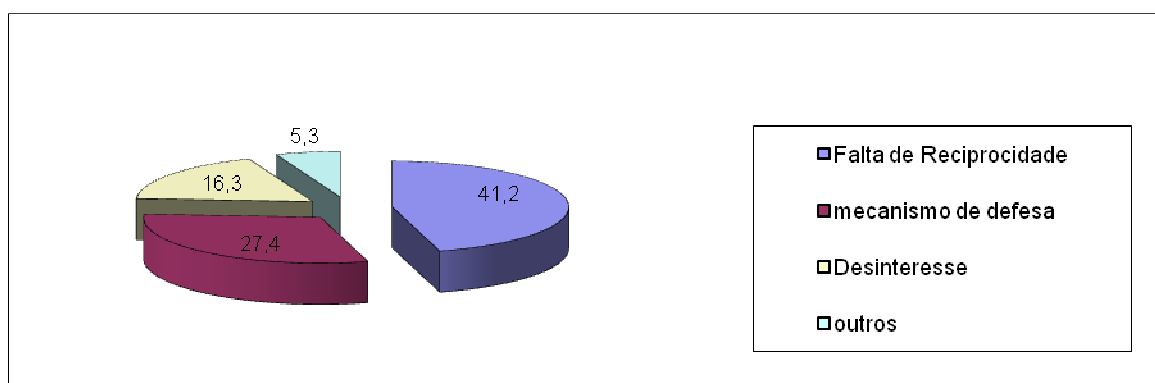


Figura 4 – Razões para não cooperar - alunos PRAEC

Algumas respostas das crianças sobre os motivos porque não cooperam reforçam esta questão da reciprocidade na cooperação:

E - quando meus amigos erram sem se esforçar prá acertar.

E - quando as pessoas não cooperam e não querem que cooperemos com elas.

E - quando os outros não cooperam comigo ou brigam comigo.

E - quando a pessoa quer que eu faça tudo prá ela - é folgada.

E - quando as meninas não estão se esforçando no jogo.

E - quando querem mandar e não respeitam a todos.

E - quando a outra pessoa também não coopera.

Para Putnam, o elemento central da cooperação é a reciprocidade, pois é preciso ter garantias do compromisso das partes envolvidas, a fim de poder ser cobrado. Pois, mesmo que nenhuma das partes envolvidas tenha a intenção de prejudicar, e que ambas têm pré-disposição para cooperar, não há garantias de que alguém possa “roer a corda” se não houver um compromisso entre ambas. Para Putnam o problema maior é a falta de punição para quem

“deserta” e falta ao compromisso mútuo. No caso do Programa, a punição que o Putnam seria a “cobrança necessária” relatada pelos professores entrevistados.

Analisando a Figura 04, os resultados estão de acordo com Putnam (2005) ao afirmar que para haver cooperação deve haver reciprocidade. Os professores entrevistados mostraram também a necessidade da reciprocidade no voleibol:

E7 - o voleibol oportuniza o desenvolvimento da cooperação (...) não é possível atingir objetivos sem que todos estejam conscientes da importância de seu envolvimento e colaboração.

E18 - os alunos começam a perceber que não podem fazer as coisas de forma isolada, sozinhos, e necessitam da ajuda dos outros para realizar suas funções.

E12 - [...] os que iniciam o projeto às vezes levam mais tempo para entender e com isso esquecem que eles têm que ajudar com os materiais para o início da aula; muitas vezes não se preocupam com aluno que está apresentando dificuldade na sua quadra; os meninos as vezes jogam a bola propositadamente no colega e não vai buscar, nós temos que estar sempre interferindo.

De uma maneira geral, na opinião dos professores entrevistados, o fato do aluno não cooperar pode estar ligado a problemas emocionais, principalmente originados por “problemas familiares”, ou da “estrutura familiar ruim”, ou de uma educação que não “agrega estes valores no seu cotidiano”, “falta de limites”; a atitudes pessoais relacionadas com a personalidade ou situações de humor como “timidez, preguiça, desinteresse”; “individualidade”; “quando o aluno quer ganhar sozinho ou acha que sozinho pode resolver tudo”; “falta de iniciativa” e “falta de confiança”; e relacionados ao grupo, “quando não se tem os mesmos objetivos do grupo”, “quando o aluno se sente excluído do grupo”, “quando um colega não o respeita”, “quando o aluno não quer fazer parte do grupo”, “quando não sente confiança no grupo”, “quando foi contrariado” ou “quando tem problemas com o grupo”. Em relação à estrutura da aula, os fatores que influenciam a não-cooperação dos alunos são: “quando a atividade não é motivante para ele, sem atrativos”, “quando ele não entende os objetivos da tarefa” ou o professor “não explica com clareza”, “quando é forçado a fazer o que não quer ou não gosta ou com quem não quer”.

Assim, a cooperação neste sub-item teve como foco analisar suas características dentro do grupo específico PRAEC, já que todo e qualquer valor é produto de uma construção coletiva e está diretamente ligado ao *habitus* individual e coletivo daquela coletividade. No próximo tópico será focado o processo de incorporação deste valor, isto é, como o Programa

se estrutura para que a cooperação seja incorporada pela criança através do voleibol, e como a criança pratica a cooperação nos outros locais, já que ela convive com diferentes grupos, cada qual com seu sistema de valores. Esse fator leva a criança a fazer escolhas, que nem sempre são harmoniosas. Para que ela possa conviver com valores antagônicos e conflitantes, terá que se aperfeiçoar no sistema de avaliação, julgamentos e desenvolvimento de critérios (CÓRIA-SABINI e OLIVEIRA, 2005) em função de seus interesses objetivos e subjetivos - *habitus*.

7.3.3 A cooperação e a construção do *habitus*

Uma questão básica para iniciar a investigação sobre o processo de aprendizagem da cooperação foi verificar se a criança que é cooperativa no Programa é também cooperativa em outros locais. A maioria dos professores “concorda parcialmente” que uma criança que coopera na quadra é cooperativa sempre e em qualquer lugar porque vai depender da personalidade dela, da situação, do ambiente, ou melhor, se ela vai se sentir segura:

E18 - Acredito que o ambiente favoreça a cooperação. Se ela vive em um ambiente que não passa segurança para ela isso dificulta a sua cooperação voluntária.

E13 - Depende. A criança tem um estímulo muito maior no que se refere a cooperação consciente. Porém, há inúmeras situações sociais de “disputa” individual e, nestes casos, há a busca de superação individual. Ex.: Vestibular. O aluno vai buscar superar os demais candidatos; neste dia, não está interessado em ajudar os demais candidatos. Na busca por uma vaga no emprego, se houver dois ou mais candidatos igualmente precisando da vaga, há uma lógica tentativa de superação dos demais.

E9 - Depende da personalidade da criança, se ela for espontânea e se sentir segura eu acredito que será cooperativa.

Mas há aqueles que acham que “o comportamento humano não tem respostas iguais para situações diferentes, isso só ocorre em pessoas especiais e que deveriam servir de exemplo para a sociedade” (E7). E que “às vezes eles são excelentes cooperadores na quadra mas competitivos em setores” (E5).

Portanto, pelos relatos não há uma regra para a cooperação, mostrando que há entraves que deverão ser superados para que a cooperação aconteça também em outros locais. O ambiente que transmita segurança à criança, por exemplo, é importante nesse processo já que a criança está ainda em formação.

Ao perguntar aos professores “se uma criança que pouco coopera no voleibol será pouco cooperativa também fora da quadra?” alguns consideraram a possibilidade de existir alguém dentro da quadra que tem um tipo de personalidade em função da pressão do jogo e depois pode ser bem cooperativo fora da quadra com os amigos. Há professores também que vêm a questão da não-cooperação, quando a criança não está com seus amigos, pois a tendência maior é cooperar entre amigos e com o professor:

E1 - Aí acho que depende de uma série de fatores como com quem ela tem que cooperar, por exemplo; com os amigos geralmente elas cooperam, com os professores que elas gostam também, mas podem não querer cooperar na escola e em casa com os pais.

Sendo assim, percebe-se que o ato de cooperar é de extrema complexidade principalmente na criança que está em formação e ainda não compreende claramente o sentido, os objetivos e conseqüentemente, poderá se sentir insegura. E neste caso poderá ter seus interesses vulneráveis:

E3 - [...] quem entende o porquê de se fazer alguma coisa, a razão e o objetivo, se tem interesse certamente e vai cooperar mais.

O professor entrevistado E13 analisa esta situação de uma forma diferenciada:

E13- Depende da vontade do aluno em participar da prática desportiva na quadra. Se o aluno tem vontade de participar de um esporte de equipe e não coopera com os seus companheiros de equipe, ao que me parece, ele vai cooperar pouco também fora da quadra. Se o aluno coopera pouco no ambiente próprio e necessariamente objeto de cooperação, onde está por desejo próprio, muito menor vai ser a sua tendência em cooperar nas demais atividades sociais, onde, em muitas ocasiões, sequer vai estar por afinidade. Neste caso, eventualmente por receio (medo pessoal), passe a cooperar. Mas não seria, ao que me parece, uma lógica de liberdade e vontade.

7.3.4 Cooperação x competição

A situação de cooperar pode ficar ainda mais complexa quando analisada dentro de uma competição. É o que acontece no voleibol e no mundo. Como conviver cooperação e competição ? Para investigar sobre esta situação foi perguntado aos professores se o voleibol sendo um esporte competitivo, poderia atrapalhar o desenvolvimento da cooperação? Esta pergunta teve o intuito também de verificar a posição de vários autores que condenam trabalhar a competição no esporte educacional.

Em primeiro lugar, observou-se um consenso entre os professores entrevistados de que para competir no voleibol e ter êxito é importante cooperar, não havendo pois, espaço para o individualismo, considerando a competição como natural e parte do contexto:

E7 – [...] no desenvolvimento do projeto é trabalhado valores como responsabilidade, respeito e cooperação, e não se permite espaço para a individualidade, tratamento diferenciado e estrelismo; a competição é natural faz parte do contexto.

E13 - Evidentemente, pode, a depender de como é tratada a competição. Se for dada uma importância individual à competição, sim (valorização do eu, do individualismo). Mas isso, como regra, é falso. Agora, se for dado à competição, o valor devido, não. Mesmo no esporte individual, o resultado da competição depende de um trabalho conjunto, no mínimo, envolvendo mais um treinador ou elaborador dos instrumentos da competição. Normalmente, a lógica da vitória é uma lógica de trabalho conjunto (de equipe ou de cooperação). O bom resultado da competição depende da observância, por todos, das regras aceitas. Estas (regras aceitas e observadas) dão legitimidade à competição (ou seja, o devido valor ao resultado revelado pela competição).

Vários professores consideram que se a cooperação e competição forem trabalhados juntos a competição não irá atrapalhar o trabalho da cooperação. E justificam:

E8 - Quando são trabalhadas juntas uma não atrapalha a outra. Trabalhamos com jogos onde a criança aprende que no vôlei uma necessita da outra, e que o incentivo e o apoio são primordiais para que todos possam desenvolver todo o seu potencial.

E9 - A competição bem orientada não atrapalha, desde que a criança seja valorizada e respeitada em qualquer situação, na vitória ou na derrota.

E4 - Pode atrapalhar se não souber ser trabalhado. Mas bem trabalhado, esses dois valores podem ser um bom estímulo, por exemplo, para vencer uma partida, se a equipe cooperar pode vencer o adversário. O estímulo da competição (saudável) pode gerar uma cooperação mais efetiva dentro de um grupo.

E12 - Não existe como tirar a competição, porque sem ela também não existe muita motivação, mas nestes anos de projeto não consigo observar que o esporte atrapalhe em termos de valores; consigo analisar que por pior que este aluno chegue para nós vai haver melhorias e não atrapalho. Nas aulas sempre buscamos relacionar as duas situações, e colocamos para eles que acima de tudo respeito, cooperação, derrotas e outros fazem parte do processo e tentamos colocar exemplos sempre buscando as melhoras, e lógico que muitas vezes temos alunos com dificuldades de aceitação até porque as realidades são diferentes, mas nunca desistimos, estamos sempre buscando formas para esse aluno entender o processo.

Alguns professores consideram a competição como algo natural, pois está relacionado à nossa vida, e é uma forma de motivação entendida neste caso, como objetivo

que motiva a pessoa trabalhar para se aperfeiçoar e ter um bom desempenho. Entretanto, consideram fundamental a intervenção do professor:

E21- Só vai atrapalhar no desenvolvimento da cooperação se não houver a intervenção do professor na orientação do educando.

Há uma declaração de um professor (E9) que pode nos remeter a uma análise sobre o momento atual:

E9 - A competição bem orientada não atrapalha, desde que a criança seja valorizada e respeitada em qualquer situação, na vitória ou na derrota. Eu trabalho a competição e a cooperação nos meus alunos, ensinando que eles devem lutar muito para vencer, lutar juntos como equipe cada um incentivando o outro a não desistir, no entanto lutar respeitando os adversários, arbitragem e aceitando o resultado.

Transportando esta idéia para o momento atual, pode-se perceber uma congruência com os maiores conflitos da humanidade, cuja origem da falta de cooperação está relacionada com a falta de respeito ao ser humano e às suas diferenças. Os conflitos religiosos parecem refletir esta dificuldade em aceitar as diferenças, e o resultado é o acirramento da competição e guerras para mostrar que tal religião é melhor que a outra – esta não seria uma forma de conquistar poder para gerar maior poder de dominação? Se as pessoas compreendessem que esta diferença pode ser traduzida na prática como uma forma de aprendizagem, completude e crescimento, ou ainda uma opção de escolha (considerando o direito à liberdade), talvez, houvesse uma maior pré-disposição para a cooperação, mesmo entre os “desiguais”.

Outro ponto da declaração do professor que deve ser analisada é “valorizar o ser humano tanto na derrota quanto na vitória”. Derrota e vitória são símbolos e têm significados de poder, dominação, submissão e estão diretamente ligados à lógica da competição. É um produto cultural da sociedade, que influencia diretamente nosso modo de pensar, agir e perceber (nosso *habitus*). Uma mudança de *habitus* para a cooperação pressupõe portanto, uma mudança do significado de vitória e derrota. Alguns professores conseguiram expressar um diferente sentido para estes conceitos, que talvez seja um caminho para esta mudança desejada de *habitus*:

E13 - Mesmo no esporte individual, o resultado da competição depende de um trabalho conjunto (...) a lógica da vitória é uma lógica de trabalho conjunto (de equipe ou de cooperação). Esta idéia reforça a força do fazer junto, no sentido de que precisamos um dos outros, que não conseguimos realizar nada sozinhos, mesmo numa competição individual.

E3 - Pode atrapalhar se não for direcionado a alguns aspectos existentes, pois em toda competição existe um vencedor e um perdedor, nesse caso pode haver o sentimento de frustração, de derrota, que não é nada agradável. Algumas vezes mesmo existindo a cooperação pode não se obter sucesso no

resultado final, porém, o valor sendo trabalhado num foco positivo é sempre válido, pois salienta que podemos atingir vários e diferentes objetivos, de forma mais fácil e completa se trabalharmos em grupo, desta forma a cooperação se torna uma ferramenta útil e benéfica. Meu time pode até perder uma partida, mas pode se superar e ir mais longe se for cooperativo, sem falar que pode ser um indicativo de que a falta de cooperação algumas vezes ocasiona a derrota. São várias as formas de se utilizar essa parceria entre competição e cooperação, cabe a nós professores delimitar o foco do que se deseja e desenvolver isso com os nossos alunos.

E11 - Satisfação em cooperar tem muito mais importância do que simplesmente competir. Estimula nas pessoas a satisfação e o bem-estar que passam a sentir ao cooperar com o outro.

E6 - O fator individualidade o termo “sou melhor que os outros” é deixado de lado, onde a criança sabe que todos são iguais e todos têm dificuldades.

O professor entrevistado E13 refere-se à competição como uma constante em nossas vidas e que pode se manifestar de várias formas, dentre elas, a competição consigo mesmo em busca do auto-aperfeiçoamento e em busca da felicidade, e que pode resultar em uma busca de bem-estar social:

E13 - A competição é uma necessidade, e uma constante em nossas vidas. Quando não competimos com terceiros, competimos conosco, em busca do nosso desenvolvimento, da nossa felicidade, da nossa perseguida condição social de vida. Se quisermos paz, temos que viver num ambiente de paz. A paz do grupo, guarda dependência com a paz social (para a qual contribui). Assim nasce o bem-estar social, da cooperação de todos para com os resultados positivos da sociedade. Essas são conquistas do grupo, vitórias das comunidades, na competição diária voltada a assegurar uma boa condição de vida. Por isso, as regras aceitas devem ser aceitas para as equipes, para os grupos, para as comunidades.

Esta idéia pressupõe que a cooperação esteja incorporada como um valor para a sociedade, fazendo parte de uma consciência de coletividade. Nesta visão a cooperação pode ser uma luta individual para o auto-aperfeiçoamento, mas respeitando as regras aceitas e o outro como possuidor de direitos e deveres como você. Esta declaração transmite uma visão mais pautada numa ética humanitária, um modo de conviver com dignidade e de forma pacífica. Neste caso, parece que a liberdade individual e o direito de desenvolver-se são legitimados, mas sem perder a sintonia com a coletividade. Um pressuposto semelhante ao jargão “pensar global e agir localmente”. É portanto um chamamento para uma consciência de coletividade.

Dialogando com Norbert Elias, considerando sua posição de que a competição é algo imanente na vida dos seres humanos, e que o processo civilizador é o resultado da busca de um equilíbrio ou controle social mútuo da sociedade, para se ter uma convivência pacífica e

duradoura, segundo declaração do professor E13: “Se quisermos paz, temos que viver num ambiente de paz”, há um alinhamento em relação ao pensamento de Elias. Esta declaração é um chamamento para a necessidade do controle mútuo nas relações, através de regulamentação de leis ou regras aceitas socialmente. Portanto, é preciso o “descontrole controlado” para se ter o bem-estar, para que a sociedade se desenvolva enquanto processo civilizador. Sobre a posição do professor E13 de que as “regras devem ser aceitas socialmente” pressupõe pelo menos uma compreensão delas mesmo que o “eu” não tenha participado de sua construção.

De acordo com Elias e Bourdieu, para compreender as regras é preciso compreender a dinâmica do campo, do jogo. Mais uma vez Bourdieu aparece, ao afirmar que somente pode compreender o campo e suas leis quem está inserido nele, quem vivencia as relações daquele campo. Mas ao considerar que há leis específicas diferentes de um campo para o outro, pode estar aí alguns dos motivos pelos quais um jogador consegue atuar bem num clube e não consegue o mesmo desempenho na seleção brasileira ou em outro time. O mesmo professor E13 complementa sua idéia:

E13- Neste ponto, a cooperação de todos quanto a observância das regras da competição é um dos pontos do trabalho conjunto. Tudo depende de cooperação, da postura individual a favor do grupo. A conduta (postura) individual revela o preparo (o crescimento, o talento) do grupo. Portanto, a competição é uma necessidade para se alcançar a vitória, a qual vem do bom desempenho do grupo. Quanto maior o desempenho do grupo, maior a vitória deste. O melhor desempenho do grupo depende da máxima cooperação de todos que compõem o grupo (a equipe, a comunidade, a sociedade, a Nação).

E13- A vitória em si depende da existência de uma competição. Se não houver competição, não haverá vitorioso. Para ser vitorioso, dentro da competição, a equipe deve observar as regras aceitas na competição. O bom resultado da competição depende da observância, por todos, das regras aceitas. Estas (regras aceitas e observadas) dão legitimidade à competição (ou seja, o devido valor ao resultado revelado pela competição).

O relato do professor entrevistado E15, que é também técnico de clube, mostra através de sua experiência, que a cooperação na equipe é bem maior em relação aos alunos do PRAEC, em função do tempo de convivência entre as jogadoras, já que além de jogarem pelo clube, recebem bolsa de estudos de uma mesma escola (patrocinadora do clube) :

E15 - A diferença entre atletas de clube é gritante, pois elas convivem diariamente juntas diferente dos alunos do programa que se encontram duas vezes por semana e não convivem. Diante desta necessidade de conviver o cooperar passa ser necessidade em diversas situações: as atletas dividem a vida esportiva com a vida escolar ou seja treinamentos diários e afazeres escolares diários; só aí aparece uma situação grandiosa de cooperação onde uma coopera com a outra seja no estudo ou na força do treinamento .

De acordo com este relato, a cooperação é estimulada de diversas formas e em vários âmbitos: escola, clube e famílias. Este depoimento evidencia a importância do conviver, de participar do grupo para construir o valor cooperação. Esta posição pode sinalizar que comunidades com baixo capital social podem apresentar características de pequena participação e envolvimento das pessoas com o grupo. A falta de participação e envolvimento do grupo podem explicar, por exemplo, a baixa frequência de moradores em reunião de condomínios. Como construir uma equipe sem que haja uma participação efetiva?

Entretanto, há professores que consideram que cooperar no PRAEC é mais fácil que no clube e há professores que não vêem diferença no trabalho de cooperação, e justificam:

E8 – No projeto Rexona é mais fácil, por que através da metodologia aplicada, os alunos aprendem desde das categorias menores (mini-vôlei) que precisam cooperar para que a aula desenvolva;

E1- Não vejo diferença significativa, pois procuro trabalhar de maneira igual estes valores, que acho muito importante para o desenvolvimento do atleta como atleta e do caráter deste atleta;

E7 – Tanto em um quanto no outro é possível realizar um trabalho onde o foco seja a cooperação e o trabalho de equipe, é uma questão de comando. Realmente a diferença está em princípios de organização e objetivos. E o projeto Rexona está focado na formação de valores para cidadania através do esporte, o que falta muitas vezes em outros projetos.

Em geral, os professores também concordam que é difícil a criança cooperar na competição do que na aula de vôlei. Argumentam que isto se dá porque no jogo a criança está na fase ainda mais egocêntrica (dependendo da idade) e ao querer ganhar a todo custo surge a necessidade do rendimento e com isso aumenta a cobrança em cima do companheiro. Já na aula, onde há outras atividades, e o joguinho não tem o compromisso com a vitória a cooperação fica mais facilitada. Uma professora entrevistada entretanto, tem uma outra explicação diferenciada para esta possível atitude não-cooperativa no jogo:

E13- Nas aulas de vôlei, há mais diversão, interação descompromissada. Na “competição”, por ser mais externa e de maior grau de seriedade, para os alunos em formação, aqueles que se sentem mais preparados buscam a superação das “fraquezas” (ou daquilo que entendem como fraqueza) da equipe por seus atos heróicos individuais.

Outros professores consideram que durante o jogo o clima é de maior seriedade e há uma alteração no estado emocional da criança (ansiedade, aumento de adrenalina, etc) em função da pressão do jogo, gerando conflitos e comportamentos alterados, trazendo dificuldades para a criança. A tendência é que, no momento em que o time está perdendo, segundo o professor E5, a criança começa a jogar individualmente, querer resolver sozinha o

problema. O professor E1 percebe que só será possível haver cooperação em ambas situações se as crianças vivenciarem a aula juntamente com o jogo desde cedo. Mas há também professores que consideram a competição uma boa oportunidade também de cooperar:

E4- a competição tem um clima diferenciado da aula, muitas vezes até estimulante, que faz com que ela coopere como se estivesse na aula.

E3- mas na competição existe o prêmio, a motivação é maior, para os que compreendem o significado e a aplicabilidade da cooperação certamente usarão com mais eficiência.

Ao perguntar aos professores se a competição atrapalha o trabalho de cooperação na equipe, o professor E18 respondeu que sim, em função das disputas internas das jogadoras por uma posição na equipe de titular. Esta opinião está de acordo com Bourdieu e Elias ao considerarem a desigualdade de poder como geradora de disputa, gera competição entre os jogadores pela mesma posição de titular no campo, que é o objeto de interesse comum. Neste caso, a cooperação passa a ser em função de melhor produtividade e desempenho no jogo, e não uma cooperação voluntária no sentido de ajuda mútua:

E18 - Sim, pois nas equipes um dos principais objetivos é ganhar das outras equipes. E às vezes essa competição acaba sendo até internamente, pois umas acabam desejando ser melhores que as outras para serem titulares, serem a capitã do time. Como no Programa a competição é apenas nos jogos e não existem “titulares e reservas” a cooperação para que um dos principais objetivos do Programa seja alcançado, que é a aprendizagem do voleibol, acaba sendo um valor muito presente.

Por esta declaração fica evidenciado que o objeto de disputa das crianças no Programa é a aprendizagem do voleibol, para que a partir daí possam vislumbrar a realização de seu sonho de ser jogador (a maioria das crianças tem este desejo, de acordo com o Quadro 09, no capítulo 6). Os coordenadores do PRAEC afirmam que há “discriminação” também entre as crianças do Programa, mas que é relacionado com a competência da colega, isto é, se ela joga mal, então pode haver um desinteresse de jogar com ela. Portanto, não há uma discriminação explicitada em relação à etnia ou poder sócio-econômico. Este é um dado interessante, pois ao trabalhar os projetos sociais nesta perspectiva de convivência entre as diversas classes econômicas estar-se-ia promovendo, de fato, o aprender a conviver e a respeitar as diferenças – conforme relato dos professores do PRAEC.

Os professores do PRAEC que atuam também em clubes consideram que a cooperação é importante tanto no Programa quanto na formação das equipes nos clubes.

Entretanto, o professor entrevistado E21 considera que a cooperação no time de vôlei fica prejudicada pela pressão do técnico e dos objetivos de performance:

E21 - No projeto o aluno desenvolve bem mais sua cooperação como os outros alunos por não haver pressão do técnico pela sua melhor performance.

Já há professores com posição contrária, pois consideram que no vôlei a cooperação está ligada à competição:

E22 - É na tensão da competição que o aluno demonstra a tendência de cooperar ou não, e aproveitamos para fazer a avaliação do nosso trabalho os encaminhamentos necessários (feedback). Trabalho a cooperação através da competição.

E15 - Não acredito que a competição possa interferir diretamente no processo de cooperação ou seja, vontade de ganhar de um indivíduo pode ser maior que a de meu companheiro isso não implica em atrapalhar o processo de cooperação. No voleibol o trabalho tem que ser paralelo, pois tem que ser cooperativo o tempo todo, pois um depende do outro; ex: o levantador depende de um bom passe, e conseqüentemente, o atacante de um bom levantamento e assim segue o jogo diante de sua segmentação.

Estes relatos apontam que a cooperação deve ser trabalhada em todas as situações, de forma conjunta, cooperação e competição, porque somente assim será capaz de construir uma melhor compreensão da função e importância de cada um nos diferentes momentos e circunstâncias, e conseqüentemente, provocar um melhor aprendizado destes valores a partir da vivência de situações diversificadas.

Certamente deve ser bem difícil cooperar fora da quadra com a jogadora que ganhou posição da companheira no time titular. Segundo os entrevistados, o valor é percebido realmente nos momentos críticos, onde a escolha fica difícil de ser feita, e quando fica mais evidenciado o sentido de cooperação para cada integrante do grupo. Considerando, enquanto processo de aprendizagem do valor cooperação, uma situação como esta relatada, pode ser esta uma oportunidade para identificar por exemplo, qual é o sentido da cooperação para o professor ou técnico da equipe, pois de acordo com seu conceito de cooperação, poderá estimular a cooperação (no sentido de mostrar à atleta, cuja companheira conquistou seu lugar como titular no time, que tal fato aconteceu por ela estar desempenhando melhor a função, e que neste caso é uma troca justa, já que o objetivo de todos é a formação da melhor equipe possível para vencer a competição) ou estimular a competição (no sentido de fazer com que a jogadora que perdeu a posição lute para reconquistar o lugar).

Analisando por este foco, pode-se inferir que a característica cooperativa ou competitiva do técnico/professor poderá influenciar nesta decisão, caso ele não tenha clareza da situação e analisado as conseqüências das diversas alternativas e possibilidades. Daí o motivo pelo qual solicitamos aos professores entrevistados que apresentassem seu auto-conceito no início da pesquisa. Pois esta característica, certamente faz parte de seu *habitus* individual, ou seja, sua pré-disposição tenderá ser de cooperar ou competir. Se não houver uma racionalização da situação e agir somente pelo *habitus*, pode ser que a atitude a ser tomada seja direcionada mais para o lado da característica. Entretanto, o *habitus* pode ser modificado, e parte desta mudança ocorreu com vários professores ao longo do tempo.

7.3.5 A cooperação voluntária

Putnam (2005) afirma que o capital social facilita a cooperação espontânea. E esta gera mais facilmente a reciprocidade. Portanto, para Putnam a reciprocidade da cooperação é mais importante do que a cooperação enquanto ética geral de união dos seres humanos. Para avaliar a cooperação voluntária, foi investigado junto aos professores que tipo de cooperação predominava no Programa: a voluntária ou a coercitiva (em função da estrutura do jogo)?

Uma característica importante da cooperação citada pelo professor E13 é que a cooperação tem que ser voluntária e não imposta. E relata sua experiência no Programa em relação ao seu público que é constituído por crianças em situação de risco:

E13 - Tanto na equipe escolar quanto no programa, a participação deve ser voluntária (ou seja, pretendida e não imposta). Quando “impomos” a participação no projeto por pessoas envolvidas em “grupos sociais de risco”, estas, inicialmente, tendem a ter uma maior dificuldade em cooperar. Isso ocorre, até o momento em que as mesmas passam a sentir os benefícios do projeto, ou seja, o seu resultado positivo. Conforme aumenta o valor dado à participação no projeto, a cooperação daqueles que efetivamente querem participar do projeto tende a melhorar e a, gradativamente, fazer parte do padrão perseguido por todos. Quando “impomos” a participação na escola, inclusive pelos alunos que não gostam da disciplina ou da atividade desenvolvida, não há uma boa “cooperação” dos jogadores. Porém, conforme tomem gosto ou sentem a importância da sua participação na equipe, automaticamente, passam a cooperar para o sucesso do grupo. A questão, então, passa a ser “volitiva” (de vontade de participar, de auxiliar a equipe, de “afinidade” com o grupo).

Esta posição do professor entrevistado E13 está alinhada com a do outro professor E10 que sinalizou a importância de primeiro conhecer o sentido de cooperar para que a criança passe a ser cooperativa com o grupo. Então, compreender o significado do valor e sentir que ele tem um efeito positivo em sua vida traz bem-estar, reconhecimento do grupo e do professor, é um caminho para que haja uma transformação do *habitus*. Quando a criança se sente acolhida no projeto pelo grupo a tendência é que ela passe a ter atitudes também mais positivas com o grupo.

Nestas declarações pode-se perceber que é importante um ambiente que acolha para que haja cooperação de forma voluntária, que é o tipo de cooperação preconizado pelo paradigma da sustentabilidade. A falta de respeito ou a não valorização do ser humano gera uma baixa auto-estima, perda de confiança em si e no grupo. Ao contrário, parece que se há uma relação de respeito, acolhimento e objetivos comuns fica mais fácil criar a confiança, bom relacionamento, compreensão e motivação do grupo. Pertencer àquele grupo passa a ser um prazer e um objetivo. Será que as crianças compreendem por que cooperar, qual o benefício deste cooperar?

7.3.6 A estrutura estruturada e estruturante para cooperar

Os professores entrevistados concordam que no PRAEC as crianças praticam e compreendem melhor o valor cooperação, em função de sua estrutura representada pelos conteúdos pedagógicos, aulas, planejamento, avaliação, eventos e atitudes dos professores. Pela declaração dos professores evidenciou-se na forma de aprendizagem do valor, uma preocupação maior (45,5%) com a compreensão do conceito e a conscientização sobre a importância da cooperação no vôlei, na família, na escola e na vida em geral.

E7 - (...) através da orientação do significado social, familiar e humano que se adquire quando se aprende e se pratica os valores, das mudanças significativas que pode ocorrer com cada um, do quanto é importante as pessoas perceberem que suas ações podem transformar para melhorar a relação da família, do trabalho e da sociedade e no vôlei quando os alunos com mais qualidade apóiam os mais novos, o rendimento do grupo melhora no todo.

E9 - Eu trabalho a cooperação com os alunos pedindo nas primeiras aulas que pesquisem e tragam algum exemplo de cooperação. Reúno o grupo de alunos no início da aula para conversar sobre como eles podem cooperar em diversas situações: na aula, em casa, na escola e também durante o jogo. Durante as

aulas faço intervenções quando necessário para corrigir ou estimular a cooperação. Eu avalio que tem dado resultados positivos, porque as crianças demonstram companheirismo, alegria em participar das aulas e dos eventos que realizamos.

E8 - Conscientizando de que a cooperação é primordial no jogo. Através de jogos cooperativos e nos próprios exercícios de vôlei dando ênfase à cooperação. Analisando todas as atividades desenvolvidas durante o ano de 2007 chegamos a conclusão que nossos alunos são cooperativos, pois tivemos o seu auxílio em todas as atividades.

E2 - Primeiro explicando o significado e depois passando algumas estratégias como conversas antes e no final das aulas, retomando os pontos onde houve ou não a cooperação.

Conversas, orientações, debates, pesquisas sobre o valor, confecção de cartazes, foram estratégias relatadas pelos professores para atingirem o objetivo da compreensão e conscientização do valor. Além disso, os professores consideraram importante a sua intervenção durante as aulas no sentido de estimular ou chamar atenção para o valor, ou ainda, reforçar os pontos-chaves deste processo de aprendizagem. Mostrar os resultados alcançados pela turma em função da cooperação de todos foi citado como uma das estratégias. Esta idéia foi expressa pelo professor E2:

E2 - Podemos avaliar no decorrer das aulas, se por exemplo faltar bola no exercício e o professor orientar os alunos que não esta havendo a cooperação, e se esse mesmo erro continuar podemos avaliar que o resultado não foi bom, mas se não ocorrer mais é porque foi eficiente, houve uma melhora no trabalho de cooperação.

A segunda maior preocupação dos professores foi buscar praticar o conceito do valor no próprio aprendizado do vôlei, ou seja através de exercícios em grupos, jogos cooperativos, e ações de apoio à execução dos exercícios nas aulas, como por exemplo, recolher as bolas para colocar no carrinho e assim, ajudar o grupo na execução dos exercícios com maior dinamismo e ritmo. Tarefas simples de rotina como por exemplo, ajudar o professor a guardar o material ou fazer a chamada foram estratégias também citadas pelos professores de apoio à incorporação do valor.

Alguns professores consideram que o processo de aprendizagem do valor é lento e há aquele que está insatisfeito porque o valor não foi apreendido por todo o grupo:

E13 - A cooperação tem que ser paulatina. Primeiro, o início da atividade desportiva. Aos poucos, ressaltando as atitudes de cooperação que estão tendo e a importância desta para o sucesso da equipe, do grupo, da comunidade e da

sociedade em geral. Tudo, de uma forma que possa ser sentida e compreendida.

E16 - A avaliação para mim não é satisfatória, pois gostaria de atingir todos alunos.

Como avaliação geral deste trabalho com o valor cooperação os professores citaram que os resultados são positivos, que há mudança de atitude dos alunos manifestada de várias formas:

E15 - A avaliação é positiva, pois no programa as crianças têm um índice elevado de compreensão dos valores apresentados.

E9 - [...] as crianças demonstram alegria em participar das aulas e dos eventos que realizamos.

E22 - Ajuda no relacionamento dos alunos, fortalecendo os laços de amizade no grupo. Espontaneamente o aluno também coopera nas demais atividades do programa e nas atividades extra-aulas.

As crianças do PRAEC corroboram quando relatam as várias atividades de cooperação realizadas fora do ambiente do vôlei, ou seja, em casa e na escola: ajudam nos afazeres domésticos como lavar a louça, arrumar a cama; ajudam o professor a fazer chamada e guardar o material de aula; e alguns consideram que “deixar o professor dar aula em paz” é também uma forma de cooperar.

Uma pergunta também foi feita para verificar se havia alguma diferença do trabalho de iniciação ao voleibol do PRAEC com as aulas de educação física na escola, já que a maioria dos professores do PRAEC é da escola onde está implantado o Núcleo portanto, atuam em duas funções: como professor do Programa e como professor de educação física da escola.

Foi constatada divergência de opiniões entre os professores, pois ao mesmo tempo em que alguns destacaram a diferença estrutural do trabalho (em relação ao interesse dos alunos, qualidade e quantidade de material, etc), outros consideraram que na função do professor não há diferença, já que em ambos locais a função de educador deve ser a mesma.

E7 – A realidade é que, muito do que se faz em termos de educação e formação de valores está no comprometimento, atitudes e responsabilidade de cada um, mas o que realmente faz a diferença é a proposta e objetivos do projeto, bem como o apoio, a capacitação e a cobrança do trabalho de acordo com os objetivos.

E12 - Primeiro porque temos uma metodologia totalmente diferenciada das aulas, e isso nos possibilita a intervenção muito mais eficaz, o número de alunos das aulas é muito maior, geralmente quem está no projeto gosta do voleibol, os projetos desenvolvidos todo ano dentro do Rexona tem auxiliado, porque não fica o esporte somente, mas muitas formas diferentes de aplicar o esporte.

E13 - É diferente e não, especificamente, mais difícil. Obviamente, trabalhando com “grupos de risco”, é mais difícil fazer entender os valores da cooperação. O trabalho em equipe, nasce da atividade. Os valores da cooperação são percebidos paulatinamente com o desenvolvimento da equipe participante. Este é um dos motivos pelo qual a participação destes grupos no Projeto deve ser estendida não só para um maior grupo possível de pessoas como também pelo maior tempo possível.

E19 - Talvez nas aulas de educação física (por ser em menor número, ou por ainda não estarem com os objetivos bem definidos), a questão de valores agregados ao esporte seja menos trabalhada. No Programa Rexona, há toda uma preparação do profissional anterior ao início das aulas, há todo o objetivo social juntamente com um esporte só, que é o voleibol.

E8 - Sim. No projeto Rexona o objetivo vem ao encontro do anseio do aluno, que é aprender o vôlei, já, nas aulas de educação física nem todos tem o mesmo objetivo. Nesse sentido, fazer com que o aluno coopere com o colega é mais difícil, pois não é o seu interesse.

E2 – Sim, pois a maioria das crianças frequenta o projeto por que gostam, sendo assim facilita o processo de aprendizagem, levando em consideração as aulas de educação física onde a criança muitas vezes é obrigada a fazer aula;

E15 - Não vejo esta diferença; dentro do processo o educador pelo qual comanda as atividades não pode pensar nem atuar de forma diferente por estar dentro de um programa sócio esportivo; sua função é de educar através de suas aulas naquele tempo que lhe é fornecido nada mais.

Na opinião dos professores o ambiente é fundamental para o desenvolvimento de valores. O ambiente é favorável quando oportuniza diferentes formas de estímulos, dá segurança à criança, mostra-lhe o objetivo, indica a direção correta, valoriza todos e cada um do grupo, onde são amigos, onde se possa sentir à vontade; realiza atividades que despertem o interesse das crianças, que não discrimina, não inferiorizar a criança. O relato do professor E12 confirma esta preocupação com o ambiente de aprendizagem:

E4 - no programa, há um ambiente criado para favorecer e fortalecer o valor da cooperação, mas também procuramos sempre tentar estender esse valor para fora da quadra.

E12 - Sim pelo trabalho realizado, nós deixamos eles tentarem; nunca fazemos com que eles se sintam inferiorizados por errar, se atrapalhar e isso faz diferença.

E20- O bom ambiente ajuda e o trabalho do professor ajudará o aluno a desenvolver este valor. Isto do ponto de vista do aprendizado, pois depois não deve ter diferença.

E9- Pode ser mais fácil cooperar no ambiente em que se sentem mais à vontade, junto dos amigos, porém eu vejo que eles são cooperativos também em outros locais.

A professora E13 que tem atua com grupos de risco comenta:

E13- Talvez seja, pelo prazer da atividade. Como, na maioria, fazem parte de “grupos de risco”, o ambiente social dos mesmos é quase sempre de violência, ou seja, de pouca cooperação.

Ao considerar importante o ambiente de aprendizagem, surgiu a seguinte questão: “será que o aluno do PRAEC consegue colocar em prática a cooperação em todos os ambientes onde vive?” Esta pergunta teve a intenção de verificar se o valor cooperação estava incorporado na criança.

A maioria dos professores entrevistados disse que sim:

E22 - A maioria sim, porque temos muitos problemas na nossa comunidade e dos alunos que passam pelo Programa Rexona raramente algum esteve envolvido com eles. Ao longo dos anos tem feito a diferença, na verdade vemos mais ex-alunos indo para universidade ou bem encaminhados profissionalmente.

Os professores do Programa sabem que o aluno é também cooperativo em outros ambientes através dos relatos dos pais, que em geral apontaram um desenvolvimento significativo da cooperação dos filhos em casa. O professor E19 confirma esta afirmativa:

E19- Sim. Sempre que perguntamos ou fazemos avaliação com alunos e pais sobre a cooperação em casa, na escola, a maioria sempre tem uma história para contar. O que fizeram e o resultado que isto trouxe. As aulas do Programa Rexona ajudam os alunos a serem cooperativos fora delas.

Ao perguntar aos pais dos alunos do Núcleo Central PRAEC se eles percebiam que seu(sua) filho(a) que participa do Programa é mais cooperativo (a) que os demais irmãos”, a resposta foi afirmativa para todos os grupos, ou seja, no grupo de pais dos alunos de um ano de participação no Programa (84% dos pais responderam que sim); no grupo de pais de alunos com até dois anos de Programa (53%) e no grupo de pais de alunos com três anos ou mais de

Programa (88%). Vale ressaltar que o grupo de pais dos alunos de 2 anos de Programa declararam (23% dos pais) que não viam diferença alguma pois o(a) filho(a) sempre foi cooperativo(a).

Alguns professores conseguem perceber esta evolução de cooperação dos alunos através do número de atividades que eles passaram a se envolver na escola e em casa:

E21 - Sim. Observamos que houve uma mudança de comportamento e voluntariamente eles estão se inserindo em novos projetos da escola (banda, grupo ecológico, grêmio) e no lado familiar os pais estão se envolvendo mais no ambiente escolar (reuniões na escola, conselho escolar, APMF, palestras e outros).

E3 - Em alguns alunos isso é bem presente, chegam mudos e de repente, com o tempo vão incorporando a metodologia, se familiarizam com o ambiente, professor, colegas e naturalmente vão assimilando a sistemática e o perfil de aluno atleta, a postura muda sensivelmente, auto-estima aumenta, a sociabilidade, o interesse em melhorar.

Mas há professores que consideram que esta incorporação do valor não é decorrente diretamente do Programa, e sim de um conjunto de experiências vividas pelo aluno:

E15- Completamente, mas não por interferência direta do programa e sim pelos contextos do dia a dia.

Para finalizar a pesquisa, foi perguntado aos professores, sua opinião sobre a seguinte afirmativa: “de um modo geral todo mundo coopera esperando receber alguma coisa em troca, de imediato ou no futuro”. Houve uma divergência de opiniões entre “os que concordavam totalmente” e os que “não concordavam” com a afirmativa. Para os que concordavam totalmente ou parcialmente justificaram sua posição da seguinte maneira:

E1- Acredito que todos os valores bem trabalhados pelos pais e professores, desenvolvam nas crianças uma atitude onde o dar é muito mais importante do que o receber ou esperar algo em troca.

E3- Tudo que fazemos nesse sentido tem sempre uma troca, dependendo do que se deseja, às vezes o receber pode ter uma conotação diferente do que se pensa. Há quem deseje reconhecimento, prestígio, gratidão, recompensa (material ou pessoal). Acredito que para nós professores são várias trocas: reconhecimento; gratidão; conhecimento; material (\$).

E4- acredito que as pessoas cooperam em função de algum objetivo comum, e não individual esperando algo em troca. Pelo menos essa é a razão a qual devemos cooperar.

E5- Têm pessoas que fazem algo esperando um retorno imediato, mas têm crianças que agem naturalmente a esse conceito.

E9- Eu acredito que depende da formação da cada pessoa.

E18- Acredito que isso varia de pessoa para pessoa. A grande maioria coopera com espírito de ajudar, e não de receber algo em troca.

E19- Nas aulas e nos exercícios a criança que coopera faz isso naturalmente e não vai esperar que sejam cooperativas com ela. Mas na hora do jogo a cooperação serve indiretamente para o aluno que cooperou obter resultados positivos na equipe que ele participa, então o princípio de cooperar é para o benefício de todos, inclusive o dele mesmo.

E20- Todos nós esperamos algo em troca, mas devemos projetar esta "troca" no bem comum, ou seja, que todos os envolvidos receberão os benefícios inclusive eu.

E21- No projeto observamos que algumas crianças colaboram com a intenção de destacarem perante as outras ou junto ao professor, enquanto outras colaboram espontaneamente sendo uma coisa natural dela mesma;

E22- Depende da situação ou do objetivo, no caso do vôlei o objetivo é vencer e a criança espera isto, ela vai cooperar para um objetivo comum.

Já os que não concordaram apresentaram os seguintes argumentos:

E2- Podemos e devemos cooperar sem esperar nada em troca.

E6- "Todo mundo" é generalizar muito.

E7- As pessoas que desenvolvem o sentimento de generosidade e cooperação o fazem sem interesse.

E8- A pessoa que tem está característica faz porque gosta de ajudar o próximo.

E10- Não é esta concepção que passamos aos nossos alunos, como falei, eles devem cooperar entendendo o sentido e o porque devem fazê-lo, se for como o caso citado acaba virando troca e não cooperação.

E15- Tomo exemplo da minha pessoa não coopero esperando uma recompensa ou algo a mais que me favoreça e sim para o meu bem estar nada mais que isso.

E17- Nem sempre. Acredito na cooperação sem esperar a troca.

Portanto, pelo que foi investigado, parece que uma grande parte dos alunos consegue praticar a cooperação em outros ambientes de seu cotidiano, mas não se pode afirmar com veemência que o mérito é do Programa, pois as crianças estão envolvidas em outras experiências do dia a dia que estarão também influenciando para seu aprendizado. Poderíamos inferir que o Programa contribui, porque estimula a prática consciente deste valor.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como proposta verificar se o esporte voleibol poderia ser um facilitador para a construção de capital social, que implica uma ação coletiva, de forma cooperativa, organizada para atingir objetivos comuns - um conceito muito próximo de cidadania. Ao considerar que a forma de produção capitalista não consegue atender às necessidades básicas de todas as pessoas, gerando desigualdades e injustiças sociais, emergiu uma questão básica a ser respondida: como promover e garantir condições de sobrevivência e desenvolvimento às gerações atuais e futuras? Este foi o ponto de partida da autora, para este estudo.

Ao conhecer a proposta do desenvolvimento sustentável através do Curso de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE, e em função de toda uma vida dedicada ao voleibol, a autora conseguiu vislumbrar um caminho através do esporte para a construção de uma nova sociedade, idealizada por Capra, Boff, Morin e tantos outros que sonham e buscam um mundo melhor para todos. O esporte, neste caso, seria tratado e percebido como ferramenta de transformação social, baseada em valores de solidariedade, trabalho em equipe, respeito e cooperação para atingir resultados comuns – ou seja, a satisfação de todos.

Em função da autora não ter encontrado na literatura, estudos relacionando capital social, esporte e sustentabilidade, a construção de um novo saber exigiu a busca de um apoio epistemológico, primeiro para compreender como os vários teóricos e pensadores construíram suas matrizes do pensamento, e em segundo lugar, identificar aquela que possibilitasse mais facilmente atender aos objetivos do estudo.

Em contato com a cadeira Epistemologia e Práticas Multi-Inter-Transdisciplinares ministrada pelo professor e orientador Dr. José Edmilson Souza-Lima, a autora teve como fazer suas escolhas. Em virtude da complexidade do tema proposto, a matriz da complexidade foi eleita por permitir alargar o conhecimento associado a uma postura inclusiva, isto é, possibilidade de agregar os diversos saberes.

A visão interdisciplinar emergiu neste preparo do caminho para a construção do novo saber, envolvendo a economia, administração, educação física, psicologia e sociologia. Uma proposta ousada, mas considerada necessária pela autora para poder aprofundar em temas complexos e polêmicos.

O grupo de pesquisa sob a orientação do mesmo professor foi um verdadeiro exercício de construção de capital social, pois estavam ali cinco pessoas, cada qual com seu tema (interesse pessoal) e todos contribuindo com o estudo do outro (objetivo coletivo), no sentido de fazer provocações que resultassem em profundas reflexões e novas descobertas, sempre amparados nos diversos teóricos do saber. Nesta interação o grupo percebeu que havia um tema comum enquanto base teórica para todas as dissertações: a sociedade de risco. Portanto, o objetivo comum manifestado inicialmente com a mesma linha de pesquisa, oportunizou, através da interação, a descoberta de outros objetivos comuns e afinidades. O grupo foi se conhecendo e reconhecendo como grupo, identificando seus potenciais e limitações, mas todos querendo cooperar, cada qual da sua maneira, para que todo o grupo conseguisse realizar seu objetivo comum: participar de um bom processo de discussão, amadurecimento e finalizando com uma dissertação de qualidade, que fizesse sentido para quem a produziu, mas que pudesse contribuir para o conhecimento de cada um e de todos.

Cada integrante do grupo tinha a sua pergunta de pesquisa. Como educadora do esporte a pergunta que norteou este estudo foi: será que o esporte pode ser um facilitador para a construção do capital social para a sustentabilidade? No fundo, estava interessada em buscar conhecer alternativas de construção de capital social.

Estudando o termo capital social utilizado por Putnam a autora entendeu que aquele poderia ser a sua referência básica inicial de investigação. Como é possível construir um capital social capaz de promover o desenvolvimento local sustentável? Putnam apontou a primeira grande pista, isto é, uma sociedade com fortes valores de cooperação, reciprocidade, trabalho em grupo e confiança. Ao investigar os pensadores que teorizavam sobre os valores e a ética para a sustentabilidade evidenciou-se também que a cooperação, solidariedade, formação de redes de relações sociais mais horizontais eram comuns a estes teóricos.

A experiência de vida da autora, seus aprendizados do trabalho em grupo, em função de ser filha de uma família de sete irmãos, e por ter sido atleta de voleibol por vinte anos, a motivou trilhar num caminho que pudesse utilizar o esporte, voleibol especificamente, para a construção de uma sociedade que atuasse como uma grande equipe, que tivesse objetivos comuns, ações coletivas coordenadas, e que fosse capaz de buscar de forma coletiva a realização de todos.

Para identificar os valores comuns ao voleibol e capital social, o estudo buscou conhecer através dos atletas de voleibol da categoria master e dos alunos egressos de um programa sócio-educacional de voleibol, os valores aprendidos por eles através da prática do esporte e que os utilizavam ainda de forma efetiva na sua vida cotidiana.

Apesar dos autores afirmarem que o esporte desenvolve valores de grupo, era importante verificar na prática quais eram os valores relacionados ao voleibol. Nesta

investigação ficou confirmado a predominância dos valores respeito e valores de grupo no desenvolvimento do esporte voleibol.

Comparando os resultados com os valores detectados no capital social, a autora escolheu o valor cooperação como um valor fundamental, identificado no estudo, tanto para a construção do capital social quanto para o desenvolvimento do trabalho em equipe no voleibol.

O estudo então, se voltou para o entendimento de como a cooperação é construída e desenvolvida em um grupo e/ou sociedade. Para responder a estas questões, a autora buscou o apoio na Sociologia do Esporte, frequentando a disciplina “Educação Física, Esporte e Sociedade” oferecida pelo Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e ministrada pelo professor e sociólogo do esporte Dr. Wanderley Marchi Jr, também ex-atleta e pesquisador do voleibol, e que acompanhou a autora em toda sua trajetória em Curitiba, nos últimos dez anos, à frente da gestão do PRAEC, orientando-a e dando suporte sociológico sobre caminhos e condutas que facilitassem o cumprimento da missão do Programa.

Participando dessa disciplina de caráter sociológico na UFPR, a autora conheceu e se aprofundou nos modelos de análise de dois autores, Norbert Elias e Pierre Bourdieu, que se tornaram a base para as análises sociológicas do estudo.

Como o objetivo era investigar o esporte numa dimensão educacional, e conhecendo a polêmica que ainda há em relação ao esporte trabalhado na escola, a autora buscou investigar o PRAEC por ser um programa sócio-esportivo que tem como missão contribuir para o desenvolvimento humano através do esporte. Desta forma, poderia encontrar ali as condições preliminares de investigação para o objetivo proposto: alunos de diferentes localidades da grande área metropolitana de Curitiba, representantes de todos os níveis sócio-econômicos e com diferentes etnias e capital cultural. Estaria assim constituído o campo de pesquisa e análise.

Conhecer como os professores, alunos e pais compreendem o valor cooperação e sua função no esporte e na vida; os motivos que levam as pessoas a cooperar ou não; como conviver a cooperação e competição (que é uma representação da sociedade); como estimular a cooperação num ambiente competitivo, dentre outras, foram questões norteadoras desta fase qualitativa da pesquisa, mais especificamente, com apoio, é claro, dos autores da economia (Putnam), da sustentabilidade (Capra, Boff) e da sociologia (Elias e Bourdieu). Estava assim constituída a equipe de trabalho, o time, para ajudar a compreender esta realidade.

A pesquisa foi estruturada com base na percepção de professores, alunos e pais de alunos do PRAEC sobre o tema cooperação, tentando relacioná-lo com os conceitos e entendimentos dos teóricos referenciados. Portanto, para cada grupo foi elaborado um

questionário específico com perguntas abertas e algumas fechadas para aprofundar e facilitar a compreensão do tema.

Alguns dados foram tabulados e submetidos a uma análise de conteúdo, a partir da qual foi possível realizar uma análise sociológica dos resultados. O estudo não teve a intenção de fechar ou esgotar o assunto, mas buscou compreender e alargar o conhecimento do tema tão importante e complexo. O saldo foi positivo em função dos vários aprendizados adquiridos nesta interação com os professores, alunos e pais do PRAEC, que serão abordados a seguir.

O estudo evidenciou forte relação do capital social, voleibol e capital cultural, pois são construídos a partir da interação social. Portanto, cada grupo apresenta um repertório de valores construídos socialmente e que vão influenciar seu modo de agir, pensar e ser (*habitus*). Portanto, conhecendo o *habitus* coletivo de um grupo é possível conhecer alguns elementos constitutivos do *habitus* individual dos alunos, pois esta mesma criança participa e incorpora do *habitus* de diferentes grupos sociais: família, escola, amigos, comunidade.

A pesquisa mostrou que o voleibol oportuniza o desenvolvimento de valores de grupo, como a cooperação, trabalho em equipe, respeito e, portanto, pode ser considerado um facilitador para a construção do capital social através de valores. Entretanto, alguns aspectos importantes devem ser observados quanto à organização da prática e postura do educador enquanto líder deste processo de aprendizagem, já que o educador é também parte e produto desta interação social.

O estudo evidenciou que o aprendizado da cooperação através da prática do voleibol sem a intervenção do professor pode ser um processo mais demorado e pode acentuar características competitivas nas crianças.

A organização do ambiente de aprendizagem é um fator que contribui para o desenvolvimento dos valores. A criança aprende o valor vivenciando-o, pois a compreensão surge na necessidade de agir e não o contrário. Estimulando a “cooperação” de várias formas e com participação em diversos grupos, a criança terá condições de adquirir novas experiências e percepções da cooperação, que serão incorporadas ao seu *habitus* e lhe auxiliarão para tomada de decisão de forma consciente, sobre cooperar ou não em determinada situação ou grupo. Assim, um programa que envolva diferentes compreensões de cooperação, e que tenha um capital cultural diferenciado, tende a promover ações também diferenciadas de cooperação: uns vão cooperar porque acham importante cooperar, outros porque esperam e contam com a reciprocidade do outro, e outros ainda, não vão cooperar porque não vêem sentido ou simplesmente porque não querem. Promover uma reflexão e discussão em torno das diferenças

seria uma estratégia para se buscar o verdadeiro sentido do grupo em cooperar, e assim, poder agir em função deste conceito construído de forma coletiva e mais consciente.

O professor ou educador é percebido pelos alunos e pais como um importante agente social no sentido de promover um ambiente e clima de aprendizagem favoráveis. O estudo evidenciou que o professor deve facilitar a compreensão do conceito mediante uma intencionalidade maior e clareza explícita no seu trabalho com valores.

Os resultados evidenciaram que há um padrão da metodologia adotada nos núcleos, quanto à intencionalidade e estratégias para o desenvolvimento da cooperação. Os pais, alunos e professores concordam sobre a qualidade do programa no sentido de atender às suas expectativas; o trabalho de cooperação é percebido; a cooperação tem uma importância enquanto valor para o vôlei e para a vida; e é possível incorporar o valor cooperação através do esporte evidenciando ações de cooperação voluntária além do Programa, isto é, na escola e em casa. Entretanto, não foi verificado um alinhamento na compreensão do conceito entre os agentes sociais, gerando opiniões divergentes como, por exemplo: uns consideram que a competição atrapalha o trabalho de cooperação, outros não; uns percebem que o trabalho de cooperação é mais facilitado na equipe dos clubes em função do tempo de convivência das jogadoras, e outros acham que a competição que há no clube age negativamente na construção da cooperação voluntária, o que não ocorre no PRAEC, dentre outros

Ao comparar o trabalho realizado no PRAEC com as aulas de educação física da escola, há um consenso de que a participação das crianças no PRAEC é voluntária, diferentemente nas aulas de educação física, onde muitos participam por obrigação. Além disso, destacou-se a seguinte estrutura como facilitadora para o desenvolvimento do trabalho no Programa: a qualidade do material e da estrutura para a realização da prática; o preparo dos professores (capacitação continuada); o acompanhamento da coordenação (supervisão) e a intencionalidade do trabalho com valores (reforçado durante as aulas, eventos e atividades extras do Programa).

Como o valor é uma construção social e está diretamente relacionado ao capital cultural do grupo, pode-se inferir que conhecendo o conceito através dos pais dos alunos estar-se-ia conhecendo também o entendimento da criança e seu *habitus*, já que na infância as crianças incorporam os valores transmitidos pelos pais – socialização primária. E se quisermos promover uma mudança cultural, os pais deverão ser incluídos também neste processo.

Conforme os estudos de Putnam a cooperação deve ser voluntária, isto é, deve nascer do interesse e motivação da pessoa. Isto é, uma cooperação enquanto princípio de vida e

elemento constitutivo de um *habitus* individual e coletivo, capaz de gerar disposições duradouras para pensar, agir e ser, uma estrutura estruturante no sentido de ser geradora de reprodução das relações sociais de cooperação. Cooperar, neste sentido seria um estilo de vida, uma escolha na maneira de ser, mesmo que não se coopere o tempo todo, já que há várias razões que impedem ou dificultam a cooperação.

Cooperar significa fazer junto, participar, respeitando as regras socialmente construídas e aceitas, e contribuir para que o objetivo coletivo seja atingido, e os benefícios sejam de todos – isto é, o bem-comum. Pelo que foi percebido através das entrevistas, parece ser este um conceito mais alargado da cooperação. Não basta apenas ajudar. Deve estar implícita a construção de algo novo nesta relação de reciprocidade, de atingir objetivos comuns. Nesta perspectiva, doar cestas básicas apenas poderia resolver um problema de sobrevivência em curto prazo, mas não construiria em longo prazo. Talvez seja esse o compromisso que Putnam expressou quando enfatizava a importância da reciprocidade para que houvesse a cooperação para o desenvolvimento.

Os resultados da pesquisa mostraram que cooperar não é fácil, que há vários motivos para não cooperar, corroborando com Putnam que afirmou serem os dilemas da ação conjunta, como por exemplo, não cooperar em proveito mútuo, como algo natural, e não quer dizer uma irracionalidade. Pois, a cooperação é uma atitude que quando consciente, representa uma tomada de decisão que passou por um processo de percepção, uma reflexão sobre si mesmo, sobre a situação (ambiente, pessoas, ação em si), compreensão (avaliação dos benefícios e prejuízos) para depois agir. Daí a importância do capital cultural, do significado que se dá para as coisas, pessoas, os conceitos que se tem de felicidade, justiça, dentre outros.

Uma questão central do estudo foi a discussão da cooperação entre os iguais. Ficou evidenciado que a cooperação torna-se mais fácil e voluntária quando acontece entre amigos ou quando há vínculo afetivo. Transferindo para o capital social, como promover a cooperação entre os desiguais? Entre os poucos incluídos com a grande massa de excluídos?

Cooperar numa comunidade de “iguais”, pode significar um alinhamento da compreensão do conceito, aceitação das regras e ações coletivas mais facilitadas e coordenadas. Entretanto, numa comunidade com capital cultural diferenciado, a compreensão tenderá a ser diversificada e neste caso, a cooperação de todos para uma única direção se constituirá em um desafio a ser enfrentado. Pode-se ter um objetivo comum convivendo com interesses diversos? Os resultados da pesquisa mostraram que o objeto de interesse tanto dos professores quanto dos alunos é a excelência do trabalho de voleibol, pois todos conseguiram atender aos seus

objetivos específicos: ser atleta de vôlei, profissional ou não, ser um profissional do vôlei bem sucedido e com maiores oportunidades no mercado de trabalho. Este mesmo objeto de interesse pode ser percebido entre os parceiros. Isto é, o Programa tem um bom reconhecimento no Paraná e está ampliando este conceito no Brasil, em função do time e dos professores, treinadores, educadores de organizações sociais, universidades e clubes esportivos que procuram o Núcleo Central em Curitiba para se capacitarem ou conhecerem a metodologia de trabalho adotada no Programa.

Na pesquisa realizada com os alunos e pais do PRAEC, o valor respeito apareceu como o valor mais evidenciado no Programa na percepção deles. Correlacionando esta informação com o fato dos alunos do PRAEC serem cooperativos (percepção dos pais, professores e dos próprios alunos), surge agora uma nova reflexão. Será que a cooperação que há no PRAEC não é em função deste respeito mútuo declarado por todos? Será que se não houvesse este respeito as crianças iriam cooperar? A falta de respeito foi apontada também pelos alunos quando declararam os motivos pelos quais decidiam não cooperar.

Aprofundando um pouco mais sobre esta questão, o estudo evidenciou que o ato de cooperar é percebido pelos pais, alunos e professores. Mas, poucos conseguiram perceber o verdadeiro sentido que cooperar representa para cada ator social. Desta forma, vale a pena investigar um pouco mais sobre o sentido da cooperação para as pessoas. Transportando para o campo social, será que o valor da ação educadora está no sentido que estas ações provocam nas relações sociais?

O estudo mostrou que pode haver capital social mesmo em comunidades de baixa renda, e que pobreza não está associada diretamente à violência. Ou melhor, a violência está relacionada muito mais com a desigualdade social (vide as populações urbanas) do que com a pobreza em si. Pensando por este ângulo, a cooperação voluntária surge quando esta faz sentido para as pessoas, já que, como afirma Bourdieu, há estruturas objetivas para cooperar naquela situação e/ou grupo. Entretanto, o mesmo estudo evidenciou que há também estruturas objetivas autônomas das vontades e da consciência dos agentes sociais que levam os indivíduos cooperarem entre si, por exemplo, dentro da dinâmica do jogo de vôlei que “exige a cooperação”, na estruturação dos exercícios das aulas, e mesmo quando a criança não quer, seja por medo de ser “excluída” do grupo, ou não ser reconhecida, ou ainda quando não conhece o grupo ou quando não confia no outro, dentre outros. Então surge uma questão: como fazer com que a cooperação faça sentido, ou melhor, como fazer sentido o ato de cooperar?

Transportando para o tema da sustentabilidade, será que se existisse uma causa comum, por exemplo, a sustentabilidade do ser humano no planeta, poderia ser suficiente para dar sentido às pessoas de cooperarem entre si e buscarem de forma coletiva solucionar os problemas da modernidade? De acordo com Toscano a cooperação surge da necessidade, mas ela pode desaparecer num momento de caos onde a cooperação se transforma em “salve-se quem puder”. Será que estamos vivendo neste contexto, por isso a dificuldade de pensar e agir coletivamente? Será que as pessoas pararam de sonhar, estão agindo só para sobreviver? Qual está sendo o sentido da vida para as pessoas mais excluídas pela injustiça social?

A mídia tem evidenciado que os jovens que são recrutados para o tráfico de drogas têm consciência que terão pouco tempo de vida, não vêem perspectiva de futuro, e por causa disso muitos não tomam atitude para mudar esta situação. Sabe-se que ali não está presente o capital social desejado, pois a comunidade trabalha para atender aos interesses de poucos. Será que estes jovens não buscam outro caminho por perceberem que as nossas estruturas sociais e políticas não atendem às suas expectativas e/ou são pouco representativas? Isto é, será que eles entendem que o interesse de nossos representantes é só busca de poder (como os chefes do tráfico) e que são poucos que procuram atender e representar o interesse da comunidade? Percebe-se muito forte nas declarações destes jovens a falta de esperança na vida e falta de confiança nas pessoas e nas instituições; neste caso, a morte poderia ter um sentido de alívio? Então para este jovem cooperar com os traficantes, que os atendam em algumas de suas necessidades básicas, é melhor que participar e cooperar com organizações que discriminam, não geram oportunidades de uma vida digna, não conseguem cumprir sua função social na sociedade.

Por isso, é crescente a atuação de organizações sociais nas comunidades, muito em função de sua reputação (às vezes são consideradas como a “esperança da classe oprimida!”), em função de suas ações mais objetivas e assertivas, atendendo às expectativas daquela população e produzindo resultados mais efetivos e de forma localizada. Mas, as ONGs não conseguem substituir o papel do Estado, pela abrangência e complexidade dos problemas a serem enfrentados, mas é visível que o Estado sozinho não tem condições para resolver todos os problemas sociais.

Aqui surge novamente a cooperação, a partir de uma necessidade da sociedade (de acordo com Toscano), um movimento de cooperação e participação de empresas (responsabilidade social), ONGs (Terceiro Setor) e Governo (Parceria Público-Privado, convênios, parcerias com empresas e ONGs) para melhorar a qualidade de vida da sociedade,

tentando reduzir o abismo entre as classes sociais. Neste cenário é comum observar a confusão de papéis, isto é, há empresas que atuam na comunidade como se fossem o Estado, o Estado querendo agir como se fosse empresa, as ONGs querendo substituir Estado e, ao mesmo tempo, tendo que agir como empresa para garantir sua sobrevivência (sustentabilidade financeira). Mas, quais são as verdadeiras motivações destes agentes em cooperar?

Baseando no estudo realizado, pode-se inferir que cada um destes agentes tem seus interesses e estruturas objetivas e subjetivas para cooperar, e todos vivenciam o dilema de cooperar num campo econômico e social altamente competitivo. Então, como cooperar com a sociedade (necessidade de sobrevivência da própria empresa) e continuar obtendo os lucros (empresa)? Como cooperar e ganhar reconhecimento e prestígio social? São perguntas que estes atores devem fazer diariamente para suas tomadas de decisão.

Portanto, a questão da cooperação não é simplesmente a decisão de cooperar ou não. Várias outras questões estão nas suas “franjas” e que precisam ser consideradas caso se queira mudar o rumo da história. Parece, por exemplo, que há uma estreita relação entre cooperação e respeito. Então cooperar pressupõe uma atitude de respeito ao “diferente” ao que é “particular”. Reconhecendo que todos têm sua singularidade, mas que podem juntos construir algo de interesse comum, a cooperação fica mais facilitada, pois consegue atingir os interesses comuns, o benefício será de todos para todos, sem desvalorizar ou desconsiderar a individualidade do ser humano.

Assim, o tema “respeito” poderia ser objeto de futuros estudos: construir uma sociedade mais justa implica em compreender (está diretamente relacionada à percepção e capital cultural) a realidade e pessoas, para que haja o respeito e cooperação através de ações conjuntas onde todos sejam beneficiados, e não somente uma parcela da sociedade. A cooperação, desta forma, seria voluntária e com o sentido de solidariedade, uma cooperação para a sustentabilidade.

Mas é importante ressaltar o conceito de sociedade de Elias, enquanto o “nós” e não o “eu” enquanto externalidade da sociedade; compreender que a sociedade é uma teia de interdependências de relações sociais, e que, queiramos ou não, estamos o tempo todo influenciando e sendo influenciados no modo de ser, de agir e de pensar (*habitus*) mediante a interação social.

Fica aqui uma reflexão para futuros trabalhos: como dar sentido à vida, à nossa sobrevivência no planeta, pois só respondendo a esta questão é que a proposta do

desenvolvimento sustentável poderá ter algum significado e valor para as pessoas decidirem a cooperar, compartilhar e trabalhar pelo bem-comum.

Outra questão que vale a pena uma investigação aprofundada é sobre a construção do valor respeito. Será que o respeito pode ser considerado a moeda de troca para se construir uma sociedade justa, igualitária e mais feliz? Se facilitássemos a construção do *habitus* do respeito estaríamos contribuindo para um mundo melhor? Neste caso, a ciência poderia cooperar muito com os estudos, por exemplo, sobre a origem da espécie humana. Através do mapeamento do DNA, os cientistas descobriram que todos nós tivemos uma mesma origem, que não há diferença de raça, portanto, não há motivo para o preconceito racial. Sabe-se que o preconceito é um produto cultural, mas a partir deste novo conhecimento, o preconceito racial poderia perder terreno. Este é um dos exemplos de que a ciência, através do conhecimento, poderia contribuir para desvelar os conceitos e preconceitos que dificultam o “respeitar” e afastam os seres humanos, e conseqüentemente, a construção do capital social. Para esta investigação seria necessário também, o apoio de novos saberes como da antropologia, biologia genética, inclusive da teologia, pois o respeito à vida ou o sentido da vida está muito relacionado com nossa crença em Deus.

O estudo deixa aqui a certeza de que vivemos num mundo de incertezas e que com a reflexão e aprofundamento das questões de forma multi e interdisciplinar, poderemos construir e alargar o conhecimento de fenômenos cada vez mais complexos. Mas para isso, a atitude do pesquisador precisa ser mais de cooperação e do que competição, de inclusão das diversas áreas do saber, pois em todo momento ficou evidente a incompletude das respostas em função do pouco conhecimento e aprofundamento de outros saberes.

Chego ao final desta caminhada como alguém que tivesse percorrido o Caminho de Santiago de Compostela, onde a cada passo, um novo conhecimento, mas ao mesmo tempo uma nova pergunta e a certeza apenas, que este caminho tem um fim, mas não para as idéias, inspirações e transpirações. É apenas um novo começo.

REFERÊNCIAS

ABONG Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais. Disponível em: <<http://www.abong.org.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento**. Economia Aplicada, v.4, n.2, abr. jun. 2000. Disponível em: <http://www.econ.fea.usp.br/abramovay/artigos_cientificos/2000/O_capital_social.pdf/>. Acesso em: 01 fev. 2007.

ABRASCA Associação Brasileira das Companhias Abertas. Disponível em: <<http://www.abrasca.org.br/aabrasca/>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

AFONSO, Gilmar F. **Voleibol de praia: uma análise sociológica da história da modalidade (1985-2003)**. Dissertação (Mestrado) - UFPR, Curitiba, 2004.

AFONSO, Gilmar. F.; MARCHI JR, Wanderley. As tensões prazerosas segundo Norbert Elias e Eric Dunning. In: 7º SIMPÓSIO INTERNACIONAL – PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2003. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais7/Trabalhos/xAs%20tensões%20prazerosas%20segundo%20Norbert%20Elias%20&%20Eric%20Dunnin_.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2007.

ANDRADE, Júlio C. O. S. **Empresas jornalísticas e sociedade de risco**. Dissertação (Mestrado) - UNIFAE, Curitiba, 2008.

ANDRIOLI. Antonio Inácio. **Educação: um processo cooperativo**. Revista Espaço Acadêmico. n. 71, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.spcoacademico.com.br/071/71andrioli.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2008.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, Luiz Ernani B.; WOLTMANN, Angelita. **Desenvolvimento x sustentabilidade: uma abordagem transdisciplinar**. Panóptica, ano 1, n.8, mai./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.panoptica.org/19maiojunho07.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

BANDEIRA, Pedro S. Algumas hipóteses sobre as causas das diferenças regionais quanto ao capital social no Rio Grande do Sul. In: CORREIA, S. M. S. (Org.) **Capital social e desenvolvimento regional**. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2003.

BAQUERO, Marcello. (Org.). **Capital social, desenvolvimento sustentável e democracia na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

BARBIRATO, Fernanda Rosa. **A socialização no contexto de projetos esportivos**: um estudo de caso da Fundação Gol de Letra. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/fernandab.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2008.

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

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Piados, 2002.

BELTRÃO, Fernanda; MACARIO, Nilza; BARBOSA, Liliana. **Motricidade e educação para a paz**. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

BERNARDINHO. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

_____. **Cartas a um jovem atleta**. Determinação e talento: a caminho da vitória. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BOFF, Leonardo. **O nascimento de uma ética planetária**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.triplov.com/boff/etica.html>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

_____. **Uma nova ética planetária**. Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em : <http://www.tierramerica.info/nota.php?lang=port&idnews=535&olt=77>. Acesso em 19 nov. 2007.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006c.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo; Brasiliense, 1990.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs). Petrópolis (RJ): Vozes, 9 ed, 2007.

BROTTO, Fábio O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Projeto Cooperação, Santos (SP): Ed. Re-Novada, 1997.

CANUTO, Otaviano. Capital social é apontado como elemento chave no desenvolvimento econômico. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 mar. 2000. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo106.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2007.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, Fritjof. et al. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, José Sérgio F. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Kátia. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2001.

CASTANHEIRA, Maria A. V.; DANGUI, Rosana V. B. **Marketing Social e Responsabilidade Social: estratégias de qualidade para o novo milênio**. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Qualidade e Produtividade – Universidade Federal do Paraná, 234 p., 2001.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir K. **Construindo valores humanos na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

COSTA, Vera Lúcia M.; TUBINO, Manoel José G. **Esportes praticados na areia da praia: representações simbólicas do espaço lúdico**. Artus – Revista de educação física e desporto, v. 18, n.1, p. 27-37, 1998.

DAMATTA, Roberto. **O esporte e o jogo como formadores de comportamentos sociais**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESPORTE E SOCIEDADE. Conferência. São Paulo: SESC, 2003.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **Capital social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 4 ed., São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ENCICLOPEDIA Digital de Direitos Humanos. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/codetica/textos/oque_e_etica.html>. Acesso em: 19 jun. 2007.

FERNANDES, Antonio Sérgio A. Capital social e análise institucional e de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 375-398, mai./jun. 2002.

FONSECA, Aline M. **Democracia participativa, cidadania e desenvolvimento local: análise das experiências das audiências públicas do orçamento em Curitiba e do orçamento participativo em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) - UNIFAE, Curitiba, 2008.

FRANCO, Augusto. **Capital social e desenvolvimento**. 18 set. 2005. Disponível em:
<http://www.e-agera.org.br/conteudo.php?cont=artigos&id=2572_0_3_0_M24>. Acesso em: 20 jan. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da terra**. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/moacir_gadotti.htm>. Acesso em: 19 nov. 2007.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, Marcelo W.; LUCENA, Ricardo. F. (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

GIFE Grupo de Institutos Fundações e Empresas. Glossário social. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/glossario.php?letra=&codigo=42#topo>>. Acesso em: 05 dez. 2007.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI Christiane K.; BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Comunidade: origens, ressignificações e articulações com o poder local no século XXI**. 21 nov. 2001. In: SOUZA, M. A.; COSTA, L. C. (Orgs.). Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI. Ponta Grossa (PR): Ed. UEPG, 2005.

GOMES, Ana P. W. **Capital social e ação coletiva: um estudo sob a ótica da nova economia institucional no Assentamento Primeiro de Junho - MG**. Monografia (Especialização) - Universidade de Viçosa, Viçosa, 2005.

GRAYSON, David; HODGES, Adrian. **Compromisso social e gestão empresarial: o que é necessário para transformar questões de responsabilidade social em oportunidades de negócio**. São Paulo: Editora PubliFolha, 2002.

GUIMARÃES, R. P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo. **O desafio da sustentabilidade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

HASSENPFUG, Walderez N. **Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte**. São Paulo: Saraiva; Instituto Airton Senna, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. 22 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HUDSON, Mike. **Administrando organizações do terceiro setor: o desafio de administrar sem receita**. São Paulo: Makron Books, 1999.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAURETTI, Lélío. **A visão ética da sustentabilidade**. Apresentação em Power-point no 8º Prêmio ABRASCA Relatório Anual, 17 out. 2006. Disponível em: <http://www.abrasca.org.br/eventos/8premio/Apresentacao_Dr_Lelio.ppt/>. Acesso em: 20 set. 2007.

LAZZARINI, Sérgio G.; CHADDAD, Fábio R.; NEVES, Marcos F. O conceito de capital social e aplicações para o desenvolvimento e estratégia sustentável. **Revista Preços Agrícolas**, São Paulo, n. 163, mai. 2000. Disponível em: <http://pa.esalq.usp.br/~pa/pa0500/pa0500.html>. Acesso em: 14 dez. 2007.

LIMA, Gustavo da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-111, jul./dez. 2003.

LIMA, Lauro de O. **Piaget**: sugestões aos educadores. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

MARCHESI, Álvaro. O valor de educar a todos num mundo diverso e desigual. In: **Revista Prelac**. Espanha, p. 54-69, nov. 2004. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/o_valor_de_educar_todos_num_mundo_diverso_desigual_alvaro_marchesi_revista_prelac_portugues_2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.

MARCHI JR, Wanderley. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. In: PRONI, Marcelo W.; LUCENA, Ricardo F. (Orgs.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

_____. A teoria do jogo de Norbert Elias e as interdependências sociais: um exercício de aproximação e envolvimento. **Conexões**, Campinas (SP), v. 1, n. 1, p. 101-113, 2003.

_____. **“Sacando” o voleibol.** São Paulo; Ijuí (RS): Hucitec; Unijuí, 2004.

_____. Jogo e esporte: manifestações histórico-culturais no modelo de análise sociológica de Norbert Elias. In: CARVALHO, Alonso B.; BRANDÃO, Carlos da F. (Orgs.). **Introdução à sociologia da cultura:** Max Weber e Norbert Elias. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. ANOTAÇÕES das aulas da disciplina “Educação física esporte e sociedade” do Curso de Mestrado em Educação da Física da UFPR, jun. 2007.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antonio B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p.41-49, set./dez. 2004. Disponível em: <(www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a06v33n3.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2007.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação:** o programa de educação em valores humanos. 7 ed. São Paulo: Peirópolis, 1996.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. **Formação humana e capacitação.** 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

MELO NETO, Francisco P.; FROES, César. **Responsabilidade social e cidadania empresarial:** a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, Thaís H. **Dicionário interativo da educação brasileira:** EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=250>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 4 ed., 2003.

_____. **O método 6: ética.** Porto Alegre: Sulina, 2 ed, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: Cortez; UNESCO, 10 ed. , 2005b.

NOLETO, Marlova J.; WERTHEIN, Jorge (Orgs.). **Pobreza e desigualdade no Brasil:** traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Edson M. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectiva e desafios – notas introdutórias. **Revista FAE**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 9-18, jul./dez.2004.

PERES, Fernando C. **O capital social como motor do desenvolvimento sustentável.**

Disponível em:

<www.cepea.esalq.usp.br/pdf/Revista%20Marco%20Social.pdf/>. Acesso em: 29 jan. 2007.

PIOVESAN, Flávia. Pobreza como violação de direitos humanos. In: NOLETO, Marlova J.; WERTHEIN, Jorge (Orgs). **Pobreza e desigualdade no Brasil:** traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: UNESCO, 2004.

PONCHIROLLI, Osmar. **O capital humano: sua importância na gestão estratégica do conhecimento.** Curitiba: Juruá, 2006.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PUJOL I PONS, Eeteve; GONZALEZ, Inés L. **Valores para a convivência.** São Paulo: A Girafa, 2006.

RATTNER, Henrique. **Globalização em direção a um mundo só?** Estudos Avançados. n. 25, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a05.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

_____. Ambiente, desenvolvimento e crescimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 2003. Palestra. Disponível em: [HTTP://abrasco.org.br/UserFiles/Files/13%20CNS/RATTNER%20H%20Ambiente, desenvolvimento.pdf/](http://abrasco.org.br/UserFiles/Files/13%20CNS/RATTNER%20H%20Ambiente,desenvolvimento.pdf/). Acesso em: 18 jan. 2008.

REY, González. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

RICHARDT, Nádia F.; ZENERE, Cirineo; LOPES, Adriano (Orgs.). **Normalização de trabalhos técnico-científicos:** trabalhos acadêmicos, monografias de graduação, monografias de pósgraduação, dissertações e teses. Sistema Integrado de Bibliotecas da PUCPR. Biblioteca

Central, Curitiba, 2007. Disponível em:<
<http://www.biblioteca.pucpr.br/sibi/normas/index.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2008.
RINALDI, Wilson. Futebol: manifestação cultural e ideologização. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 11, n. 1, p. 167-172, 2000.

RIOS, Terezinha A. A. Ética, ciência e inclusão social. In: CARVALHO, José S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004, p. 118-129.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2005.

SACHS, Ignacy; LAGES, Vinicius N. **Capital social e desenvolvimento: novidade para quem?** CEPAL, Comunicado, 25 set. 2001. Disponível em:
<<http://www.eclac.cl/prensa/noticias/comunicados/3/7903/sachsvinicius.pdf-2001-09-25>>
Acesso em: 15 jun. 2006.

SAI, Sathya. **Educação em valores humanos**: manual para professores. Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai de Educação em Valores Humanos, 2006.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Antonio R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Antonio Roberto R. Espírito esportivo - fair play e a prática de esportes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-28, 2005. Disponível em:
<http://www4.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REM EFE-4-4-2005/art1_edfis4n4.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2007.

SERGIO, Manuel. **Algumas teses sobre o desporto**. Lisboa (Portugal): Compendium, 2007.

_____. Função social do esporte. In: SEMINÁRIO A FUNÇÃO SOCIAL DO ESPORTE. nov. 2007, São Paulo. Conferência. São Paulo: UNILEVER, 2007b.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 2 ed., 1999.

SILVA, Christian L.; MENDES, Judas Tadeu G. **Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005.

SILVA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marcelo Jabu B. et al. **ONG e esportes: a cidadania entrando em campo**. São Paulo: CENPEC, 2000.

SIMÃO, Ângelo; SOUZA-LIMA, José E. Organizações sociais e meio ambiente: estudo sobre consciência e crise sócio-ambiental. In: IX ENGEMA– Encontro Nacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente, Nov. 2007, Curitiba. **Anais do IX Encontro Nacional Sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente**. Curitiba, UNICENP/FGV/EAESP, 2007. 1 CD-ROM.

SINA, Amália; SOUZA, Paulo de. **Marketing Social: uma oportunidade para atuar e contribuir socialmente no Terceiro Setor**. São Paulo: Crescente Editorial, 1999.

SOCHER, Paulo R. **Políticas Públicas voltadas para o cidadão como ator principal da esfera pública**. Dissertação (Mestrado) - UNIFAE, Curitiba, 2008.

SOUZA-LIMA, J. E. ANOTAÇÕES das aulas da disciplina “Epistemologia e práticas multi-interdisciplinares do Curso de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE, jun. 2007.

_____. RELATÓRIO de discussão em grupo. Curitiba. 2007. Grupo de Pesquisa de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE, Curitiba, 2007.

TENERELLI, Ademir; SILVA, Dulcileni G. F.; PAIVA, Emílio C. C. A educação e sua contribuição na garantia de sustentabilidade no processo de desenvolvimento. In: SILVA, Christian L. (Org.). **Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006, p. 103-121.

TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, Manoel J. G.; DA SILVA, Kenia M. **Esporte e cultura da paz**. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2007.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2003**. Brasília: Unicef, 2003.

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3 ed, 1978.

VECCHIATTI, Karin. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. In: **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 3, p. 90-95, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n3/24782.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2006.

VLASTUIN, Juliana. **O caso da equipe de voleibol feminino Rexona (1997-2003): um estudo das inter-relações com a mídia esportiva**. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2008.

WALTER, Maria B. W. **Pedagogia da alternância**. 2008. Dissertação (Mestrado) - UNIFAE, Curitiba, 2008.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 5 ed., 1992.

WILL, Jeanine. **Globalização não reduz desigualdade e pobreza no mundo, diz ONU**. Conexão Sindical. Instituto Observatório Social, dez. 2007. Disponível em: <http://www.observatoriosocial.org.br/conex2/?q=node/1556>. Acesso em: 15 jan. 2008.

ZAPATA, Tânia. Desenvolvimento local, 2003. In: DOWELS, A. M. (Org.). **Responsabilidade e terceiro setor em discussão: as grandes lideranças empresariais e sociais em Natal**. Natal (RN): Natal Voluntários, 2005.

A N E X O S

ANEXO A - História da vida esportiva da autora

Nome	<i>Maria Auxiliadora Villar Castanheira (Dora)</i>		
e-mail	dora@win.psi.br		
Local de nascimento	Ponte Nova- MG	Data	14/03/1960
Local Trabalho	Instituto Compartilhar		
Função	Gestora do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão – Núcleos no Paraná	Tempo	10 anos

Família	Filha única de 7 irmãos. Classe média.
Pais	Praticaram voleibol (mãe) e futebol profissional (pai). O pai foi técnico de futebol profissional na região de Ponte Nova - MG
Irmãos	Profissionais do futebol (2); atletas de voleibol (2); técnico de voleibol Superliga masculina e feminina (1)
Esportes praticados na infância	Atletismo, natação, handebol e voleibol.

Voleibol (atleta)	<ul style="list-style-type: none"> • Atleta durante 20 anos, dos 13 aos 33 anos
Período amador	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Educação, Colégio Estadual, Mackenzie Esporte Clube (BH); Minas Tênis Clube
Atleta profissional 1983 - 1993	<ul style="list-style-type: none"> • Clubes : Sport Clube Juiz de Fora (Coca-Cola), Transbrasil (SP), Sadia (SP), Atlantictur (RJ), Translitoral (Guarujá), São Caetano Esporte Clube; Tormo Barbera (Espanha) • Campeonatos brasileiros: Infante, Juvenil, Adulto de clubes e seleções.
Atleta de vôlei de Praia	<ul style="list-style-type: none"> • Duas etapas do Circuito Banco do Brasil de Vôlei de Praia
Atleta Master	<ul style="list-style-type: none"> • Clubes : Mackenzie Esporte Clube; Clube Pinheiros (SP), Clube Tietê (SP), Círculo Militar do Paraná (Curitiba). • Competições: Campeonatos Brasileiros, Us Open (USA) e Jogos Olímpicos Master (USA)
Atleta em Seleções Brasileiras	<ul style="list-style-type: none"> • Campeonato Sul-Americano Juvenil (Bolívia- 1976), Sul Americano Adulto (Peru) • Campeonato Mundial – Juvenil (1977- Brasil) e Adulto (Leningrado – URSS) • Jogos Olímpicos – Moscou (1980); Seul (1988) • Jogos Panamericanos – Porto Rico (1989) e Indianápolis

Atuação profissional relacionada ao esporte	
Técnica de Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> • 1983 a 1985; 1990, 1993.
Equipes	<ul style="list-style-type: none"> • Sport Clube Juiz de Fora (mirim e infantil); Transbrasil (funcionários); Alphavile Esporte Clube (infantil e três equipes master); Joinville Datasul (Superliga 1993-94)
Assistente técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe: Leite Moça (Sorocaba). Técnico : Sérgio Negrão • Seleção Brasileira adulta Feminina (1993-1996 Atlanta). Técnico: Bernardino
Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe Davene Paulistano (Superliga Feminina de Vôlei)
Voluntária	<ul style="list-style-type: none"> • Clube de Mães Vila das Torres (Curitiba) – organização e desenvolvimento de projeto sócio-esportivo.
Gestora projeto social	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão (1998-2008)

Formação

Graduação	Ciências Econômicas	PUC- Belo Horizonte
	Educação Física	FMU- São Paulo
Especialização	Treinamento Desportivo	FMU- São Paulo
	Gestão da Qualidade e Produtividade	CEPPAD- UFPR - Curitiba
	Gestão do Terceiro Setor	Gife – São Paulo
	Voleibol - Nível II da CBV	Clube Banespa (SP)
Mestranda	Organizações e Desenvolvimento	UNIFAE (Curitiba)

ANEXO B - O ADOLESCENTE

De acordo com Serrão e Baleeiro (1999, p. 15-20), o adolescente de comunidades populares não é diferente, pois a ADOLESCÊNCIA é uma passagem caracterizada por uma crise de identidade, na qual se debatem entre questionamentos relativos ao seu corpo, aos valores existentes, às escolhas que devem fazer, ao que exigimos deles, ao seu lugar na sociedade.

É a passagem do mundo infantil para o mundo adulto. O amor, a amizade, o trabalho, a escola, a família e o projeto de vida constituem-se em grandes questões cujo ponto central é a identidade: Quem sou eu? Qual o meu valor? Quem me valoriza? O que quero? O que quero ser? As diferenças observadas em adolescentes de diferentes classes sociais são quase nada na essência, apenas quando referimos ao contexto onde estão inseridos que os fazem ter uma “forma particular” de ver o mundo, de reagir e de expressar sentimentos.

Características comuns observadas em adolescentes de classes populares:

- 1- Auto-estima (é o valor que o sujeito dá a si mesmo) fragilizada;
- 2- Auto-imagem contaminada por preconceitos;
- 3- Medo de expressar-se;
- 4- Dificuldade em reconhecer em si atitudes de racismo;
- 5- Presença da sensualidade;
- 6- Música e dança como forma de expressão;
- 7- Ataque como forma de defesa;
- 8- Falta de perspectiva;
- 9- Contradições frente à realidade;
- 10- Percepção das limitações da escola;
- 11- Preocupação com a inserção no mercado de trabalho;-
- 12- Papéis de gênero masculino e feminino com limites mais rígidos. Na

percepção dos adolescentes:

- a. Homens: é permitido ter várias mulheres, esquivar-se das funções domésticas, usufruir maior liberdade, ter direito ao lazer, abandonar as responsabilidades familiares de sustento, de presença e de afeto. É reprimida sua sensibilidade – machista.

b. Mulheres: obrigações das tarefas domésticas, assumir filhos e sua educação, estar sempre disponível às solicitações do seu parceiro. É mais respeitada pela comunidade se estiver vinculada a um homem.

13- Falta de privacidade na vida pessoal;

14- Condições de solidariedade;

15- O papel da religião :

a) Em geral a religião ocupa o espaço da lei, da ordem, da proteção, possibilita o estabelecimento de laços sociais e concretiza o sentimento de pertencer

16- Forte relação com a mãe;

17- Ausência da figura paterna;

18- Percepção da cidadania como conceito abstrato;

19- Apesar de condições adversas de vida e de sobrevivência, as comemorações entre os jovens são freqüentes e deixam emergir a alegria e a espontaneidade;

20- Dança, música e o teatro ocupam lugar privilegiado no universo dos adolescentes.

ANEXO C - PROGRAMA REXONA ADES ESPORTE CIDADÃO

O Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão denominado inicialmente Centro Rexona de Excelência do Voleibol foi criado em fevereiro de 1997, fruto da parceria entre empresa Unilever, ex-Gessy Lever (inicialmente somente marca Rexona e posteriormente incorporada a marca AdeS), Governo do Paraná e Bernardo Rocha de Rezende, o Bernardinho, técnico da seleção brasileira de voleibol. Inicialmente o projeto foi idealizado com a presença de uma equipe (braço esportivo) feminina adulta profissional de vôlei além de um projeto de iniciação ao voleibol para adolescentes de 9 a 14 anos, em especial, alunos de escola pública estadual (braço social). Uma instituição jurídica foi criada para gerenciar exclusivamente este projeto, o Paraná Vôlei Clube, que atuou até 2005 quando o projeto migrou para o Instituto Compartilhar, organização social sem fins econômicos, criada pelo Bernardinho, que passou a gerenciar o Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão no Paraná e fomentar outros projetos e parcerias pelo país.

Como surgiu o projeto

No final de 1996, após Jogos Olímpicos de Atlanta, o técnico Bernardinho e várias jogadoras da seleção brasileira estavam “descamisadas”, isto é, estavam sem clube para jogar o Campeonato Brasileiro de Voleibol. O técnico Bernardo em esforço conjunto com a CBV-Confederação Brasileira de Voleibol e uma empresa de marketing esportivo buscaram um local onde pudessem viabilizar a montagem de uma equipe de voleibol profissional aproveitando as jogadoras desempregadas.

O Governo do Paraná, na mesma ocasião, estava implantando o Projeto da Vila Olímpica com a criação dos Centros de Excelência do Esporte, basicamente constituído por uma equipe de expressão esportiva e uma empresa patrocinadora para cada esporte. O Governo tinha interesse em realizar paralelamente um trabalho de iniciação esportiva nas escolas do Estado.

A marca Rexona (Unilever, na ocasião Gessy Lever) havia realizado uma pesquisa de marketing, em 1996, para elaborar estratégias de rejuvenescimento da marca e gerar maior vínculo com o público consumidor. Constatou que o esporte era o canal mais adequado, em especial o voleibol feminino, por conseguir transmitir os atributos pretendidos pela marca aos

diversos públicos consumidores: atributos de performance e máxima proteção, pois além do esporte passar energia, vitalidade, qualidade, emoção, a mulher tem a função de proteger, de cuidar, e estes atributos estavam alinhados com a “máxima proteção”.

O projeto Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão iniciou assim a partir de uma convergência de interesses, entre o Governo do Paraná, Unilever e Bernardinho. Ao fazer uma análise de marketing, Castanheira e Dangui (2001, p. 159) afirmaram:

Observando o contexto em que o projeto foi criado, isto é, a disponibilidade de atletas e comissão técnico-administrativa de qualidade, opção por um esporte vitorioso e em segundo lugar na preferência nacional, o interesse do governo do Paraná em criar a Vila Olímpica e atrair empresas e investimento para o Estado, e a Unilever (antiga Inds. Gessy Lever) escolhendo investir no esporte para rejuvenescer sua marca REXONA, o Centro de Excelência do Voleibol foi produto de uma série de interesses conjugados pela qualidade, juventude, inovação e excelência. Todos os atores envolvidos possuíam uma credibilidade e um reconhecimento por si só e a união deles, de forma alinhada, foi a base do sucesso. [...] A equipe adulta foi campeã logo no primeiro ano de trabalho proporcionando um grande retorno de imagem e de investimento.

Apesar de ser um projeto de marketing esportivo, os parceiros valorizavam o projeto social (marketing social¹⁰⁶) realizado nas escolas públicas. De acordo com entrevistas com gerentes de marketing da Unilever (CASTANHEIRA e DANGUI, 2001, p. 212), patrocinar uma equipe de voleibol de alto nível no Brasil, associada a um projeto esportivo social estava alinhada com o planejamento estratégico da Unilever, com sua responsabilidade social¹⁰⁷ ao se preocupar em oferecer alguma coisa de valor à comunidade onde está inserida, criar um relacionamento. De acordo com o diretor corporativo da Unilever (na ocasião, Gessy Lever), José Estanislau do Amaral, o marketing de relacionamento é percebido pelas empresas como importante estratégia para oferecer valor de longo prazo aos clientes:

Os consumidores preferem produtos de empresas que tem responsabilidade social, há um retorno positivo para os negócios o que é legítimo, pois estamos oferecendo ao nosso cliente o que ele espera;

¹⁰⁶ De acordo com Sina e Souza (1999, p. 27), “marketing social é o uso das técnicas e ferramentas de marketing tradicional, para promover a adoção de comportamento que desenvolverá a saúde e o bem-estar de um público-alvo específico ou da sociedade como um todo”.

¹⁰⁷ Segundo o Instituto Ethos, organização sem fins lucrativos, que tem a missão de “mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerirem seus negócios de forma socialmente responsável”, define que uma empresa é socialmente responsável quando vai além da obrigação de respeitar as leis, pagar impostos e observar as condições adequadas de segurança e saúde para os trabalhadores, e faz isso por acreditar que assim será uma empresa melhor e estará contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa” (Indicadores Ethos de Responsabilidade Social, 2000, p. 9).

[..] a responsabilidade social é vital para as empresas se sustentarem ao longo do tempo;

[..] para companhias do porte da Gessy Lever e que pensam no longo prazo não existe outra alternativa;

[..] o acesso às informações torna os clientes mais seletivos e a atração de novos talentos cada vez mais depende desta filosofia: eles sempre nos perguntam quais são os programas sociais da empresa (Gazeta Mercantil, 12 a 18/06/2000).

Estruturação do Centro Rexona de Excelência do Voleibol (braço social)

A estruturação do projeto de iniciação ao voleibol se baseou prioritariamente nos municípios onde havia Núcleo Regional de Educação ou Centro Regional da Paraná Esporte, ambos representantes regionais da Secretaria de Estado de Educação. Desta forma, o trabalho teria um acompanhamento local e o projeto estaria em locais estratégicos do Estado em termos de localização.

No primeiro ano, houve a criação de dez núcleos de iniciação ao voleibol, sendo um Núcleo central, localizado no Ginásio Tarumã, em Curitiba, com atendimento a 600 crianças de escolas públicas e particulares, e mais nove núcleos implantados em escolas públicas nos municípios de Maringá, Londrina, Campo Mourão, Curitiba (2), Pato Branco, Cianorte, Cascavel e Ponta Grossa. Cada núcleo constituiu basicamente por quatro turmas de 25 alunos, dois professores de Educação Física do Estado, e só atendia a crianças matriculadas naquela respectiva escola. No ano de 1998, mais núcleos foram implantados nas escolas totalizando 19 núcleos de iniciação ao voleibol.

Em 2005, seis novos núcleos foram implantados sendo que dois localizados em prefeituras do Paraná e um numa universidade em Curitiba.

Perfil dos Parceiros

Unilever (marcas Rexona e AdeS)

A Unilever é uma empresa multinacional, que por estar presente em 150 países, mais de 400 produtos, preocupa-se em manter um relacionamento com cada comunidade onde está inserida. A Unilever investiu em 1999, cerca de US\$42 milhões, em projetos envolvendo comunidade, colaboradores, voluntários. Atua principalmente nas áreas de educação, meio ambiente e saúde: Projeto Educare, Programa Vida Ativa, programas de apoio a portadores de deficiência, programas de higiene bucal e de saúde, dentre outros.

Esta preocupação ficou evidenciada na fala de Niall Fitzgerald, *chairman* do ramo inglês da Unilever em 1996, responsável por preparar a empresa para o novo milênio. Em entrevista à revista Exame, transmitiu as seguintes estratégias de sobrevivência da empresa multinacional no mercado altamente competitivo e globalizado:

A nossa idéia é ter o entendimento geral sobre aonde a empresa quer chegar, um conjunto de valores, de princípios. E então, começar a relacionar isso às circunstâncias locais. Porque todos os nossos consumidores são locais. Não existe um consumidor global. Cada indivíduo tem necessidades específicas próprias do lugar onde vive.

Nossos produtos são muito efêmeros, são consumidos todos os dias. Por outro lado, os consumidores tomam decisões de compra todos os dias. Precisamos entender profunda e intimamente nossos consumidores. Não importa o que façamos, se não tivermos isso, nosso negócio não será bem-sucedido;

Em geral, você reconhece e antecipa os anseios dos consumidores estando bem próximos a eles.[..] A questão é estar muito, muito próximo do que está acontecendo na sociedade.

Nunca perca contato com os consumidores;

Tradicionalmente a Unilever opera com a classe média. Mas não é nessa faixa que está a maioria das pessoas. Tornou-se claro para nós, alguns anos atrás, que tínhamos que fornecer a esses consumidores mais pobres (com renda familiar em torno de 200 dólares mensais) produtos que satisfazem suas necessidades em um nível básico. Essa é a nossa abordagem. Não se trata apenas de oferecer os produtos que precisam, mas trazer essas pessoas ao mercado consumidor. [..]Nesse trabalho de pesquisa, nosso pessoal passa meses inteiros morando nas periferias pobres das cidades, estudando os hábitos e gostos desses consumidores. No Brasil, foi o que aconteceu quando decidimos lançar o Ala, um sabão em pó mais barato, que é um sucesso no Nordeste. (Circular, circular, circular. Revista Exame, 03/11/1999, p. 80-84).

Quanto à responsabilidade social o presidente do grupo Unilever no Brasil, Vinicius Prianti, ao assumir a empresa em 2001, declarou:

Todos nós poderemos, sempre, fazer um pouco por alguém ou por comunidades que necessitam de ajuda. Uma empresa não é diferente. Ela também pode e deve ajudar. E é o que já estamos fazendo há tempos. Um auxílio fraterno, puro, de solidariedade. Por que não auxiliar? Por que não dividir o que se pode dividir? Por que não doar o que pode ser doado? Ainda somos um país de terríveis desigualdades e todos temos um papel a cumprir para reduzi-las [...] Acho que o Ser Humano é o grande diferencial competitivo que uma Empresa pode ter (Jornal Encontro- Unilever Brasil- Ano XXXIX nº 234 Dezembro de 2000, p. 5).

Pelas declarações dos dirigentes acima, pode-se perceber que o projeto de marketing esportivo e social estavam alinhados com os objetivos e interesses da empresa. Enquanto

marketing, a Unilever é uma empresa que investe fortemente em marketing e desenvolvimento de produto. A maioria das marcas é consagrada pelo público. O OMO, por exemplo, é a marca brasileira mais lembrada pelos consumidores, por 7 anos consecutivos, de acordo com a pesquisa Top of Mind da Folha de São Paulo. E a marca Rexona é Top of Mind desde 1997, após a implantação do Centro Rexona de Excelência do Voleibol. (Cristiane Barbieri *.Só campeão de gôndolas*. Revista Forbes, 24 /10/2001, p. 42).

Governo do Paraná

A motivação do Governo para a criação do Programa Rexona AdeS estava associada ao projeto Vila Olímpica, isto é, associar um trabalho de excelência com massificação do esporte na escola. Nesta direção, era preciso associar-se a uma empresa privada, estruturar uma equipe de alto nível (em vários esportes) e levar esta excelência para os futuros atletas nas escolas.

O Ginásio Tarumã passou a ser a sede dos treinamentos da equipe adulta feminina de vôlei comandada pelo técnico Bernardinho e com presença de algumas atletas da seleção brasileira como Fernanda Venturini e Ana Volponi. Além dos treinamentos da equipe o Ginásio era o local das escolinhas de vôlei, para crianças de 9 a 14 anos, sob a direção do Bernardinho e sua comissão técnica. Logo no primeiro ano a equipe adulta foi campeã brasileira e este fato fez crescer o número de crianças interessadas em iniciar neste esporte.

Nas escolas públicas o programa se desenvolveu com a presença de professores da rede pública sob a orientação e supervisão da coordenação técnica do projeto, também sob a direção do Bernardinho. Desde o início foi grande a motivação de todas as escolas estaduais para receber o projeto e assim desenvolver o voleibol.

Os objetivos educacionais do projeto estavam alinhados com as diretrizes pedagógicas curriculares da escola, e isso contribuiu para uma crescente interação e parceria do programa com a escola. Muitas ações do programa foram estendidas à escola, como a Campanha da Paz, e outras, gerando gradativamente um envolvimento de pais, alunos e comunidade escolar como acontecia durante a organização e realização do torneio Internúcleos.

O programa também se adaptou aos objetivos e mudanças estratégicas dos Governos nestes dez anos, evidenciando que a questão educacional é muito forte em qualquer política de governo.

Responsabilidade dos parceiros

De uma forma geral, nesta parceria, o Estado é o responsável pela infra-estrutura das aulas e professores da rede pública. O Paraná Vôlei Clube, via patrocínio da empresa Unilever, tinha a responsabilidade de gerenciar o projeto, quanto à qualidade técnica dos professores dos núcleos, além de fornecer o uniforme, material pedagógico do projeto social. Além disso, gerenciava todas as ações e custos da equipe feminina adulta de voleibol que disputava anualmente a Superliga Feminina de Voleibol. Segue a divisão de responsabilidade dos parceiros de forma mais detalhada:

Centro Rexona (Paraná Vôlei Clube)

1. Coordenação técnica do projeto;
2. Coordenar o Curso de capacitação dos professores dos núcleos;
3. Coordenar o Curso de reciclagem uma vez por ano;
4. Supervisionar atividades dos núcleos para manter o nível de excelência;
5. Fornecer os materiais e equipamentos de sua responsabilidade;
6. Fornecer os kits dos alunos e professores para as aulas e eventos;
7. Pagar a administração e todos os professores do núcleo central Tarumã;

Indústria Gessy Lever (Unilever):

1. Patrocinar¹⁰⁸ todas as ações técnicas, pedagógicas e administrativas do Paraná Vôlei Clube, para implementação e desenvolvimento do projeto Centro Rexona de Excelência do Voleibol;
2. Fornecer o uniforme dos alunos e professores dos núcleos bem como da comissão técnica e jogadoras da equipe de voleibol Rexona-Vôlei;
3. Fornecer o material de divulgação do projeto, como banners, programação visual do ginásio, núcleos e jogos da Superliga de Vôlei;
4. Divulgar as ações do projeto no Paraná e no Brasil – assessoria de imprensa;
5. Desenvolver e gerenciar o *site* do projeto.

Governo do Paraná - Secretaria de Esporte e Turismo:

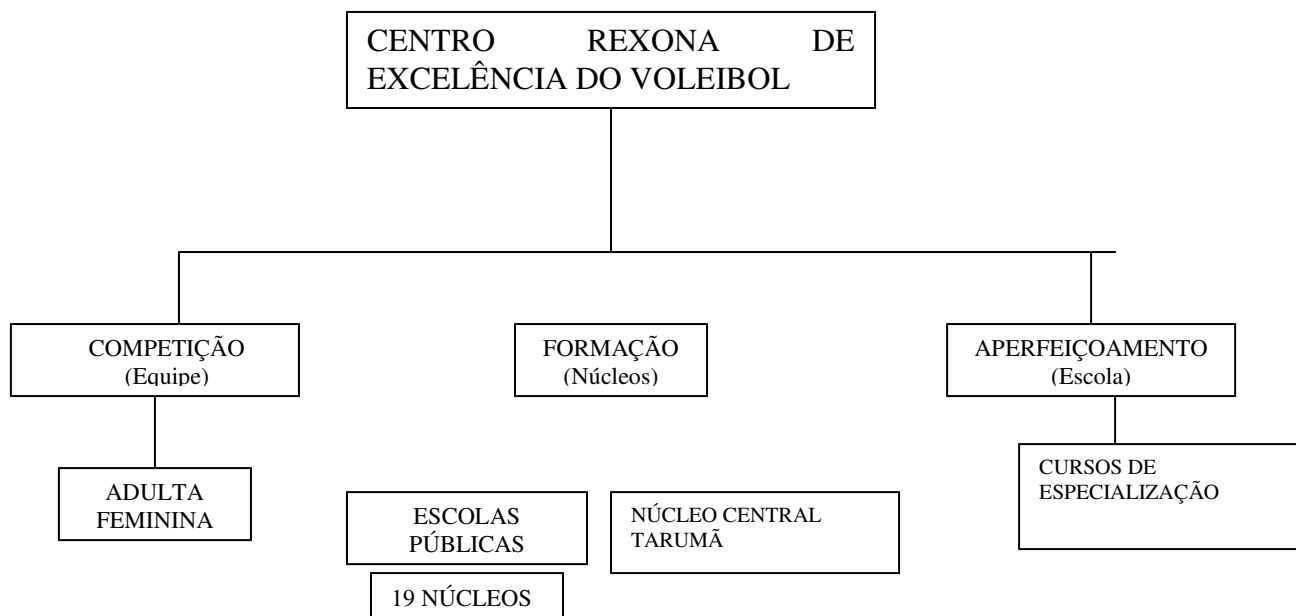
¹⁰⁸ Patrocínio é definido por Melo Neto (2000, p. 14) como: “uma ação do marketing promocional que, ao dar suporte às demais ações do composto promocional, contribui para o alcance dos objetivos estratégicos de marketing da empresa, em especial no que se refere à imagem corporativa, promoção da marca, posicionamento do produto, promoção de vendas e comunicação com clientes, fornecedores, distribuidores e demais parceiros”.

1. Responsável, junto com a Secretaria de Educação, pela escolha da cidade para sediar um núcleo Rexona obedecendo aos pré-requisitos estabelecidos pela coordenação técnica do projeto;
2. Fornecer os materiais e equipamentos de sua responsabilidade aos núcleos;
3. Coordenar a infra-estrutura técnica dos núcleos através de seus Centros Regionais tais como: avaliação das condições da quadra e da escola candidata, transporte do material para os núcleos e Torneio Internúcleos (etapas regionais); estrutura operacional e física do Internúcleos.

Governo do Paraná - Secretaria de Educação:

1. Responsável, pela escolha da escola para sediar um núcleo Rexona e, juntamente com a Secretaria de Esporte e Turismo, pela escolha da cidade, obedecendo aos pré-requisitos estabelecidos pela coordenação técnica do projeto;
2. Selecionar, dentro dos pré-requisitos determinados pela coordenação técnica do projeto, os professores da rede estadual que deverão ministrar as aulas nos núcleos em escola pública;
3. Pagamento mensal dos professores;
4. Responsável pelo envio dos professores dos núcleos para o curso de capacitação e reciclagem em Curitiba;
5. Estrutura de alojamento e alimentação do Torneio Internúcleos (etapas regionais).
6. Coordenar e supervisionar, através de seus N.R.E.- Núcleos Regionais de Educação:
 - a. Avaliação, junto com a Secretaria de Esporte e Turismo, das condições da quadra e da escola candidata, de acordo com pré-requisitos de implantação;
 - b. Acompanhamento do desenvolvimento do projeto relativo a assiduidade dos professores e do recebimento do material com segurança;

Organograma do Centro Rexona de Excelência do Voleibol - 1997/2003



Dentre os objetivos explicitados pelos dirigentes do projeto, destacam-se:

(1) Quanto à área de competição:

- (a) Tornar-se uma das principais equipes de voleibol feminino do Brasil;
- (b) Servir de “espelho” para as crianças que participam dos diversos núcleos Rexona no estado do Paraná;
- (c) Ser referência de excelência para atletas e profissionais de diversas áreas do esporte no Brasil e no mundo.

(2) Quanto à área de formação:

- (a) Difundir a prática esportiva através do voleibol, utilizando-se do mini-volei como método de aprendizagem;
- (b) Criar oportunidades às crianças de escola pública para iniciar no esporte;
- (c) Desenvolver um projeto social tendo o voleibol como meio auxiliar no desenvolvimento global das crianças, ajudando a formar melhores seres humanos.

(3) Quanto à área de ‘aperfeiçoamento’:

- (a) Capacitar professores dos núcleos e acadêmicos de Educação Física sobre a metodologia de ensino do voleibol;
- (b) Divulgar a metodologia de ensino;
- (c) Desenvolver a metodologia de ensino do voleibol.

Resultados do Programa Rexona AdeS Esporte Cidadão

A escolha do esporte foi acertada porque houve várias áreas de sinergia:

- (a) Sinergia entre os atributos do esporte escolhido com os atributos da marca;
- (b) Sinergia entre os atributos do esporte escolhido com o público-alvo desejado – o desodorante é um produto popular, mas que também queria atingir a classe “A” para ganhar mais força e o voleibol é um esporte que possui todos os targets, A, B, C e D ; todos convivendo em harmonia.
- (c) Sinergia entre o mercado-alvo da empresa e os locais de realização do projeto. A escolha do Paraná foi de interesse da empresa que tinha na época 7% a 8% de market share no sul do país e desejava aumentar esta posição.

Considerando a marca REXONA antes da criação do projeto Centro Rexona de Excelência do Voleibol e o momento atual, vários resultados foram obtidos nesta década:

- (a) *Market share* no Brasil – passou de 8 para 25%
- (b) *Market share* no sul do país – passou de 11 para 34%
- (c) A marca REXONA é *Top of Mind* desde 1997, após a implantação do projeto.
- (d) Mídia espontânea;
- (e) Gerou vínculo emocional do público com a marca;
- (f) Abrangência no Paraná. Já passaram mais de 22.000 crianças pelo projeto;
- (g) Mais de 2.000 crianças estão jogando/jogaram em clubes e/ou ganharam bolsa de estudos em escolas particulares;
- (h) Vários alunos estão representando as seleções estaduais ou municipais em competições oficiais. Algumas equipes já se consagraram campeãs brasileiras neste último ano.

ANEXO D - RESULTADOS - PESQUISA - ATLETAS MASTER 2007

- A) Local: Campeonato Brasileiro de Voleibol Master – Saquarema/ RJ
- B) Pesquisadora: Maria Auxiliadora Villar Castanheira (Dora);
- C) Instrumento : questionário escrito;
- D) Data: novembro /2006;
- E) Grupo Amostra:
 - a) 46 atletas
 - b) 34 do sexo Feminino (74%)
 - c) 12 do sexo Masculino (26%)

- F) Nº de atletas por faixa etária:

Faixa etária	Masculino	Feminino	Total
33-41 anos	0	10	10
42- 50 anos	4	17	21
51-63 anos	8	7	15
Total	12	34	46

- G) Tempo médio de prática de voleibol por faixa etária:

Faixa etária	Masculino	Feminino	Total
33-41 anos	0	22 anos	10 atletas
42- 50 anos	33 anos	31 anos	21 atletas
51-63 anos	38 anos	33 anos	15 atletas
Total	12	34	46

- H) Estado de origem:

- a) SP= 17
- b) MG= 9
- c) PR= 8
- d) RJ= 5
- e) RS= 5
- f) SC= 1
- g) CE =1

- D) Início da prática do voleibol:
- a) Clube = 24 (52%)
 - b) Escola = 21 (46%)
 - c) Família = 1 (2%)
- J) Jogou voleibol na escola?
- a) Sim = 22 (48%), sendo que 13 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino;
 - b) Não = 24 (52%), sendo que 21 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino.
- K) Participação em seleções :
- a) Estado = 22 (48%)
 - b) Seleção Brasileira = 4 (8%)

PERGUNTAS :

1- Por que escolheu jogar volei? (questão aberta que permitia colocar mais de um motivo)

- a) 30% por causa dos amigos, coletivo, equipe, relacionamento, cooperação;
- b) 24% por causa da família (pais, irmãos)
- c) 22% porque gosta de volei;
- d) 8% por causa da aptidão física;
- e) 4% foi uma oportunidade;
- f) 6% por influência do professor e/ou técnico;
- g) 15% outros;
- h) 2% não informou.

2- Quem incentivou a jogar voleibol?

- a) Amigos = 33%
- b) Professor = 28%
- c) Pais = 13%
- d) Pais / parentes = 8%
- e) Pais / amigos = 4 %
- f) Pais / professor = 2%
- g) Por vontade própria = 2%

3- Por que você continua jogando volei?

- a) 74% por prazer, paixão, amor, porque gosta, lazer
- b) 41% por causa dos amigos, convivência em grupo, contato com os colegas, confraternização
- c) 33% pela prática esportiva, , saúde e bem estar físico, preparo físico, vaidade;
- d) 19% higiene mental, qualidade de vida, terapia, faz bem prá alma
- e) 10% outros: desafio, retorno ao passado, pode ser praticado até o final da vida.

4- Você participa voluntariamente de algum grupo social?

- a) Sim = 24 (52%)
- b) Não = 21 (46%)
- c) Sem informação = 1 (2%)

5- Que valores e competências você aprendeu jogando na escola?

Valores /Habilidades / Competências	Escola	% Citações
Convívio, grupo, cooperação, companheirismo, amizades	19	39,5%
Coordenação motora, habilidade, agilidade, equilíbrio, aptidão, aprendizado	5	10%
Disciplina	2	
Respeito	2	
Responsabilidade, compromisso	4	8%
Prazer de jogar, alegria, lazer, satisfação, saúde	0	
Perseverança, dedicação, determinação, empenho, superação, paciência	2	
Organização, planejamento	2	
Comunicação, desinibição	0	
Competitividade, derrotas/vitórias	2	
Tolerância, compreensão, aceitação	3	
Domínio, desenvolvimento pessoal, autonomia, liderança, decisão	4	8%
Humildade	2	
Valores humanos em geral	1	
S/ informação	13	
Outros	0	
T O T A L	61	

6- Que valores / competências / habilidades você aprendeu através do esporte nas diversas etapas de sua vida? (Questão aberta que permite várias respostas ou citações)

Valores /Habilidades / Competências	Infância	Adolescência	Adulto	Master	Total	% Citações
Convívio, grupo, cooperação, companheirismo, amizades	15	21	33	33	92	26
Coordenação motora, habilidade, agilidade, equilíbrio, aptidão, aprendizado	20	18	12	9	59	16
Disciplina	8	3	1	0	12	11°
Respeito	2	5	2	0	9	
Responsabilidade, compromisso	5	11	3	3	22	7°
Prazer de jogar, alegria, lazer, satisfação, saúde	3	6	6	11	26	4°
Perseverança, dedicação, determinação, empenho, superação, paciência	4	11	9	4	28	3°
Organização, planejamento	2	4	5	2	13	10°
Comunicação, desinibição	2	3	0	0	5	
Competitividade, lidar derrotas/vitórias	2	7	4	3	16	8°
Tolerância, compreensão, aceitação	2	3	5	15	25	5°
Domínio, desenvolvimento pessoal, autonomia, liderança, decisão	0	7	10	6	23	6°
Humildade	0	2	2	1	5	
Valores humanos em geral	0	7	3	6	16	8°
S/ informação	8	6	8	6	28	
Outros	3	2	1	0	6	
T O T A L	76	116	94	99	385	

7- Que valores, habilidades e competências você aprendeu através da prática do voleibol no clube?

Valores /Habilidades / Competências	Escola	% Citações
Convívio, grupo, cooperação, companheirismo, amizades	21	54%
Coordenação motora, habilidade, agilidade, equilíbrio, aptidão, aprendizado	10	26%
Disciplina	5	13%
Respeito	1	
Responsabilidade, compromisso	4	
Prazer de jogar, alegria, lazer, satisfação, saúde. motivação	5	13%
Perseverança, dedicação, determinação, empenho, superação, paciência,	3	
Organização, planejamento	1	
Comunicação, desinibição	0	
Competitividade, derrotas/vitórias, desafio	5	13%
Tolerância, compreensão, aceitação	2	
Domínio, desenvolvimento pessoal, autonomia, liderança, decisão	6	15%
Humildade	2	
Valores humanos em geral	4	
S/ informação	7	
T O T A L	76	