



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LEONARDO PEROVANO CAMARGO

**SIGNIFICADOS SEMIÓTICOS PERCEBIDOS E INDÍCIOS
ESTATÍSTICOS DE INCLUSÕES SOCIAIS DE EGRESSOS
DE PROJETO ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL
DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA**

VITÓRIA - ES
2022

LEONARDO PEROVANO CAMARGO

**SIGNIFICADOS SEMIÓTICOS PERCEBIDOS E INDÍCIOS
ESTATÍSTICOS DE INCLUSÕES SOCIAIS DE EGRESSOS
DE PROJETO ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL
DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA**

Tese apresentada para o Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de doutor em Educação Física.

Área de concentração:
Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof Dr Otávio Guimarães Tavares da Silva.
Co-orientador: Prof Dr Leonardo José Mataruna-dos-Santos.

VITÓRIA - ES
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P453s Perovano-Camargo, Leonardo, 1979-
Significados semióticos percebidos e indícios estatísticos de inclusões sociais de egressos de projeto esportivo de caráter social de educação olímpica / Leonardo Perovano-Camargo. - 2022.
213 f. : il.

Orientador: Otávio Guimarães Tavares da Silva.
Coorientador: Leonardo José Mataruna-dos-Santos.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Pedagogia do esporte. 2. Desenvolvimento humano. 3. Trajetórias de vida. 4. Semiótica. 5. Estatística. 6. Educação olímpica.
I. Guimarães Tavares da Silva, Otávio. II. Mataruna-dos-Santos, Leonardo José. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

**COMISSÃO EXAMINADORA DA TESE
DE LEONARDO PEROVANO CAMARGO**

MEMBROS TITULARES:

- 1. PROF^a. DR^a. MARIANA ZUANETI MARTINS (Membra interna)**
- 2. PROF. DR. ANDRÉ DA SILVA MELLO (Membro interno)**
- 3. PROF^a. DR^a. SCHEILA ESPÍNDOLA ANTUNES (Membra externa)**
- 4. PROF. DR. LEONARDO JOSÉ MATARUNA-DOS-SANTOS (Membro externo)**
- 5. PROF. DR. OTÁVIO GUIMARÃES TAVARES DA SILVA (Orientador)**

Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Linha de pesquisa: **Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde.**

Data de defesa: 25/11/2022

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Delza, ser de luz que me amou incondicionalmente nesta existência;
Ao meu pai, Alfredo, por sempre desejar que tivéssemos uma melhor educação;
À minha própria resiliência, por tudo que passei, todos que convivi, e aqui cheguei;
A “tudo o que ainda não vivi”, sejam conciliações sinceras, possível legado a herdeiro(s)
biológico(s) e/ou intelectual(is) e parcerias de vida, até meu “grau zero narrativo”¹.

¹ Para a semiótica peirceana, na análise da categoria de uma narração sucessiva de uma história, a subdivisão “grau zero narrativo” remete ao fim da narração, caso o personagem que narra morra.

AGRADECIMENTOS

A uma força insondável, que me motiva e inspira, a qual se denomina na mitologia Cristã de Deus;
À Raquel, psicóloga que me ajudou a devassar minha vida e ensinar o uso positivo da ansiedade;
A todos os pares que gastaram um tempinho para ler algum trecho dessa tese e oferecer *feedback*;
A todos os colegas que carregam objetivos semelhantes e lutam pela educação e ciência nesse país;
A todos os alunos e alunas, que com suas histórias de vida, me acenam que escolhi o caminho correto;
A todo o administrativo, em principal a Andreia, pelas orientações de como caminhar no PPGEF;
Ao grupo da CAPES pelas risadas, esclarecimentos, e por perceber que nunca estive sozinho;
A todas as bancas, seja de entrada, qualificação, defesas, e em etapas anteriores;
Aos colegas do grupo de estudos Arete, em especial aqueles que compartilhamos dúvidas e ajudas;
À *hermana* Thaise pela ajuda na produção dos dados na etapa final;
Aos colegas do centro de estudos Cespceo, pelos longos diálogos socioculturais em temas diversos;
A todos os avaliadores de todos os eventos científicos que pude participar ao longo dessa jornada;
A todos os pareceristas dos periódicos científicos que avaliaram meus manuscritos;
Aos especialistas referências de programas sociais e de estudos olímpicos, pela disponibilidade;
A toda equipe dos programas esportivos sociais que pude dialogar e aprender muito da prática;
Agradecimento especial aos egressos que toparam participar da pesquisa; são o ouro dessa tese;
A todos os familiares e amigos que sempre torceram e me apoiaram independente das circunstâncias.
As minhas avós e avôs, maternos e paternos (*in memorian*); a minha mãe, Delza Joana Perovano Camargo (*in memorian*); ao meu pai, Alfredo Camargo; e aos meus irmãos: Cynthia, Henrique e Felipe.

Ao Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, vulgo Naza, que me viu olhando aguçando para o campo acadêmico, e mesmo já me sentindo “velho” para jogar, fui convidado pelo próprio para ir entrando no jogo pouco a pouco. Como “olheiro” foi fundamental para o gosto pela vida acadêmica.

Ao Prof. Dr. Leonardo José Mataruna-dos-Santos, pelas contribuições fundamentais em meu trabalho e na postura como pesquisador, sendo um modelo de inspiração e superação.

À Prof^a Dr^a Liana Abrão Romera, que me acompanhou desde a graduação, por todas as contribuições em minha trajetória acadêmica e como exemplo de profissional e ser humano de luz.

Ao Prof Dr André da Silva Mello, por ter sido um professor referência em minha graduação de didática dialética, participativa e acolhedora, tendo nos ensinado muito sobre ensino e aprendizagem. Muito obrigado pelas considerações na banca, especialmente a olhar os indivíduos dos programas como “seres que já são”.

À Prof^a Dr^a Mariana Zuaneti Martins, que conheci já na pós-graduação, tive aulas tão boas de epistemologia, que pedi para repetir, e sobre a temática de gênero que nunca havia tido uma disciplina específica desenvolvida aqui no CEFD até então. Exemplo de professora, atleta e agregadora de gentes. Muito obrigado pelas considerações nas bancas, especialmente para olhar as questões da interseccionalidade que permeiam as relações em qualquer ambiente social.

À Prof^a Dr^a Scheila Espíndola Antunes, pois sua tese foi o ponto de partida para todas as discussões aqui propostas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva, pelos congressos, experiências, aventura na viagem ao *workshop* da Escola de Educação Física do Exército - EsEFEx, e por ter elevado minha capacidade acadêmica durante todas as etapas da pós-graduação. Sou um pesquisador, professor e homem melhor por tê-lo conhecido.

À educação pública gratuita e de qualidade, seja na Escola Técnica Federal (atual IFES) onde cursei meu ensino médio e técnico, seja na UFES, onde fui nascido (Hospital Universitário), fiz meus trabalhos do ensino fundamental (biblioteca central, não havia internet!), e onde cursei duas das três graduações que concluí (até o momento), e pude cursar os graus da pós *strictu sensu*. Agradeço pela formação humana, física, artística, cultural, intelectual e social. Vida longa a educação e a ciência!

Ps.: Agradecimento por poder contar com bolsa de pesquisa durante parte do processo de doutoramento. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

EPÍGRAFE

Esses dias tinha um moleque na quebrada
Com uma arma de quase 400 páginas na mão
Umhas minas cheirando prosa, uns acendendo poesia
Um cara sem *nike*² no pé indo para o trampo
Com os zóio vermelho de tanto ler no ônibus
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas
Depois saíram vomitando versos na calçada
O tráfico de informação não para
Uns estão saindo algemados aos diplomas
Depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria
As famílias, coniventes, estão em êxtase
Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias
E desempregando os Datenas
A vida não é mesmo ‘loka’?

Sérgio Vaz, do livro “Flores de Alvenaria”.

²Além da referência a famosa marca de materiais esportivos *Nike*®, na mitologia grega a deusa Nike era a personificação da vitória, se encontrando na mão direita de Atena, dando certeza de êxito em todas as batalhas travadas. A deusa Nike recebeu o nome de Victoria na apropriação cultural (ou no sincretismo ou na semiose) romana.

SIGNIFICADOS SEMIÓTICOS PERCEBIDOS E INDÍCIOS ESTATÍSTICOS DE INCLUSÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DE PROJETO ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Doutorando: Prof. Me. Leonardo Perovano Camargo

Orientador: Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva

Co orientador: Prof. Dr. Leonardo José Mataruna-Dos-Santos

RESUMO: No decorrer da história, o esporte tem sido utilizado como meio ou ferramenta de educação em valores, com o discurso reiterado de que pode ser capaz de propor transformações positivas na vida de crianças e adolescentes. No mundo contemporâneo, uma série de iniciativas de intervenção social se utiliza do esporte como ferramenta para alcançar a inclusão social, a prevenção de delitos, entre outros objetivos sociais. Scheila Antunes (2018) definiu estas iniciativas de intervenção social como “Projetos Esportivos de Caráter Social” (PECS). Segundo esta pesquisadora, os PECS podem ser definidos como aqueles empreendimentos de organizações não-específicas da assistência social, que têm na oferta de uma ou mais modalidades esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social. Neste contexto, alguns projetos têm adotado os valores do Movimento Olímpico como referência para o desenvolvimento de seus objetivos ou mesmo operacionalizações didático-pedagógicas do ensino de valores olímpicos. Essas operacionalizações são genericamente conhecidas como “educação olímpica”. Todavia, revisões como as de Stegeman e Janssens (2004) na Holanda, Bailey (2005) no Reino Unido, e o estudo de Scheila Antunes (2018) no Brasil apontam para a existência de resultados contraditórios, limitações metodológicas e, portanto, a carência de evidências conclusivas sobre uma relação de causalidade estabelecida entre a prática de esportes, a inclusão social e/ou comportamento pró-social. Desta forma, seriam necessários novos estudos em projetos sociais que investiguem as relações entre a educação olímpica e seus benefícios pró-sociais. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo identificar, descrever e analisar as avaliações e os significados que os egressos de Projeto Esportivo de Caráter Social (PECS) atribuem à educação olímpica como orientação pedagógica em relação a seu quadro axiológico e verificar indícios de inclusão social dos participantes. A presente tese inaugura uma perquirição entre as relações existentes entre projetos/programas sociais, a educação olímpica e a inclusão social, tendo como recorte, a Estação Conhecimento (núcleo ES) por ser um programa de educação olímpica certificado pelo Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin. Existem outros projetos certificados ao redor do mundo, mas na América Latina, estão restritos somente ao Brasil e apenas a Fundação Tênis (RS e SP) e a Estação Conhecimento (ES). **Questões de pesquisa:** A participação em programa esportivo social de educação olímpica influenciou a inclusão social de crianças e adolescentes que foram expostos às práticas de seu currículo? Quais são os significados dessa participação para os egressos dos programas analisados? **Metodologia:** A metodologia adotada é a de “multimétodo explicitando a cada capítulo (modelo aproximado ao escandinavo) os caminhos metodológicos assumidos para a aproximação com as questões de pesquisa”, essa forma buscou compreender o fenômeno da relação entre o projeto esportivo de caráter social (PECS), os temas educacionais do olimpismo, e os significados percebidos

pelos seus ex-participantes. A pesquisa de tipo *ex-post facto*, se propõe a analisar o resultado da coleta de dados quantitativos utilizando-se da técnica de questionário com perguntas abertas e fechadas, e análise estatística descritiva e de inferência. Posteriormente, os relacionará com os dados qualitativos das narrativas obtidas nas perguntas abertas do questionário. E a partir das categorias *a posteriori* obtidas nesta etapa, recorrer à condução de um Grupo Focal para esclarecimento de novas dúvidas surgidas. A Estação Conhecimento forneceu o contato de 42 egressos, sendo que 38 participaram da fase de questões abertas e fechadas. E sete (7) participaram do Grupo Focal que buscou o esclarecimento dos indícios levantados nas etapas anteriores, sob o olhar da semiótica Peirceana (2003). Foram levantados indícios – no sentido da dedução, do índice, da teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (2003) - que podem se relacionar com as quatro dimensões da inclusão social sistematizadas por Richard Bailey (2005). Buscou-se entender o discurso dos egressos e as respectivas transformações reais confirmadas em suas trajetórias de vida. Apesar da afirmação feita pela pesquisadora especialista em temas educacionais do olimpismo, Deanna Binder (2012), de que o legado da educação olímpica deveria ser uma ponte entre a busca pela excelência dos atletas de elite, e a busca pelos sonhos de uma criança; a inclusão social só seria efetiva a partir da realização de parte desses sonhos em suas trajetórias de vida, justificando o argumento do esporte, da educação olímpica e do programa social como modificadores de realidades sociais. **Resultados:** Após serem avaliados os cruzamentos entre cada uma das caracterizações (gênero, etnia, classe social, modalidade esportiva e tempo no programa) e as assertivas do estudo, observou-se que o gênero foi significativo em relação às habilidades e capacidades para a vida - questão 16 (p-valor=0,05). A etnia e a modalidade esportiva que participou não demonstraram ter influência como caracterização com nenhuma das assertivas, apesar da renda ter sido significativa na relação com etnia na questão 7. A renda foi significativa nas questões: 6 – relações entre gêneros (p-valor=0,03), 7 – relações entre etnias (p-valor =0,05), 14 – auto-organização e disciplina (p-valor=0,03), 16 - habilidades e capacidades para a vida (p-valor =0,03), 19 – decisões comunitárias (p-valor=0,01) e 20 – liderança comunitária (p-valor=0,008). E o tempo de participação no programa foi influente nas questões: 12 – aprender coisas novas (p-valor=0,05), 16 – habilidades e capacidades para a vida (p-valor=0,02) e 17 – capacidades de decisão (p-valor=0,02). **Considerações Finais:** Pode-se perceber que há indícios semióticos, de significado produzido pelos egressos, que houve mudanças maiores ou menores, mas percebidas como positivas por todos, nas quatro dimensões da inclusão social através do esporte que é utilizada como referência teórica da presente tese. Apesar da contradição inicial dos critérios de entrada, a partir das descrições do grupo focal, pode-se alegar que havia pessoas com uma distância social e econômica em momentos históricos distintos, e que a relação diária entre eles, através das vivências esportivas e de convivência, possibilitou a construção de ampliação do entendimento entre os envolvidos no processo. Outro ponto da dimensão espacial é a percepção que os que participaram do grupo focal, na sua grande maioria, conseguiu a construção de oportunidade de crescimento econômico direta, através da escolarização e atual profissão docente. Todos dizendo que as vivências ali foram fundamentais para essa decisão. Outros alegaram que ainda há a possibilidade de renda extra através da arbitragem que realizam, oportunidade essa construída também dentro da Estação Conhecimento. Outra questão econômica apresentada, se refere ao passado, enquanto crianças e adolescentes que recebiam diretamente roupas, alimentação e participavam de viagens, que diante da realidade que viviam, seria impraticável conseguir com a mesma qualidade. A unanimidade produzida pela dimensão relacional conduziu o fio da meada durante todos os outros pontos de inclusão social percebida, demonstrando que o processo comunicativo pensado pela semiótica pode ser um caminho interessante para a análise tanto da educação, como o da transformação social. A apresentação de qualidades, atitudes, ferramentas emocionais e habilidades, representada pela dimensão

funcional, muitas vezes é encarada com uma posição crítica. Entretanto, elementos como a ‘competição’ que foi apresentada por Carr como a possibilidade de encarnar no esporte por um viés negativo, foi significada como positiva pelos egressos, como forma de desenvolver auto-organização e qualidades emocionais que os fizeram superar barreiras em outras partes de suas vidas pessoais. A disciplina, também muitas vezes tida como uma possibilidade de ‘doutrinação’ ou ‘domesticação’, também demonstrou ser encarada como positiva no processo de atribuição de significados pelos egressos. Eles devem a disciplina e a determinação, a possibilidade de superar as dificuldades que surgiram em suas realidades. Por fim, apesar de alguns não se reconhecerem como líderes, a maioria dos depoimentos aponta que as vivências no programa, e a transformação de crianças e adolescentes ‘comuns’, para ‘atletas da Estação’, proporcionou o reconhecimento na comunidade onde viviam, os tornando referência e proporcionando possibilidades tanto de liderança como na melhoria da capacidade nas decisões que tomariam na vida a partir daquele momento, entretanto, não é possível extrapolar os resultados encontrados para a existência de um grande impacto social de “alteração do lócus de poder” comunitário.

Palavras-chave: pedagogia do esporte; desenvolvimento humano; trajetórias de vida.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 01 – Dimensões da inclusão/exclusão social
- Quadro 02 - Tipologia de nível de risco dos participantes
- Quadro 03 – Programas categorizados pelo mecanismo de ação
- Quadro 04 – Artigos selecionados para leitura completa
- Quadro 05 – Metodologias adotadas nos estudos
- Quadro 06 – Atribuição de nomes fantasia aos participantes do grupo focal
- Quadro 07 – Nível de participação, motivação e sentimentos iniciais dos egressos
- Quadro 08 – Características declaradas e atuação atual dos egressos do grupo focal
- Quadro 09 – Resumo da análise semiótica de gênero
- Quadro 10 – Resumo da análise semiótica de etnia
- Quadro 11 – Resumo da análise semiótica classe

Figura 01- Desenho do processo de pesquisa

Figura 02 – Fluxograma da revisão

Figura 03 – Desenho do campo acadêmico de temas educacionais do Olimpismo a partir da referência adotada

Figura 04 – Trabalhos antecedentes ao campo acadêmico analisado

Figura 05 – Trabalhos derivados do campo acadêmico analisado

Figura 06 – Quadro editado do programa transforma correlacionando os valores da EO

Tabela 01 - Caracterização da Amostra (n=38)

Tabela 02 - Distribuição do gênero, segundo a questão 16 relacionada as “habilidades e capacidades para a vida”

Tabela 03 - Distribuição da renda, segundo questão 6 relacionada a “melhoria de relações com pessoas de outros gêneros”

Tabela 04 - Distribuição da renda, segundo questão 7 relacionada a “melhoria nas relações com pessoas de outras etnias”

Tabela 05 - Distribuição da renda, segundo a questão 14 relacionada a “aumentar a capacidade de auto-organização e disciplina”

Tabela 06 - Distribuição da renda, segundo a questão 16 que se relaciona ao “aumento das habilidades e capacidades para a vida”

Tabela 07 - Distribuição da renda, segundo a questão 19 sobre o “aumento do interesse em participar das decisões sobre questões comunitárias”

Tabela 08 - Distribuição da renda, segundo a questão 20 sobre o “reconhecimento como um líder em minha comunidade”

Tabela 09 - Distribuição do tempo de atividade, segundo a questão 12 relativa a “influência em aprender coisas novas de um modo geral”

Tabela 10 - Distribuição do tempo de atividade, segundo questão 16 sobre o “aumento das habilidades e capacidades para a vida”

Tabela 11 - Distribuição do tempo de atividade, segundo questão 17 sobre o “aumento da capacidade de tomada de decisões de um modo geral”

SUMÁRIO

Capítulo 1 - Esporte, valores educacionais olímpicos e inclusão social	04
Capítulo 2 - Referencial Teórico Metodológico	14
Capítulo 3 - Revisão sobre projetos sociais esportivos no Brasil	26
Capítulo 4 – Ciência sobre a educação olímpica internacionalmente	49
Capítulo 5 – Análise documental e entorno da Estação Conhecimento	69
Capítulo 6 – Análise estatística e relação com teoria de inclusão social	89
Capítulo 7 - Percepção qualitativa: Grupo Focal	117
Capítulo 8 - Considerações finais	184
Referências	194

APRESENTAÇÃO

*" Watch out, there are kids about."
" Prestem atenção, há crianças nas redondezas."
(Frase na capa do livro de Geoff Nichols, 2007).*



APRESENTAÇÃO

*"Watch out, there are kids about".
"Prestem atenção, há crianças nas redondezas".
(Capa do livro de Geoff Nichols, 2007).*

O esporte esteve presente desde a infância na vida deste pesquisador, que tinha prazer tanto nos jogos da rua (conflituosas e sem intervenção de adultos, nós mesmos nos resolvíamos, ou não) quanto na formalidade em receber iniciação esportiva em uma associação atlética empresarial. Desde cedo (nos espaços dos adultos) ouvia discursos que aliavam a prática esportiva a juízos de valores ou expectativas, como o da necessidade do afastamento da ociosidade, ou da possibilidade de criação de carreira esportiva, mesmo ainda não tendo capacidade de estabelecer reflexões aprofundadas sobre tais.

Os mesmos discursos foram repetidos quando o pesquisador atuou como coordenador e educador social no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), com jovens em situação vulnerável e lideranças femininas, nos bairros com o maior índice de homicídios da Grande Vitória na época, a saber: Terra Vermelha, Nova Rosa da Penha II, Nova Bethânia, Bairro da Penha e Vila Nova de Colares. Nesse contexto, foi possível ofertar, entre as diversas oficinas de cidadania a informática, também opções esportivas.

O discurso da necessidade de tirar esses jovens da rua para não envolvimento com o crime, da possibilidade de ocupar o tempo livre “pra não fazer besteira” e o de possibilidade de construção de um futuro melhor, estava presente na fala dos responsáveis pelos participantes do programa, sendo que esse programa tinha como a justificativa a construção de cidadãos conscientes de seus direitos sociais.

Ao passo que os responsáveis pelos jovens apresentavam expectativas mais ligadas ao controle dos mesmos, os documentos do programa apresentavam expectativas que se relacionavam ao conceito de autonomia e cidadania dos participantes. Entretanto, nas visitas as escolas desses jovens, notava-se a ausência de expectativas positivas, e até um certo desprezo pelos jovens que foram escolhidos para participarem do programa. Nas palavras dos responsáveis escolares, os participantes escolhidos ou seriam “bandidos, traficantes ou garotas de programa”, dizendo que poderiam passar uma lista de jovens que seriam mais aptos a participarem. Foi explicado o objetivo do programa e a grande maioria desejou um “boa sorte”, relutantes na crença da transformação dos mesmos.

Em um trabalho multidisciplinar, após longos períodos de aproximação, escuta, percepção de estarem em um espaço seguro e que poderiam propor atividades, conseguiu-se a formação de grupos de dança, atividades onde os mesmos eram protagonistas e/ou até “professores”, tendo

como resultados aprovados em escolas técnicas e vestibulares, jovens voltando a escola, buscando se inserir no mercado de trabalho, e o mais importante, jovens felizes e conscientes das escolhas que faziam. Conseguiram-se diversas transformações positivas na vida dos mesmos. Claro que nem tudo foram flores para todos, mas na segunda visita as instituições escolares, percebia-se a alteração na percepção da direção/coordenação com as intenções e metas do programa, e o abandono do discurso desesperançado ao exemplificarem mudanças que ocorreram em alunos dados como “perdidos”.

Para este pesquisador, entre as diversas experiências acadêmicas (educação física, design/comunicação/arte, políticas públicas e estudos olímpicos) e de história de vida (coordenação e atuação em projetos/programas sociais e por ser oriundo de bairro periférico, vendo as mazelas do abandono estatal no cotidiano), surgiu a motivação para pesquisar o que o esporte tem sido e quais valores ele vem disseminando, como os valores educacionais do esporte poderiam auxiliar na promoção de valores pró-sociais em projetos/programas sociais, mesmo sabendo que essas intenções podem ser consideradas utópicas por alguns.

O “lugar de fala” é de um homem mestiço (por parte materna, descendente de italianos, e por parte paterna, de avó preta e avô indígena caíçara), de classe social popular (Carapinense desde criancinha), que teve oportunidade de receber educação em instituições públicas federais e ser educador social no PUPT (Projeto Universidade para Todos, ajudando alunos de escolas públicas a entrar na UFES) e coordenador / educador social no PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – atuando com jovens em situação de vulnerabilidade social e mulheres líderes comunitárias em ações múltiplas que visavam o exercício da cidadania).

Outras experiências de vida - voluntário nos Jogos Olímpicos Rio 2016 no setor de imprensa; e acadêmicas - ajuda na organização de eventos olímpicos, participação em grupo de estudos olímpicos, comunicações orais e artigos publicados na área de estudos olímpicos (CAMARGO et al, 2018; CAMARGO; TAVARES, 2019; PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS SANTOS; TAVARES, 2021; PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS SANTOS; TAVARES, 2022), além da percepção de que uma intenção pedagógica alinhada a valores positivos - como foi o caso do conceito de cidadania no PRONASCI e como é o caso dos temas educacionais do olimpismo do Comitê Olímpico Intenacional - COI, inspirados na obra de Coubertin - possibilitaria uma avaliação mais assertiva de possíveis alterações na vida dos participantes de projetos/programas sociais que utilizem o esporte como ferramenta de inclusão social.

CAPÍTULO 1 - ESPORTE, VALORES EDUCACIONAIS OLÍMPICOS E INCLUSÃO SOCIAL: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

*“Dios ha concedido a la humanidad la capacidad de investigar, está en nosotros lograr que sea una herramienta para crear un mundo mejor y facilitar el bienestar integral de todos los seres humanos”
(SAMPIERI, 2014).*



CAPÍTULO 1 - ESPORTE, VALORES EDUCACIONAIS OLÍMPICOS E INCLUSÃO SOCIAL: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS³

*“Dios ha concedido a la humanidad la capacidad de investigar, está en nosotros lograr que sea una herramienta para crear un mundo mejor y facilitar el bienestar integral de todos los seres humanos”
(SAMPIERI, 2014).*

No decorrer da história, o esporte tem sido utilizado como meio ou ferramenta de educação em valores, caracterizando-se como uma metalinguagem axiológica. No mundo contemporâneo, uma série de iniciativas de intervenção social se utiliza do esporte como ferramenta para alcançar a inclusão social, a prevenção de delitos, entre outros objetivos sociais. Scheila Antunes (2018) definiu estas iniciativas de intervenção social como “Projetos Esportivos de Caráter Social” (PECS). Segundo esta pesquisadora, os PECS podem ser definidos como:

[...] aqueles empreendimentos de organizações não-específicas da assistência social, que têm na oferta de uma ou mais modalidades esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social (ANTUNES, 2018, p. 22).

Neste contexto, alguns projetos têm adotado os valores do Movimento Olímpico como referência para o desenvolvimento de seus objetivos ou mesmo operacionalizações didático-pedagógicas do ensino de valores olímpicos. Essas operacionalizações são genericamente conhecidas como “educação olímpica”.

Todavia, revisões como as de Stegeman e Janssens (2004) na Holanda, Bailey (2005) no Reino Unido, e o estudo de Scheila Antunes (2018) no Brasil apontam para a existência de resultados contraditórios, limitações metodológicas e, portanto, a carência de evidências conclusivas sobre uma relação de causalidade estabelecida entre a prática de esportes, a inclusão social e/ou comportamento pró-social. Desta forma, seriam necessários novos estudos em projetos sociais que investiguem as relações entre a educação olímpica e seus benefícios pró-sociais.

A chamada “educação olímpica” (educação em valores por meio do esporte tendo como referência os valores, símbolos, histórias e rituais do Movimento Olímpico) é fonte de

³ Esse capítulo está publicado como ensaio no *Journal of Human Sport and Exercise* com o título “*Sport, Olympic educational values and social inclusion: Possible approaches*” (PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, 2021).

inspiração em muitos países, similarmente, para obter êxito em seus objetivos sociais. Existe um discurso do senso comum que afirma ser o esporte capaz de promover múltiplos efeitos benéficos entre seus praticantes (STEGEMAN; JANSSENS, 2004; BAILEY, 2005; NICHOLS, 2007). Entretanto, perguntas como "Quais são as condições necessárias para que o esporte produza resultados benéficos?" (PATRIKSSON, 1995, p. 128, apud BAILEY, 2005, p. 84) precisariam ser perguntadas e respondidas com mais frequência, visto que a crença no esporte como uma panaceia capaz de mudar as vidas das pessoas de forma integral não é acompanhada de evidências suficientes que sustentem essas crenças (VILAÇA; GAWRYSZEWSKI; PALMA, 2014).

A concepção da utilização do esporte como ferramenta pedagógica remete ao próprio conceito de educação originário em registros escritos compreensíveis na atualidade, na Grécia Antiga. A paideia⁴ grega clássica considerava os exercícios gímnicos como uma aspiração cultural coletiva, sendo esta concepção retomada em diversos períodos históricos, durante mais de 25 séculos, com diversas propostas pedagógicas e, contemporaneamente, com características científico-pedagógicas. É no contexto da formação do mundo moderno que o desenvolvimento da pedagogia em bases filosóficas e científicas retoma, não sem algum debate e muitas distinções específicas, o esporte como meio educacional (DACOSTA, 2009), proporcionando a percepção de um paradigma⁵.

“O esporte seria, como Platão pensou, uma ferramenta valiosa em inspirar boas atitudes e valores nos jovens? Ou deveríamos ser mais pragmáticos e não esperar tanto? O esporte não seria tão especial, mas poderia refletir outros fenômenos e processos sociais?” (BREIVIK, 1998, p. 103). Esta perspectiva histórica permite considerar o esporte contemporâneo como “carreador de valores sociais” (BREIVIK, 1998), podendo defini-lo como uma

⁴ A palavra “Paideia” é similar a “cultura” na análise da sociedade grega clássica, ao referir-se ao processo de formação da pessoa humana. Cultura "no significado referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam Paideia e ao que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas*: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às ‘boas artes’ peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais. As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc., às quais se atribuíam valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto, para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. Para os gregos, a cultura nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana” (ABBAGNANO, 2007, p. 225).

⁵ O paradigma pode ser tido como um modelo ou um exemplo. Há também um paradigma da ciência no qual um conjunto de teses reforça um possível conceito de verdade científico temporário. Platão considerou a palavra paradigma enquanto modelo ao considerar P o mundo de seres eternos e o mundo sensível como imagem desse mundo. Já Aristóteles utilizou a palavra paradigma como significado de exemplo (ABBAGNANO, 2007).

“metalinguagem axiológica não verbal e não escrita que pode ser generalizada” (DACOSTA, 2009, p. 23).

Em meados de 1890, o intelectual francês Pierre de Coubertin inicia um movimento que pregava a unidade do corpo, mente e caráter em busca de uma educação harmoniosa e que, posteriormente, daria origem ao Movimento Olímpico. Neste contexto, concebia que os treinamentos atléticos deveriam ser contemplados em uma abordagem mais ampla. O objetivo era o de autodesenvolvimento por meio das conquistas atléticas. Desta maneira, as atividades esportivas não deveriam focar somente na performance atlética, mas levar à “perfeição humana”, ao “aprimoramento do homem”, à construção de seu caráter, de sua educação, de sua moral (GRUPE, 1991).

Estudos recentes em treinamento esportivo (MORENTE, 2020) procuram uma suposta modernidade entre as relações de teorias contemporâneas e as utilizadas na Grécia Antiga, contextualizando os preceitos do passado ao estado da arte atual. Mais de mil anos de Jogos da Antiguidade (776 AC a 393 DC) são um recorte amplo para perceber diversas alterações em suas concepções, crenças e práticas. Morente (2020) encontrou relações significativas em elementos ligados aos treinamentos esportivos, dando certo caráter de atualidade a concepções do passado. Porém, no âmbito dos valores educacionais do esporte (uma das fontes de inspiração de Coubertin também foi a Grécia Antiga), essas concepções também se atualizariam satisfatoriamente?

Os ideais de Coubertin deparam-se com um paradoxo na atualidade, pois, segundo Silvana Goellner (2005, p. 82), ao mesmo tempo em que os Jogos Olímpicos remetem à “solidariedade, consagração, celebração, convivência, fraternidade e inclusão”, também trazem, por outro lado, “registros de nacionalismos exacerbados, exploração comercial e econômica, corrupção, especialização precoce, *doping*, violência e discriminação sexual”.

Uma ambiguidade que surge como consequência da utilização do esporte, em sua perspectiva extrínseca, com a intenção de promover a inclusão social, reside na consideração do que seria a exclusão social, tão elencada como um elemento a ser “resolvido” com o auxílio do esporte. Bailey (2005) argumenta que enquanto alguns consideram a exclusão social como desemprego, baixas habilidades, baixa remuneração, moradia precária, ambientes com altas taxas de criminalidade, saúde deficiente e famílias desestruturadas, outros argumentam ser essa concepção uma confusão das consequências da exclusão social com as suas causas. Os motivos que levariam as consequências citadas seriam as diversas mudanças sociais que excluiriam as pessoas das trocas normais, práticas e direitos dentro da sociedade moderna. Deste modo, considerando que exclusão e inclusão são dimensões inseparáveis da mesma

questão, adotamos as quatro categorias de inclusão social que foram sistematizadas pelo autor (BAILEY, 2005) como referência teórica. Para este autor, a discussão sobre inclusão social pode ser contida em quatro dimensões: [a] Dimensão espacial (definida pelas distâncias sociais e econômicas entre os indivíduos), [b] Dimensão relacional (definida pelo senso de pertencimento a algum grupo ou comunidade), [c] Dimensão Funcional (definida pela aquisição de habilidades), e [d] Dimensão de Poder (definida pela aquisição de capacidade decisória e crítica).

O esporte revela desigualdades explícitas apoiadas na performance atlética (perspectiva intrínseca), entretanto, em termos sociais (perspectiva extrínseca), ele é geralmente considerado como um “nivelador” social, superando desigualdades sociais já existentes. O esporte olímpico era referido por Coubertin como uma “democracia de habilidades”, com base em sua visão idealizada baseada na participação e não nos resultados. Sendo a democracia uma condição para a equidade, aparentemente o fato de alguém ter sido selecionado como atleta olímpico o faria igual entre os outros atletas olímpicos, entretanto, sabe-se que esses atletas já fazem parte de um grupo de elite seletivo que demonstra as desigualdades de oportunidades em diversos níveis sociais, entre nações, classes sociais, questões étnicas e de gênero (DONNELLY, 1996).

A participação nas atividades esportivas e na educação física teria assim o “potencial” para melhorar os parâmetros da exclusão social nas dimensões expostas, especialmente entre os mais jovens (BAILEY, 2005). Entretanto, sabe-se que qualquer proposta de ensino é pautada em uma “concepção de valor” (ZABALA, 1998). Deste modo, esse potencial só poderia se transformar em uma realidade, se fosse fundada em resultados concretos na alteração das dimensões de inclusão/exclusão em favor dos participantes, baseada em uma concepção de valor pró-social que se cristalice e cumpra sua função social.

Breivik (1998) conceitua ontologicamente os valores em três visões: a primeira seria a *Platônica*, visão idealista onde existiriam valores objetivos e eternos que jamais mudariam, podendo classificar indivíduos e sociedades em variados graus, os comparando com esses valores eternos. A segunda visão dos valores, proposta por Breivik, é a *cultural*, histórica e em diversas maneiras, uma visão relativista. Os valores seriam uma construção social da realidade, não sendo independentes e eternos, mas relativos e temporais, criados pelas interações humanas. A terceira visão se aproxima mais da segunda ao entender que os valores seriam simplesmente uma *expressão individual de preferências subjetivas*, sendo o individualismo experimental capaz de explicar todas as decisões e comportamentos de atores individuais.

A respeito especificamente dos valores educacionais do esporte, Carr (1998) traz também três modelos de argumentação, em sua relação com a moral. O primeiro modelo afirma que esportes, jogos ou outras atividades físicas possuem características como competição e agressão que podem ser vistas como moralmente negativas; sendo assim, seu ensino possuiria apenas *valor educacional moral negativo*. O segundo modelo demonstra que esportes, jogos e atividades físicas, por possuírem características como cooperação e espírito de equipe (moralmente positivas), seu ensino possuiria apenas *valor educacional moral positivo*. Em terceiro lugar, o modelo que argumenta que esportes, jogos e atividades físicas não demonstram claramente características inerentes de moral negativa ou positiva. Portanto, essas atividades estariam “à parte” das questões morais mais amplas e, portanto, *neutras de um ponto de vista educacional* (CARR, 1998).

Apesar da dúvida sobre até que ponto o esporte é descontinuado do resto da vida humana, a visão do que é considerado ou não esporte e a própria noção de “espírito esportivo” de determinada sociedade poderia ser considerada o “barômetro do clima moral” (CARR, 1998) dela mesma. Desse modo, assim como sociedades contemporâneas civilizadas não poderiam tolerar um líder religioso que defendesse o retorno aos sacrifícios humanos, ou um cientista que defendesse o uso de pessoas com problemas genéticos para experimentações médicas, também não deveria tolerar o retorno aos dias de combates de gladiadores, em que escravos lutavam até a morte para o deleite de multidões sádicas (CARR, 1998).

Educação em valores e Projetos Esportivos de Caráter Social (PECS) no Brasil

Situando a discussão sobre projetos/programas sociais esportivos no Brasil, temos como pioneira a pesquisadora Alba Zaluar, com estudos datados da década de 1980. Após cerca de três décadas de pesquisas, constatou-se que houve um crescimento no número de projetos sociais, tornando-se um padrão de ação social alicerçado no próprio Estado, não mais apenas uma prática complementar à ação estatal.

Kravchychyn e Oliveira (2015), em um estudo de revisão sobre os projetos e programas sociais que se utilizam do esporte no Brasil, identificaram perspectivas apologísticas, críticas e pedagógicas nas produções científicas. As *perspectivas apologísticas* partem do princípio de que os aprendizados e vivências esportivas podem oferecer “conteúdos simbólicos e comportamentos úteis para crianças e jovens enfrentarem problemas de suas vidas, além de municiá-los de novas perspectivas de vida” (STIGGER; THOMASSIM, 2013, p. 5). Zaluar (1994) também parte desse ponto de vista ao apontar a visão positiva do esporte, destacando “as qualidades de caráter, como o companheirismo, a força de vontade, o *fair play*, todas elas

experimentadas e vividas concretamente na prática do esporte” (p. 92). As *perspectivas críticas* apontam essas iniciativas como “produtos de um modelo governamental neoliberal, que repassa à sociedade civil responsabilidades do Estado” (KRAVCHYCHYN; DE OLIVEIRA, 2015, p. 152). Por fim, as *perspectivas pedagógicas*, que apontam a educação física como área acadêmica que busca compreender o esporte enquanto objeto de estudo e intervenção, buscando críticas, proposições e referências em suas análises, para sua atuação pedagógica nesses projetos e programas. Podemos afirmar que a prática esportiva que não leva em conta os valores que estão sendo transmitidos, e sem uma intencionalidade pró-social explícita, teria dificuldades em poder apontar evidências de alguma possível melhora coletiva. Uma revisão sobre projetos/programas sociais esportivos no Brasil (PEROVANO-CAMARGO, MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, 2022) identificou diversos estudos relacionados à inclusão social, e outros à educação olímpica, mas não encontrou estudos que aliassem esses três termos, mesmo sendo a inclusão social um elemento importante que pode se relacionar ao Olimpismo, demonstrando uma lacuna na literatura. Desta forma, a verificação do potencial do uso do esporte para melhorar os parâmetros da inclusão social necessitaria de mais estudos que identificassem que o potencial do esporte só seria transformado em realidade levando em consideração resultados concretos na alteração das dimensões de inclusão social em favor dos participantes.

Educação em valores e educação olímpica no Brasil: primeiras aproximações

Em toda a América Latina, no momento em que escrevemos este trecho (2020), só existem projetos/programas sociais certificados de educação olímpica no Brasil. Esses programas⁶, credenciados pelo Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin (CBPC) e ratificados pelo *International Pierre de Coubertin Committee* (IPCC), são a Estação Conhecimento localizada em Serra (ES) e a Fundação Tênis que possui sedes nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. A Estação Conhecimento faz parte de um programa da Fundação Vale chamado Brasil Vale Ouro que possui núcleos em Brumadinho (MG), Arari (MA), Marabá e Tucumã (PA),

⁶ Cabe ressaltar que a coordenação da Fundação Tênis se refere a mesma como programa e não projeto. Ao passo que projetos sociais têm a característica da temporalidade reduzida, muitos não durando mais de um ano, um programa pressupõe uma durabilidade, podendo apresentar uma alteração maior em determinada realidade e conquista de objetivo social, a partir do momento que se pode avaliar e alterar percursos, perceber resultados (eficiência - custo, eficácia - resultado e efetividade - impacto) e expor os praticantes por mais tempo aos seus currículos. De forma análoga, a Estação Conhecimento que é gerida pela Fundação Vale (usando o nome Brasil Vale Ouro para ações esportivas), também admite desejar ser “um programa de esporte que tenha importante contribuição e significado para o desenvolvimento local e territorial sustentável, com ênfase na inclusão social e na promoção do desenvolvimento humano” (BVO, 2013, p. 13). Assim, mesmo utilizando o conceito de PECS, serão denominados “programas esportivos” a ambos, quando citados diretamente.

além de Serra (ES). Entretanto, apenas o núcleo localizado no Espírito Santo recebeu certificação do Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin.

Levantamentos prévios na Estação Conhecimento (EC) e Fundação Tênis (FT) identificaram que, além de serem os únicos programas certificados em educação olímpica na América Latina, também só abrem vagas para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social⁷, demonstrando uma preocupação preliminar com um parâmetro de inclusão social.

De fato, em matéria veiculada em um jornal local sobre a Estação Conhecimento, as lideranças afirmam que o objetivo do programa é formar “cidadãos honrados e responsáveis”. Acrescenta-se que o aluno “deve ser um bom atleta, um excelente cidadão [...] um bom cidadão 'para' a sociedade”. De forma análoga, o estatuto original da Fundação Tênis propõe também “dar acesso a experiências desportivas que visem formar cidadãos 'para' a sociedade”. Considerando o esporte como uma metalinguagem axiológica, o ensino da prática esportiva, portanto, comunicaria algo. Esse algo, no caso da Estação Conhecimento e da Fundação Tênis, seriam os valores educacionais do Movimento Olímpico por meio da educação olímpica, que está imbuída de valores (conteúdo atitudinal). Todavia, a comunicação é dialógica e um ensaio de análise do discurso pode referir-se a macros de significados e sentidos percebidos. Ou seja, precisamos resguardar a hipótese de que o ensino em valores olímpicos possa ser recepcionado de maneira diferente e/ou desigual pelas crianças e jovens praticantes.

Desejar que os alunos não sejam apenas atletas, mas também cidadãos, é um objetivo interessante a seguir, porém quando um treinamento final é sugerido, pode-se supor que não teria havido algo previamente dado? Se você vai formar um cidadão, qual é o entendimento de cidadania exposto? Se você usar os adjetivos "honrado e responsável" para os cidadãos, seria presumido que não haveria honra e responsabilidade antes de entrar no programa? Um cidadão “excelente” poderia ser relacionado ao conceito de “excelência” de Coubertin, dando o melhor de si no jogo e na vida, sendo uma pista positiva para se comunicar com os alunos do programa?

Em um diálogo preliminar com a gestão da Estação Conhecimento, esclareceu-se que são oferecidas diversas atividades culturais que acontecem no mesmo espaço das atividades esportivas, mas, por serem simultâneas, não seria possível conciliar a participação das crianças e jovens, entre outras coisas, porque os alunos vão ao programa durante o contra turno escolar, o que impossibilita a participação em dois programas ao mesmo tempo.

⁷ Os critérios de seleção são relacionados à condição socioeconômica dos candidatos, demonstrando uma intenção de diálogo com as demandas sociais das políticas públicas brasileiras.

Outra frente de aproximação preliminar foi uma série de diálogos com as gestões e docentes, sendo levantados indícios que podem se relacionar com a dedução, o índice, a secundidade, o “deve ser” da teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (2003) - que podem se relacionar com as dimensões da inclusão social sistematizadas por Bailey (2005), que precisarão ser verificadas de maneiras mais sistemáticas e aprofundadas. As aproximações possíveis são:

01) No âmbito da *Dimensão Espacial* (diminuição das distâncias sociais e econômicas), encontramos relatos sobre jovens estagiando no próprio programa e recebendo bolsa atleta, ajudando economicamente em suas residências e pela oportunidade de ter acesso a competições de alto rendimento, geralmente inacessíveis.

02) No âmbito da *Dimensão Relacional* (sentimento de pertencimento e aceitação social), há relatos de melhora na autoestima por causa de conquistas atléticas a partir da participação no programa. Além disso, os jovens criariam um sentimento de comunidade (*comunitas*), apoiando uns aos outros, independentemente de resultados competitivos.

03) No que se refere à *Dimensão Funcional* (ampliação de conhecimentos, habilidades e capacidade de compreender fenômenos), há jovens participantes do projeto que se tornaram campeões estaduais e possuidores de recordes, além dos relatos de conhecimentos e responsabilidades que podem ser utilizados no mercado de trabalho e na vida cotidiana.

04) Na *Dimensão de Poder* (converter-se em um cidadão consciente da sociedade em que vive e ter poder para opinar sobre ela e mudá-la, assumindo um lugar de controle), foram observados relatos de jovens que optaram por prosseguir nos estudos em nível superior, se graduando e atuando como professores, melhorando sua capacidade crítica e se inserindo socialmente como cidadãos de direitos.

Essas aproximações iniciais indicam, tanto no plano teórico quanto no plano empírico, que há a possibilidade de articulação de projetos/programas sociais, valores educacionais olímpicos (representados pela educação olímpica certificada pelo Comitê Internacional Pierre de Coubertin) e inclusão social. Faz-se necessário avançar as investigações com a intencionalidade de entender o discurso dos egressos e as respectivas transformações reais confirmadas em suas trajetórias de vida. Apesar da afirmação de que o legado da educação olímpica deveria ser uma ponte entre a busca pela excelência dos atletas de elite, e a busca pelos sonhos de uma criança, conforme afirmado pela pesquisadora especialista nos temas educacionais do Olimpismo, Deanna Binder (2012), a inclusão social só seria efetiva a partir da realização de parte desses sonhos em suas trajetórias de vida, justificando o argumento do

esporte, da educação olímpica e do programa social como modificadores de realidades sociais.

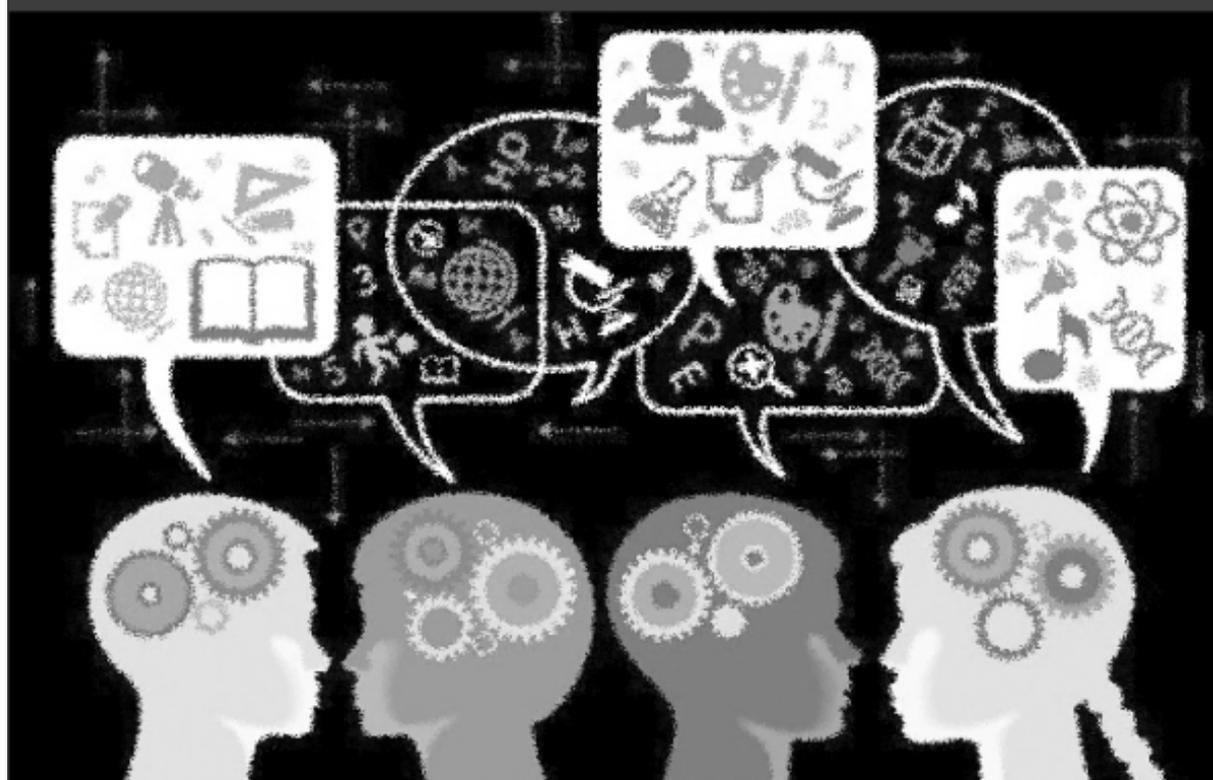
Concluí-se essa problematização inicial com a seguinte pergunta de pesquisa: A participação em *programa esportivo social de educação olímpica* influenciou na *inclusão social* de crianças e adolescentes que foram expostos as práticas de seu currículo? Quais os *significados* dessa participação para os *egressos* dos programas analisados?

Na sequência, apresenta-se o referencial teórico metodológico desta tese, com seus respectivos aprofundamentos, e a grade de leitura, que apoiará a “navegação” pelos estudos que conduziram as conclusões alcançadas.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

*"A ciência nunca resolve um problema
sem criar pelo menos outros dez".*

George Bernard Shaw



CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

*“A ciência nunca resolve um problema
sem criar pelo menos outros dez”.*
George Bernard Shaw

No processo de perquirição para se aproximar de uma resposta adequada à pergunta da tese, utilizaremos como referencial teórico metodológico autores que nos possibilitem compreender a educação olímpica, seus valores educacionais, como os projetos/programas sociais utilizam o ensino do esporte como ferramenta de inclusão social e como os participantes compreendem os significados dessas comunicações educativas e podem vivenciar uma transformação efetiva em suas vidas, que, antes de entrar nesses programas, eram consideradas “vulneráveis”.

O Movimento Olímpico foi fundado nos ideais de Pierre de Coubertin, após suas reflexões sobre os achados nas escavações da cidade de Olímpia, na Grécia, aliando a sua fascinação pela emoção proporcionada pelos esportes coletivos das escolas públicas inglesas a diversas fontes de inspiração para suas considerações sobre valores. Como exemplos temos os códigos da cavalaria medieval e os valores cristãos da época, no intuito de se adequar ao seu tempo e não sofrer do mesmo destino dos Jogos da Antiguidade, que foram extintos ao não se adaptarem e terem seus valores considerados pagãos pelo Império Romano.

O pesquisador Norbert Muller, a partir da década de 70, cunhou o termo “Educação Olímpica”, a partir das considerações de Coubertin sobre valores educacionais. Já Roland Naul colaborou com o Movimento Olímpico ao propor abordagens para essa proposta educativa, sendo a “abordagem para o mundo da vida” a fundamental para ser trabalhada na perspectiva da presente tese. Aliando-se às abordagens de Naul, a pesquisadora Deanna Binder propôs “temas educacionais do Olimpismo”, descrevendo como esses valores poderiam ser utilizados em programas de educação olímpica, atuando no mundo da vida dos educandos e proporcionando transformações positivas em suas trajetórias.

A autora cita, em seus estudos, as dificuldades culturais de comunicação educacional de alguns deles, visto as diferenças claras dos valores europeus em outras regiões geográficas, além de determinantes de crenças religiosas, imposições políticas e mesmo questões de ordens pessoais e subjetivas de diversos membros de diferentes sociedades. O tema educacional olímpico de “respeito pelos outros” talvez tenha sido o mais aceito globalmente, encontrando equivalentes em outras realidades, como o conceito de “ubuntu”, da cultura africana. A partir da visão de ubuntu, uma sociedade não pode ser plena se não há respeito por todos os membros dela, pois “eu só sou um por causa dos outros”. Partindo dessa premissa, pode-se

relacionar esse valor à prática de inclusão social, em que Bailey (2005) sistematiza o pensamento de Donnelly (1996) e Christa Freiler (2001) em quatro categorias: Espacial/Econômica, Relacional, Funcional e Poder; podendo relacionar com as classes às quais Donnelly mais se debruçou em seus estudos: social, gênero e etnia.

O conceito de Projetos Esportivos de Caráter Social (PECS) de Scheila Antunes (2018) é o pontapé inicial para as percepções de como “solucionar” as questões sociais a partir dessas iniciativas, que aliam as ações sociais ao esporte, com objetivos pró-sociais (o respeito pelos outros, a inclusão social e as equidades podem se encaixar nesses objetivos). Apesar de o conceito utilizar a palavra “projeto”, os PECS de educação olímpica brasileiros se classificam como programas, devido à duração e aos objetivos de longo prazo em suas ações, mas não perdendo as características conceituadas por Antunes (2018).

No *design* de projetos/programas esportivos sociais, há a necessidade de compreender a forma de se trabalhar a partir dos seus participantes. Nichols (2007) utilizou as classificações de Brantingham e Faust (1976) para afirmar que haveria as formas: primária (participantes sem risco social), secundária (participantes em risco social – vulnerabilidade) e terciária (participantes que já transgrediram a lei). Nichols completa que o *design* do projeto/programa seria a soma do risco com os mecanismos (distração, retenção e desenvolvimento pró-social) e suas formas de avaliação de resultados em relação aos objetivos.

De antemão, sabe-se que os valores educacionais olímpicos são eurocentrados, ressignificados nos currículos dos programas – os estudos de Binder (2012) deixam claro os processos de significação e ressignificação constantes, que podem ser aliados ao conceito de semiótica da semiótica peirciana – e, finalmente, ressignificados por cada participante, podendo, ou não, impactar suas trajetórias de vida. Além disso, esses valores também podem incluir, excluir ou ser indiferentes aos seus praticantes.

O processo de perquirição (PEIRCE, 2003) da presente tese busca, por indícios de inclusão social, as sensações (primeiridades semióticas) das experiências, dos fatos (secundidades semióticas) e os significados percebidos pelos egressos (reflexões ou terceiridades semióticas).

Em relação aos indicadores de exclusão (saúde, educação, desemprego etc.), eles não seriam alterados se não fossem enfrentados os processos de sua causa. Relacionam-se as dimensões da inclusão social sistematizadas por Bailey (2005) a possíveis efeitos que as práticas esportivas poderiam gerar nesse processo, apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Dimensões da inclusão/exclusão social

Dimensão	Conceito	Possíveis efeitos da prática esportiva
Espacial	Aproximar as diferenças e as distâncias econômicas e sociais dos indivíduos.	Unir indivíduos de contextos econômicos e sociais diversos em um interesse compartilhado e valorizado.
Relacional	Gerar um senso de pertencimento e aceitação.	Oferecer um senso de pertencimento a um time, clube ou programa.
Funcional	Aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão dos indivíduos.	Prover oportunidades de desenvolvimento de capacidades e competências valiosas.
Poder	Mudar o local de controle do poder.	Aumentar o “capital comunitário”, espalhando as redes sociais e aumentando a coesão da comunidade e o orgulho cívico.

Fonte: (BAILEY, 2005, p. 76).

Vemos que a prática esportiva, a partir do pensamento de Bailey (2005), poderia alterar determinada realidade ao unir indivíduos de diversas origens sociais, proporcionando oportunidades de convívio na construção de redes de relacionamento ou, até, formas de aprimoramento econômico decorrentes das situações colocadas pela prática. Poderia, também, oferecer uma melhoria nas relações sociais ao aperfeiçoar o senso de coletividade ao redor de um programa esportivo social; desenvolver habilidades, capacidades, funcionalidades e competências, que seriam, então, utilizadas para a transformação das histórias de vidas dos participantes; e apurar as capacidades críticas e de exposição de visão de mundo, mudando o local do poder e aprimorando o surgimento de lideranças, coesões sociais e comunitárias para tomadas de decisão.

Toda atividade de ensino deveria possuir função social, e os conteúdos de aprendizagem são instrumentos que explicitam as intenções educativas, mesmo em ambientes de ensino não formais, como é o caso dos programas sociais esportivos analisados. Entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, encontramos o ensino de valor expresso majoritariamente no último, sendo necessário adaptar os conteúdos atitudinais a situações reais do aluno, aproveitar conflitos que apareçam em vivências de aula, promover debates sobre valores e introduzir processo de reflexão crítica, normas sociais de convivência, favorecendo modelos de atitudes e fomentando a autonomia moral de cada aluno (ZABALA, 1998).

Há uma dúvida também em relação à “transferência de virtudes esportivas” para outros contextos da vida. Há o questionamento se a coragem necessária para realizar um desarme⁸ no *rugby* ou o senso de obrigação que um jogador adquire ao reorganizar o jogo observando as regras são qualidades que ele também levaria para as dificuldades ou as confusões da vida moral humana. Essa análise da transferência, se testada empiricamente de forma fria, poderia ser tomada em uma teoria behaviorista ou atomística que se tornaria cega às complexidades da motivação humana. Se a visão de moralidade se restringir apenas à combinação de cumprimento de regras e à ideia de que o esporte é independente da moral, estaríamos nos abrindo a formas de competição profundamente questionáveis e até bárbaras – do boxe com punhos livres às lutas gladiadoras até a morte –, sem qualquer censura moral ou mesmo debate (CARR, 1998).

Nichols (2007) argumenta que o papel do esporte em programas sociais pode gerar impactos positivos, dependendo de planejamento e avaliação de evidências, trazendo uma categorização de tipologia de redução a partir do nível de risco dos participantes baseado no pensamento de Brantingham e Faust (1976), apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 - Tipologia de nível de risco dos participantes

Nível	Conceito	Objetivo
Redução primária	Promoção de condições que evitem condutas negativas e estimulem as positivas.	Melhorar a comunidade.
Redução secundária	Identificação de territórios vulneráveis e intervenção na direção da prevenção.	Prevenir grupos de risco.
Redução terciária	Trabalhar com aqueles já identificados como transgressores da lei.	Reeducar e prevenir a reincidência.

Fonte: Brantingham e Faust (1976).

A partir dessa tipologia exposta no Quadro 2, Brantingham e Faust (1976) apontam uma classificação dos programas a partir dos riscos dos participantes da intervenção. No primeiro não há risco iminente, entretanto direciona-se a modificação de condições de risco no ambiente físico e social em geral como esforço de prevenção. No segundo, identificam-se regiões vulneráveis, e dentro desse local pretende-se prevenir a transgressão da lei de grupos que vivem em circunstâncias consideradas de risco. Já na terceira, com indivíduos que já transgrediram a lei, buscaria a prevenção da reincidência. Esse modelo conceitual ajudaria a

⁸ Traduzido do original *tackle*.

compreender os esforços na prevenção de crimes, na intenção de oferecer suporte à discussão interminável entre os que advogam a “punição” e aqueles que acreditam em “tratamento”. Além dessa divisão em níveis de risco, Nichols (2007) sugere uma categorização dos programas baseados em seus mecanismos de ação, apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Programas categorizados pelo mecanismo de ação

Mecanismo	Conceito	Objetivo
Distração	Afastar a pessoa de um tempo e um lugar onde poderia estar envolvida em um crime.	Entreter, afastar.
Retenção	Quando a pessoa acredita estar mais propensa a ser pega se cometer um crime.	Desestimular, conscientizar.
Desenvolvimento pró-social	Envolve autodesenvolvimento, facilitado por melhoras paralelas na autoestima, local de controle e habilidades cognitivas, dirigidas por valores pró-sociais.	Desenvolver, aprimorar.

Fonte: Nichols, 2007, p. 6.

Entre os três mecanismos de ação dos programas, a primeira categoria, *distração*, pretende entreter e afastar os indivíduos de situações onde o crime poderia ser cometido, ocupando o tempo livre e evitando o tédio. No caso da *retenção*, a finalidade é que o programa ocorra em um lugar e em um modo em que o indivíduo saiba que poderia sofrer algum constrangimento caso não cumpra alguma regra ou cometa alguma infração. Assim ele se sentiria desestimulado a cometer qualquer tipo de crime, pois estaria mais propenso a ser pego. Já no caso do *desenvolvimento pró-social*, pretende-se trabalhar o desenvolvimento e o aprimoramento pessoal, na intenção de modificar algum comportamento, sendo o preferido para atuar com os que já cometeram algum crime, trabalhando a reflexão sobre a atitude (NICHOLS, 2007).

A tipologia do programa seria uma combinação do nível de risco dos participantes com o seu mecanismo para, a partir daí, planejar o *design* do programa, definir qual seria o papel do esporte dentro dele e como fazer a sua avaliação. O *design* e a avaliação devem começar a partir de uma “teoria de mudança”, justificando sua ação pela modificação de alguma realidade, com base em evidências que podem ter diferentes concepções metodológicas e ser influenciadas pelo juízo de valor de quem as produz (NICHOLS, 2007).

Esse parece ser um problema comum em projetos/programas sociais esportivos, em que os valores disseminados também são os dos professores e/ou os da instituição que a representam

(governo, religião, militar etc.) sem um norte metodológico ou valorativo positivo, sendo, portanto, uma questão complexa. Para compreendê-la melhor, precisar-se-ia de mais pesquisas e que os tomadores de decisão se orientassem por meio da ciência produzida nos centros de pesquisa.

Isto posto, nosso percurso será trilhado por sucessivas aproximações teóricas e empíricas até a compreensão dos significados percebidos pelos egressos, passando pela revisão de estudos sobre projetos/programas sociais no Brasil; pelos temas educacionais do Olimpismo que impactaram a literatura científica internacional; pela análise de documentos formais e virtuais; pela construção das ferramentas de produção de dados; pelas observações possíveis; e pela análise *ex-post facto* dos questionários e das narrativas dos egressos do PECS analisado.

Aparato metodológico

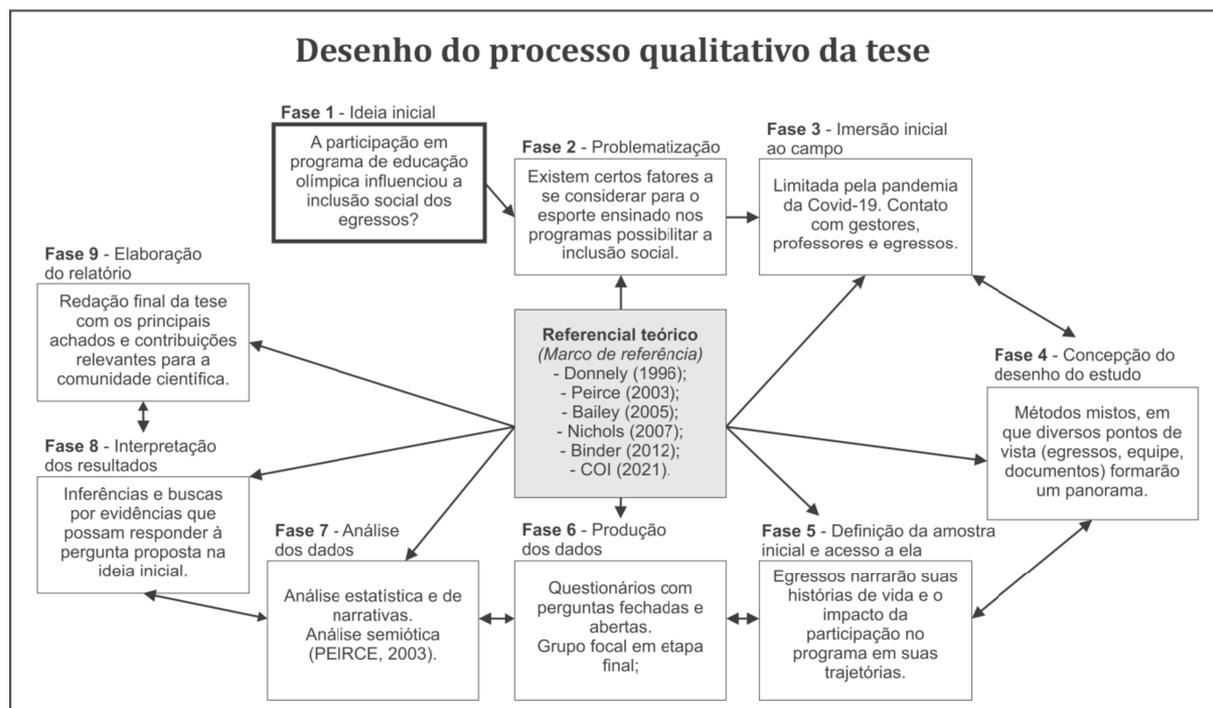
O aparato metodológico principal a ser utilizado nessa pesquisa é de natureza qualitativa, porém não excetuando o suporte de métodos mistos, ou qualiquantitativos, visto que dados estatísticos surgem como apoio na construção das inferências, sendo naturezas complementares e não excludentes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2014).

A essência da investigação qualitativa é a compreensão de fenômenos, relacionando seu ambiente natural e se relacionando com seu contexto. Ao perguntar-se “a participação em programa esportivo social de educação olímpica influenciou a inclusão social de crianças, adolescentes e jovens que foram expostos às práticas de seu currículo? Quais são os significados dessa participação para os egressos dos programas analisados?”, pode-se considerar como ambientes naturais das crianças, adolescentes ou jovens inseridos tanto nos programas de educação olímpica quanto no ambiente escolar de educação formal, em seu contexto familiar ou, ainda, em outros ambientes em que circulam (nas praças, nas ruas, nas igrejas, com amizades externas ao programa, praticando esporte com mais liberdade em ambientes externos e sem supervisão). Também é possível considerar sua privacidade, no seu quarto (caso possua), com seu *smartphone* (caso tenha), construindo sua idiosincrasia e sua personalidade (avatar) também em ambientes virtuais, sendo que se podem encontrar papéis, atitudes, valores e crenças diferentes em cada um desses contextos.

A escolha primordial pelo enfoque qualitativo se dá pela intenção de investigar a forma como os indivíduos sentem, percebem e experimentam fenômenos ao seu redor, ouvindo seus pontos de vista e quais são as interpretações e os significados das experiências vividas nesses ambientes.

Definido o problema de pesquisa e estabelecendo o recorte geográfico e institucional⁹, torna-se necessário familiarizar-se com o tema em questão¹⁰, devendo, portanto, conhecer com mais propriedade o “terreno que estamos pisando” (SAMPPIERI; COLLADO; LUCIO, 2014, p. 358), contando com um desenho do processo qualitativo apresentado na Figura 1.

Figura 1- Desenho do processo de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2020), *design* adaptado de Sampieri, Collado e María Lucio (2014).

Conforme mostrado na Figura 1, delimitamos nosso referencial teórico a autores temáticos (marcos de referência) que irão auxiliar a resolução da questão na fase 1, por todo o processo de construção da tese. Para guiar a concepção dos temas educacionais do Olimpismo, parte-se de Deanna Binder, promovendo debates com autores de sua referência e com os que posteriormente estudaram sua obra, em uma dialética teórica desses temas. Em relação à discussão sobre projetos sociais esportivos, adotar-se-á o pesquisador referência internacional

⁹ Estação Conhecimento – núcleo Cidade Continental, em Serra/ES – visto a impossibilidade da participação do outro programa por não liberarem o contato dos egressos, pois passam por um processo de *compliance* a Lei Geral de Proteção de Dados, além dos desafios impostos pela pandemia, de fechamento dos programas por longos períodos.

¹⁰ O referido tema utiliza outras metodologias científicas, como a revisão bibliográfica para compreensão dos projetos/programas sociais no Brasil e a “metanálise qualitativa”, para compreender as categorias temáticas dos projetos/programas sociais no Brasil e – a partir da lacuna detectada entre a educação olímpica, a inclusão social e os estudos de projetos/programas sociais no Brasil – estabelecer uma revisão de aprofundamento dos temas educacionais do olimpismo e sua “inserção na literatura científica internacional”, podendo reduzir essa lacuna e inaugurar novas proposições de pesquisa.

em estudos dessa natureza, Geoff Nichols, além do conceito de Projetos Esportivos de Caráter Social (PECS) desenvolvido pela professora Scheila Antunes. E, ao discutir a inclusão social através do esporte, os referenciais teóricos principais serão o professor Peter Donnelly e a sistematização em dimensões elaborada pelo professor Richard Bailey.

O estudo adotará a metodologia de “multimétodo explicitando a cada capítulo (modelo aproximado ao escandinavo) os caminhos metodológicos assumidos para a aproximação com as questões de pesquisa”, adaptando algumas de suas fases em decorrência da pandemia mundial da Covid-19. A fim de realizar a análise quantitativa e qualitativa mais aprofundada, utilizar-se-á a técnica de questionário com perguntas abertas e fechadas, e Grupo Focal com alguns dos egressos selecionados aleatoriamente. Para a metodologia analítica, será utilizado o suporte da semiótica de Peirce (2003) na busca pela compreensão de significados.

Desenho

Apesar de a Educação Física ser inserida na grande área das ciências da saúde (mesmo sendo tratada como linguagem na educação escolar), a presente pesquisa, por se inserir na linha dos estudos históricos e socioculturais da educação física, esporte, lazer e saúde, estabelece um diálogo com a grande área das ciências humanas.

A metodologia escolhida é a de “multimétodo explicitando a cada capítulo (modelo aproximado ao escandinavo) os caminhos metodológicos assumidos para a aproximação com as questões de pesquisa”, buscando compreender o fenômeno da relação entre os projetos esportivos de caráter social (PECS), os temas educacionais do Olimpismo e a inclusão social e significados percebidos pelos seus participantes. A pesquisa é de tipo *ex-post facto* ou a partir de fato passado. Por que *ex-post facto*? Os participantes atuais do programa poderiam dar respostas que o pesquisador “gostaria de ouvir”, talvez querendo evitar conflitos ou acreditar que a pesquisa teria relação com a condição de permanecerem participando no programa. Os egressos, a princípio, não teriam esse conflito de interesse por não precisarem, necessariamente, interpretar algum papel para continuar no programa ou obter algum benefício. Assim, a discussão em valores seria mais profícua nesse tipo de pesquisa. Outro fator é o da docilização da memória; a rede de amigos aumentou? O prestígio no bairro aumentou? Os conhecimentos que aprendeu no projeto são levados para a vida? Essas são algumas das realidades que se pretende desvelar. A decisão pela abordagem *ex-post facto* é fundamentalmente baseada na compreensão de que a socialização é um processo completo e multifatorial. Além disso, a auto avaliação sobre uma experiência é sempre um processo reflexivo e maturacional. Precisa-se ter passado por algo para ter a chance de compreender

mais plenamente. A chance de melhores auto avaliações da experiência aumentam quando nos afastamos dela.

Hipótese

Partindo do pressuposto de que a educação olímpica trabalha com a educação intencional de valores através do esporte, os programas sociais que façam uso dessa metodologia pedagógica podem proporcionar uma percepção pró-social entre os seus egressos e, conseqüentemente, mudanças em prol da inclusão social deles.

Objetivo primário

Pensando na necessidade de novos estudos em programas sociais que investiguem as relações entre a educação olímpica e os seus benefícios pró-sociais, este estudo tem como objetivo identificar, descrever e analisar as avaliações e os significados que os egressos de Projetos Esportivos de Caráter Social (PECS) atribuem à educação olímpica como orientação pedagógica em relação a seu quadro axiológico e verificar indícios de inclusão social dos participantes.

Justificativa

Apesar do discurso coletivo do esporte enquanto atividade positiva ao ser usada em projetos sociais, de ele ter sido utilizado historicamente como ferramenta pedagógica, e de diversas pesquisas terem apontado os seus efeitos benéficos na saúde física e mental dos praticantes, são escassas as pesquisas que trazem evidências de inclusão social e da ressignificação dos valores apresentada entre os egressos. A educação olímpica poderia ser capaz de disseminar valores pró-sociais, e a busca de evidências dessa hipótese se apresenta necessária. Além da busca pela produção de evidências dessa relação apresentada como “potencial”, seria interessante para o programa em si, e outros da mesma natureza, que as ações demonstrem mudanças efetivas na vidas do sujeito, e não apenas uma fala repetida sem reflexão.

Questões de pesquisa

A participação em *programa esportivo social de educação olímpica* influenciou a *inclusão social* de crianças e adolescentes que foram expostos às práticas de seu currículo? Quais são os *significados* dessa participação para os *egressos* dos programas analisados?

Delimitação do estudo

O estudo busca compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos egressos, sendo limitado por não poder acompanhar o antes e o depois dos participantes ou mesmo etnograficamente por longo período nas atividades em campo.

Apesar da inserção desse capítulo de referencial teórico metodológico, serão apresentados subcapítulos metodológicos no decorrer da tese para melhor caracterizar as técnicas, as análises e as sistematizações utilizadas em cada sessão, mas buscando um amarramento adequado na construção de uma tese única.

Parecer consubstanciado do CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa, através do parecer número 4.463.309 afirmou que “o projeto de pesquisa apresenta importante relevância social ao analisar os efeitos do projetos sociais por meio das representações de seus participantes. Os pressupostos teóricos e metodológicos mobilizados no projeto são pertinentes ao objeto do estudo. As pendências, identificadas na submissão anterior, foram atendidas” e ainda que estava “apto a iniciar a sua fase da campo” a partir de dezembro de 2020.

Chave de leitura

No capítulo 1 inicia-se com um ensaio que problematiza os conceitos principais a serem trabalhados ao longo da tese, propondo a amarração dos conceitos de inclusão social, projeto esportivo de caráter social e temas educacionais do olimpismo.

No capítulo 2 aprofunda-se o referencial teórico metodológico a ser trabalhado na tese e apresenta-se as escolhas metodológicas que guiarão o processo de perquirição.

No capítulo 3 traz-se um artigo publicado que busca compreender como os projetos sociais esportivos são estudados no Brasil, na busca da aproximação das lacunas identificadas no capítulo inicial.

No capítulo 4 realiza-se uma nova revisão, desta vez internacional, buscando perceber como a educação olímpica é vista mundialmente (dentro do limite da revisão), e novamente procurando indícios de aproximações entre os conceitos fundamentais que são trabalhados nesse estudo.

No capítulo 5 analisa-se os documentos e o entorno da Estação Conhecimento, buscando uma correlação com as intenções explicitadas pelo programa e a realidade encontrada na região.

No capítulo 6 produz-se dados estatísticos e de narrativas escritas, a partir de questionário aberto e fechado com os egressos, que possibilitam a produção de categorias *a posteriori*.

No capítulo 7 aprofunda-se, em grupo focal com uma parcela menor dos egressos, nas temáticas principais reveladas pelas categorias *a posteriori*, na condução da análise semiótica. Isto posto, o percurso será trilhado por sucessivas aproximações teóricas e empíricas até a compreensão dos significados percebidos pelos egressos, passando pela revisão de estudos sobre projetos/programas sociais no Brasil; pelos temas educacionais do olimpismo que impactaram a literatura científica internacional; pela análise de documentos formais e virtuais; pela construção das ferramentas de produção de dados; e pela análise *ex-post facto* dos questionários, das narrativas, e semiótica do grupo focal dos egressos do PECS analisado.

**CAPÍTULO 3 - REVISÃO SOBRE PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS
NO BRASIL: ATUALIZAÇÃO, METANÁLISE QUALITATIVA
E PERCEPÇÃO DE LACUNA**

*“Cientistas sempre souberam que um simples estudo não resolverá
uma grande questão, talvez não resolveria nem uma pequena questão,
portanto a fundação da ciência é o acúmulo de conhecimento
dos resultados de diversos estudos”
(Hunter, Schmidt, & Jackson, 1982).*



CAPÍTULO 3 - REVISÃO SOBRE PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: ATUALIZAÇÃO, METANÁLISE QUALITATIVA E PERCEPÇÃO DE LACUNA¹¹

*“Cientistas sempre souberam que um simples estudo não resolverá uma grande questão, talvez não resolveria nem uma pequena questão, portanto a fundação da ciência é o acúmulo de conhecimento dos resultados de diversos estudos”
(Hunter, Schmidt, & Jackson, 1982).*

Primeiras palavras

O papel do esporte dentro de projetos sociais, comumente, parte de uma posição apologística ou crítica, sendo a visão positiva a mais assumida desde o início dos estudos sobre o tema (STIGGER; THOMASSIM, 2013). O esporte pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica na educação em valores e parte do pressuposto de que há uma possibilidade do desenvolvimento da moral a partir do seu ensino, justificando a sua inserção em projetos sociais (CARR, 1998).

O conceito de esporte contemporâneo é posto como sucessor ao esporte tradicional, não o substituindo, mas ampliando a reflexão sobre suas interligações. O esporte tradicional era visto como uma unidade homogênea e autônoma, que não explicava a realidade ampliada do fenômeno ao focar apenas nas regras, nos êxitos, valores individuais, recordes, clubes esportivos, gerando processos de seleção e marginalização com baixa problematização das questões sociais. Era um espaço fechado para homens de classes média e alta, porém encontrando paulatinamente uma mudança contínua e a produção de uma ruptura com esse modelo (PUIG; HEINEMANN, 1991).

Desse modo, o esporte contemporâneo seria um processo de diferenciação crescente, não podendo haver um único modelo explicativo para demonstrar suas características principais, mas, sim, dimensões que poderiam organizar, explicar suas legitimações, suas motivações e os impactos que podem produzir. Essas dimensões do esporte poderiam ser tidas como modelos explicativos (competitivo, expressivo, instrumental e de espetáculo), entendidos como “tipos ideais” na perspectiva weberiana (PUIG; HEINEMANN, 1991).

A análise das diferenças e dos pontos de interseção entre os efeitos da prática em si (perspectiva intrínseca) e os efeitos que vão além da sua prática (perspectiva extrínseca) também se faz necessária para a compreensão da produção de significados gerados pela

¹¹ Esse capítulo está publicado no periódico espanhol *RETOS* com o título “*Revisión de proyectos de deportes sociales en Brasil: revisión de actualización, metanálisis cualitativo y percepción de brechas de investigación*” (PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, 2022).

prática esportiva em determinados públicos (STEENBERGEN; TAMBOER, 1998 apud STEGEMAN; JANSSENS, 2004, p. 15).

As perspectivas intrínsecas do esporte podem ser relacionadas à aprendizagem de modalidades esportivas e às possibilidades de obter resultados da própria prática, enquanto as perspectivas extrínsecas podem se relacionar à formação de vínculos de amizade e à possibilidade de benefícios que vão além de sua prática, apontando o duplo caráter do esporte, proposto por Steenbergen e Tamboer (1998 apud STEGEMAN; JANSSENS, 2004).

Desse modo, os projetos esportivos de caráter social (PECS), “empreendimentos de organizações não específicas da assistência social, que têm na oferta de uma ou mais modalidades esportivas a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade” (ANTUNES, 2018, p. 22), teriam potencial para transformar parte da vida dos seus participantes, diminuindo em alguma medida um problema social. Os PECS podem utilizar de diferentes estratégias definidas como “mecanismos” (distração, retenção e desenvolvimento pró-social – também considerados “tipos ideais”), apesar de não significar uma relação mecânica ou totalmente excludente da diversidade de fatores envolvidos. Há ainda outra categorização em diferentes graus de “grupos de risco”, sendo necessárias atuações diferentes para públicos diversos. O “mecanismo de ação” seria a intenção principal de atuação do projeto esportivo social, ou entreterendo os participantes, ou os mantendo em um local que os desestimule a agir de acordo com comportamentos tidos como negativos, ou desenvolvendo habilidades cognitivas e atitudinais que os dirijam a valores pró-sociais. Já a categorização de “grupos de risco” estabelece três tipos de redução: uma em localidades com baixos níveis de criminalidade; outra em localidades que apresentem condições de riscos sociais; e, por fim, entre indivíduos que já tiveram conflito com a lei, buscando-se, portanto, a não reincidência. (NICHOLS, 2007).

A atuação pedagógica nesses PECS deveria propor experiências de cunho educativo, não mera reprodução do modelo de alto rendimento, com sua competição excessiva – muitas vezes danosa à saúde e de exemplos morais dúbios –, nem simplesmente uma ocupação do tempo livre, e sim atividades que eduquem pró-socialmente por meio do esporte (MENÉNDEZ SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2016). Reconhecendo-se que o esporte educa valores em crianças e adolescentes, sejam positivos ou negativos, recorre-se daí a necessidade de avaliações a respeito de como são resignificados esses valores. Reconhecendo essa latência educativa proporcionada pelo esporte, é recomendável que sua prática venha acompanhada de aquisição de valores positivos e desenvolvimento de atitudes socialmente responsáveis (RUBIO-RODRÍGUEZ et al., 2019).

As relações sociais são fatores fundamentais na motivação para a prática de atividades esportivas e nas atitudes provenientes dessas práticas. A partir da adolescência, a família disputa parte do seu poder de referência em favor das relações sociais dos jovens entre os seus iguais. Assim sendo, as relações entre os colegas de escola, de projetos esportivos, amizades comunitárias e uma pressão social para que se assumam condutas tidas como mais “adultas” podem reverberar na adolescência como uma fase de potencialidades, ou de encontro com situações que podem ser nocivas para esses indivíduos (LIZANDRA; PEIRÓ-VELERT, 2019).

Atividades esportivas podem prover mais do que competência motora e melhoria nos parâmetros de saúde, podem proporcionar também o desenvolvimento de habilidades psicológicas e de atitudes na direção de responsabilidade social. Trabalhar com essa mentalidade ampliada, apesar de ser socialmente desejada, é pedagogicamente desafiadora. Exige que os professores estejam comprometidos e imersos em uma cultura familiar, comunitária e entre os próprios participantes, que foquem no desenvolvimento de habilidades para a vida (SANTOS; NEVES; PARKER, 2019).

Similarmente, a inserção de jovens em contextos esportivos possibilita a ampliação de possibilidades de sucesso educacional, científico e profissional, além da criação de vínculos sociais positivos, apesar da necessidade de aprofundamento nos fatores envolvidos nos casos de “sucesso” identificados (AVSIYEVICH et al., 2020). Alunos inseridos em ambientes onde podem se expressar de forma acolhedora, onde as atividades de cooperação são dominantes e onde as situações sociomotoras são conduzidas com preocupação no bem-estar deles, costumam promover melhora no desenvolvimento geral, na redução de emoções negativas e na sensação de bem-estar emocional (RUIZ VICO; CIFO IZQUIERDO, 2020).

Tratando-se de atividades educativas coletivas fora do ambiente escolar formal de modo geral, a habilidade social de assertividade é identificada como a mais apropriada para fortalecer determinado grupo. A promoção de diretrizes para a regulação do comportamento nessas “micro-sociedades”, permitindo uma convivência respeitosa entre os seus participantes, também se apresenta como altamente relevante. Portanto, articular a educação promovida em instituições fora dos ambientes escolares, com os currículos das instituições educativas oficiais, demonstra uma possibilidade de aprimoramento das iniciativas extraclases (BALCAZAR VEGA, 2020).

Propostas inovadoras a partir da Educação Física também precisam se aproximar da realidade dos estudantes, não apenas os fazendo compreender os valores apresentados, mas que os interpretem e correlacionem com a sua realidade, para que possam os interiorizar (caso façam

sentido para a sua realidade), ou os questionar. É necessário que a motivação não seja apenas uma “meritocracia relativa” ou a espera de alguma recompensa imediata. Há um grande desafio para a avaliação assertiva da educação em valores (ACEBES SÁNCHEZ; BERNAL, 2021).

Esse desafio na direção da interiorização de valores passa por barreiras culturalmente impostas, pensamentos hegemônicos repetidos que fazem atividades educativas pontuais serem tidas como um pequeno discurso que encontra refração em mentalidades saturadas com excessivos estímulos frequentes. Há pouco espaço/tempo para a reflexão. Ao tratarmos de educação que promova valores positivos, atenuar vulnerabilidades sociais, promova igualdade social e cidadania, passamos por discursos que podem ser considerados tabus em certas realidades. Temáticas como as discriminações sofridas pelas mulheres em modalidades esportivas, estereótipos raciais e de classes sociais, crenças em limitações de certos grupos, podem representar um desafio ainda maior em determinadas sociedades do que em outras.

Mesmo em países considerados desenvolvidos, como a Espanha, entre indivíduos recebendo uma educação superior, ainda são encontrados estereótipos fortes, como os de gênero, na relação com as atividades esportivas. Uma grande parcela desse público acredita que os clubes e as federações esportivas não possuem mais mulheres como treinadoras por não confiar em sua dedicação e seu desempenho. Outra grande parcela dos estudantes respondeu que as competições esportivas masculinas promovem um entretenimento de maior qualidade do que as competições femininas (RODRÍGUEZ FERNANDEZ; OSPINA-BETANCURT, 2021).

Projetos esportivos sociais poderiam considerar valores vinculados a essas temáticas específicas para serem trabalhadas, com planejamento atitudinal intencional, e avaliação posterior, se as atividades proporcionariam alguma alteração no cotidiano dos participantes após seu tempo incluído nessas iniciativas.

Uma iniciativa que focou na avaliação da inclusão social de pessoas com deficiência a partir da sua inserção em projeto de esportes paralímpicos trouxe resultados interessantes. Mesmo praticando esportes paralímpicos diferentes, vindo de realidades diferentes, o estudo de natureza qualitativa, baseado em análise de conteúdo, apontou que o convívio social entre os pares contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade de vida e gerou alguns indicativos de promoção de inclusão social. A pesquisa concluiu que o simples envolvimento com o esporte paralímpico não é fator diretamente relacionado à inclusão social, visto que eles acabaram tendo relações interpessoais restritas às pessoas com deficiência, mas que,

mesmo assim, a partir dessas socializações, os participantes relataram ganhos ímpares para as suas vidas pessoais (SOLERA et al., 2021).

O termo “inclusão social”, geralmente é vinculado à concepção do processo ocorrido com pessoas com deficiência, que partiu de uma situação de exclusão e abandono total, dirigindo-se a segregação, partindo para uma integração gradual, e atualmente tentando aproximar-se de iniciativas de inclusão de fato. Entretanto, o foco desse conceito hodiernamente, tenta ampliar o escopo para um caráter mais amplo, que busque abarcar diferentes vertentes, como as questões raciais, de gênero, de classes sociais, entre outras.

A partir dessa problematização inicial, identificam-se diversas questões que precisam ser analisadas diante da ciência que existe sobre projetos esportivos sociais, vulnerabilidades sociais elencadas, processos de inclusão social expressos, sendo necessário entender se estão sendo efetivos, quais avaliações estão sendo feitas – caso estejam sendo – e quais lacunas podem ser identificadas na revisão conduzida, tendo como foco as realidades brasileiras. Desse modo, buscamos responder a seguinte pergunta: como foram estudados, planejados e avaliados os projetos esportivos sociais no Brasil, antes da pandemia¹², e quais aprendizados podem ser reunidos a partir da literatura científica analisada?

Sistematizando a revisão

A opção metodológica de revisão procura coletar, avaliar e sintetizar os resultados de diversos estudos com a intenção de responder determinada questão (CORDEIRO et al., 2007). Os estudos observacionais são mais frequentes naqueles relacionados ao campo das ciências sociais, pela necessidade de observação de determinado fenômeno que ocorreu ou vem ocorrendo, sem necessariamente inferir ou concluir relações causais nos fatos observados (GIL, 2008).

Já as estratégias metodológicas de metanálise podem atuar como um suporte importante para a antropologia, a sociologia, as ciências políticas e a educação, superando os problemas da limitação da pesquisa baseada em disciplinas para alcançar melhores respostas para todos os campos, evitando o fechamento em paradigmas típicos de determinadas tradições de pesquisa de uma área. Outra problemática que pode ser superada a partir de metanálises é a possibilidade de abertura para além do uso de metodologias limitadas e convencionais. Há

¹² O marco temporal se apresenta como antes da pandemia, devido à grande modificação que se encontrou no funcionamento, precisando ser reformulado em alguns casos de forma improvisada, afetando principalmente os projetos com uma estrutura menor. O conhecimento dessas realidades e de como estão se adaptando para a tentativa de o retorno para um “novo normal” pode ser o objetivo de um estudo futuro, de grande relevância para a compreensão desse momento histórico vivido.

muita pesquisa de alta qualidade produzida em diversas áreas, possibilitando que se quebrem as limitações das metodologias tradicionais e busquem-se novas aproximações (HUNTER; SCHMIDT; JACKSON, 1982).

As metanálises são geralmente utilizadas para a realização de nova análise a partir de estudos secundários elencados, com o objetivo de oferecer um posicionamento mais amplo sobre determinado problema de pesquisa, promovendo uma acumulação de novas informações (FIGUEIREDO FILHO et al., 2014). Sendo assim, são necessárias integrações de resultados de estudos anteriores, na intenção de revelar padrões e relações que possam estabelecer certa reflexão sobre este conhecimento acumulado (HUNTER; SCHMIDT; JACKSON, 1982). A maioria das revisões em ciências humanas é de caráter narrativo-literário, sem o aprofundamento em metodologias específicas que demonstrem como determinada amostra foi selecionada, e dificultando a replicabilidade das revisões, sendo um empecilho para futuros aprimoramentos (FIGUEIREDO FILHO et al., 2014).

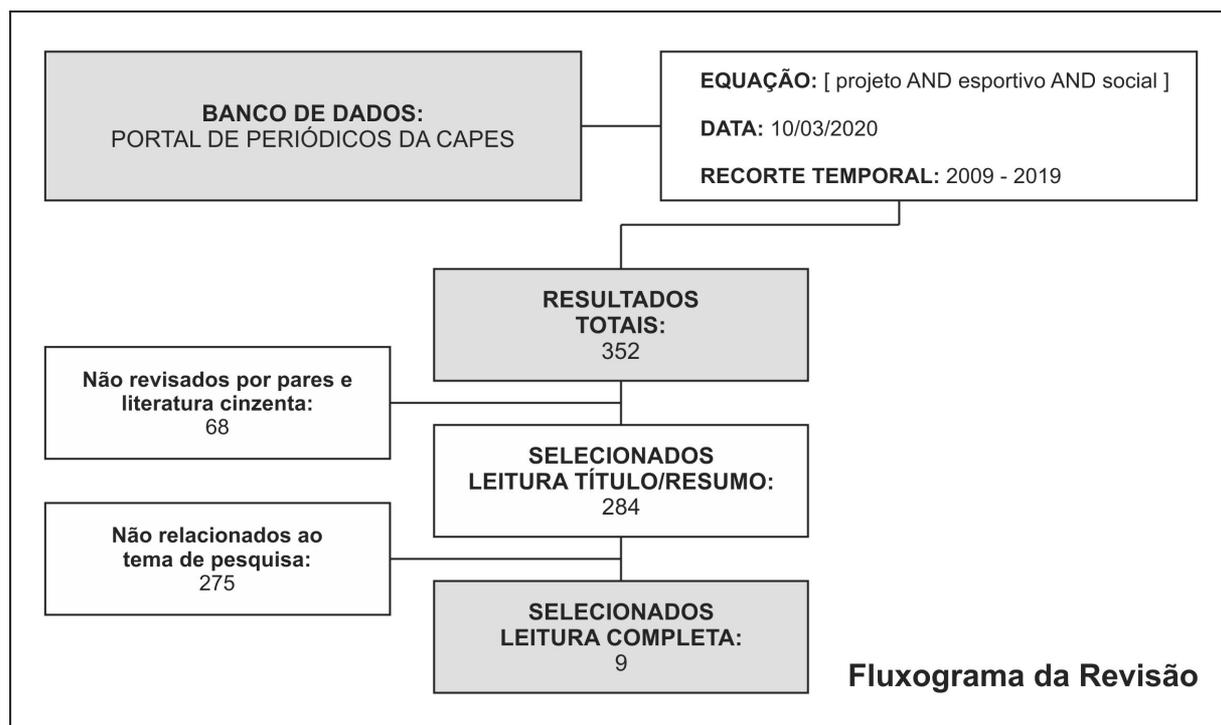
No caso das metanálises qualitativas, há a possibilidade de integração de achados de uma revisão de forma um pouco mais organizada, não tão rigorosas e engessadas como as estatísticas geralmente encontradas nas áreas da saúde, mas também não tão livres a ponto de impossibilitarem as análises das origens dos termos e interpretações. É uma metodologia capaz de teorizar sobre diversos pontos de vista de um tema pesquisado, encontrando pontos de convergência e contradições, se propondo a “interpretar as interpretações” (BICUDO, 2014).

Procede-se, com isso, a realização de uma busca sistematizada por estudos relacionados à problematização apresentada na introdução, para a seleção de temas dominantes em todo corpo de análise, na intenção de resolução da questão de pesquisa. A literatura a ser revisada remete aos projetos sociais esportivos, na busca pela compreensão acerca da forma como foram pesquisados e obtiveram seus resultados.

A delimitação temporal é de publicações da última década, entre 2009 e 2019, compreendendo os estudos antes da pandemia de Covid-19, fato que obrigou grande parte do fechamento dos PECS e alterou as realidades dos projetos, podendo ser tema de uma pesquisa futura, mas que descaracterizaria a atual. O banco de dados escolhido para a revisão foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), escolhido pela possibilidade de retorno de grande quantidade de periódicos nacionais, visto que o foco da presente revisão é o Brasil, e amplia-se o quantitativo de publicações ao realizar-se a busca dentro de universidade pública.

Foram trabalhadas diversas combinações de palavras-chave, sendo que a que retornou o maior número de resultados foram os termos: PROJETO; ESPORTIVO; SOCIAL, em uma equação/álgebra unida pelos operadores booleanos a seguir: [projeto AND esportivo AND social]. O banco de dados foi acionado com a equação anterior no dia 10/03/2020 e apresentou 352 resultados nas línguas inglesa, portuguesa e espanhola, sendo que, após a inclusão apenas de periódicos revisados por pares, excluindo a “literatura cinzenta”¹³, restaram 284 para a leitura dos títulos e dos resumos. Após a leitura dos resumos e consequente exclusão de artigos que não tratassem especificamente de Projetos Esportivos de Caráter Social, chegou-se a um total de nove artigos com temática relacionada à pergunta da revisão para a leitura completa. Esse procedimento é apresentado em um fluxograma, na Figura 1.

Figura 2 – Fluxograma da revisão



Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Após a leitura completa, detectou-se que as temáticas mais relevantes para o objetivo da pesquisa foram as de 1) “vulnerabilidades sociais”; 2) a diversidade de metodologias utilizadas para a obtenção dos resultados; e 3) lacunas encontradas nas discussões/omissões sobre as metodologias trabalhadas e avaliações dos objetivos declarados.

¹³ Literatura não controlada por editores científicos, tais como relatórios governamentais, teses, dissertações e resumos.

Resultados

No Quadro 1 é apresentado um resumo dos artigos selecionados para a leitura completa, indicando o título do manuscrito, a autoria, ano de publicação, periódico e uma descrição dos resultados de cada pesquisa.

Quadro 4 – Artigos selecionados para leitura completa

Título	Autores, ano e periódico	Resultados
Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes	CASTRO; SOUZA, 2011. Movimento.	O projeto é percebido como um espaço seguro, de aprendizagem de valores positivos e habilidades utilitárias, além de local de diversão e socialização.
Motivos para a participação esportiva de atletas com deficiência intelectual no programa <i>Special Olympics Brasil</i>	PEDRINELLI et al., 2012. Motricidade.	Os atletas participam para ganhar fitas e medalhas, jogar com outras pessoas da sua equipe, ir a lugares novos e se sentirem importantes.
Responsabilidade social corporativa no futebol do Brasil: estudos de caso com as equipes do Campeonato Brasileiro Série A	LARA, 2014. Podium.	Os projetos focam na inserção da comunidade adjacente à sede do clube, ao trabalho voluntário e à educação, todos com o foco no jovem.
Resiliência, suporte social e prática esportiva: relações e possibilidades de intervenção social	PERIM et al., 2015. Psicologia e Saber Social.	Os resultados apontam para uma relação significativa entre a prática esportiva e a resiliência, bem como entre a prática esportiva e o grau de satisfação dos sujeitos com suas redes de suporte social.
Intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer: uma análise do Programa Campeões de Futuro	BORGES; MARQUES, 2015. Política e Sociedade.	A concepção de esporte no projeto é diferenciada entre a prescrição e a implementação. Há boa possibilidade de articulação, mas sem evidências de ocorrências na implementação.
Alianças intersetoriais e projetos esportivos sociais no Brasil: um estudo de caso	STEIGLEDER et al., 2018. Revista Intercontinental de Gestão Desportiva.	No projeto há uma transformação social de jovens, comunidade e profissionais envolvidos direta ou indiretamente nas ações.
Representações sociais dos participantes de projeto esportivo de Vitória	MELLO et al., 2018. Movimento.	A palavra “jogar” constitui o núcleo central das representações sociais dos entrevistados, relacionando-a à amizade, aprendizagem do esporte, estética/saúde e ascensão social.
Projeto Estácio FIC/fut3: o que ele representa para adolescentes	DANTAS; LIMA, 2018. Revista Brasileira de Futsal e Futebol.	A procura pelo projeto deve-se ao sonho com oportunidades de ascensão social.
Entendimentos e concepções dos profissionais do Creas sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA	ANTUNES; TAVARES, 2018. Revista Brasileira de Ciências do Esporte.	A concepção de esporte e o tratamento dado a ele pelos profissionais do projeto assumem caráter funcional e utilitarista.

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

As três temáticas elencadas são apresentadas como categorias de análise em seções posteriores com seus respectivos desdobramentos e reflexões.

Vulnerabilidades sociais

Uma constatação percebida após a leitura completa dos artigos selecionados foi em relação ao argumento da necessidade das iniciativas sociais para a redução das vulnerabilidades sociais. Castro e Souza (2011) alegam que o projeto social esportivo analisado é percebido como um espaço seguro capaz de afastar os jovens dos “perigos das ruas”, de aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida dos praticantes e como difusor de valores. Pode-se compreender que os jovens dessas localidades têm suas vulnerabilidades expostas a partir da vivência em um espaço considerado não seguro e cercado de “perigos”, podendo os valores trabalhados na instituição serem úteis para a redução dessas vulnerabilidades em suas vidas.

Esse discurso de “tirar a criança da rua” e de ocupar o tempo ocioso para protegê-los dos males que as ruas oferecem, como “más companhias”, drogas e a criminalidade, aparecem desde os primeiros estudos brasileiros sobre a temática (ZALUAR, 1994)¹⁴ até os tempos atuais. Embora encontrem concordância nos discursos midiáticos, nos dos pais, de professores e do senso comum de modo geral, o argumento das ações esportivas sociais como forma de resgate da infância e juventude precisa ser analisada com critério.

Castro e Souza (2011) verificaram que a simples participação na instituição não garantiu o não envolvimento com as problemáticas levantadas. Os autores constataram casos de participantes que continuaram o envolvimento com a criminalidade, chegando a vir a óbito por conta da atividade ilícita, casos de meninas sofrendo violências ao serem envolvidas com a prostituição, utilização e tráfico de drogas, encontrando o mesmo destino trágico de muitos jovens dessas localidades.

Olhando para outras realidades, as sociedades economicamente estabelecidas conseguiram concretizar o estado de bem-estar social em seus países, a partir do período pós-guerra. Isso garantiu, nos países tidos como desenvolvidos, a ampliação da condição de cidadania e possibilidade de constituição da responsabilidade social do Estado. O modo de produção do

¹⁴ A antropóloga Alba Zaluar é uma grande referência brasileira em estudos sobre violência, periferia, educação e projetos sociais. Fez um exílio dito por ela como “voluntário” durante a ditadura civil-militar brasileira, por conta da perseguição ideológica que sofriam os intelectuais, com consequências morais e físicas, continuando seus estudos no Reino Unido, e retornando posteriormente, concluindo seu doutorado na Universidade de São Paulo - USP. Sua tese de doutorado serviu como base para o livro “Cidade de Deus” de Paulo Lins, que posteriormente inspirou o filme homônimo desenvolvido por Fernando Meirelles. Apesar do seu falecimento no ano de 2019, suas obras permanecerão para a posteridade.

sistema vigente é estruturalmente excludente. Percebe-se que as realidades encontradas nas localidades periféricas são o resultado de um processo que não atingiu grande parte das comunidades “abaixo da linha do Equador”, onde, nos países considerados em desenvolvimento, vive-se de forma precária, com baixa qualidade de vida, em segregação espacial e carência de serviços para as parcelas mais pobres e discriminadas da sociedade. A falta de recursos para uma vida dignamente mínima contribui para a vivência sob situação de violência e crise social constante. Afinal, a “exclusão é a negação da cidadania” (SPOSATI, 1999, p. 128).

Dantas e Lima (2018) alegam que o projeto social esportivo analisado deve sua procura ao sonho dos adolescentes com oportunidades de ascensão social. O sonho de muitos jovens, compartilhados pelos próprios pais, de acesso aos bens de consumo e uma vida de recursos abundantes, pode ser um motivador perigoso nessa situação. Ao invés da tomada de consciência coletiva para a busca de direitos e constituição da cidadania, pretende-se sonhar com o sucesso individual de astros esportivos milionários como objetivo a seguir. Necessita-se mais transparência desse processo visto que os desejos fabricados culturalmente têm um apelo muito maior do que as oportunidades realmente disponibilizadas (SOARES et al., 2011).

No cenário brasileiro, por exemplo, nas denominadas “peneiras” de seleção de atletas para as divisões de base dos clubes, menos de 1% dos aspirantes à profissão são aproveitados (TOLEDO, 2002). Sendo assim, apelar para os sonhos de riqueza dos astros da mídia não seria uma estratégia adequada para lidar com um problema de origem sistêmica e estrutural.

As vulnerabilidades encontradas nessas realidades têm sua relação com o conceito de “risco”, mesmo sendo termos distintos, inter-relacionados e muitas vezes utilizados como sinônimos. Enquanto o termo “risco” foi utilizado originalmente por epidemiologistas, em associação a grupos e populações, o termo “vulnerabilidade” é utilizado para se referir a predisposições a respostas com consequências negativas. Dessa forma, correlacionam-se do seguinte modo: reduzindo os riscos, diminuem-se as vulnerabilidades. Como exemplo de fatores de risco ao desenvolvimento psicológico e social tem-se o baixo nível socioeconômico, a baixa escolaridade e a ausência parental (ausência física ou emocional). Sendo assim, indivíduos que vivem em situação de risco ampliam as possibilidades de vulnerabilidades sociais existentes, sendo vulneráveis por ação de outros agentes sociais, mas não eximindo suas possibilidades de ações e superações das realidades existentes. A promoção de direitos e cidadania, o desenvolvimento de habilidades sociais, mentorias ou socializações positivas e as

organizações comunitárias podem ser estratégias de enfrentamento das vulnerabilidades (JANCZURA, 2012).

Os projetos esportivos sociais podem atuar na redução dessas vulnerabilidades, proporcionando alterações na forma de lidar com a realidade pelos seus participantes. Steigleder et al (2018) atestam que há uma transformação social entre os participantes no entorno social do projeto e entre os profissionais que atuam de forma direta ou indireta nas ações. Apesar de o Brasil possuir uma constituição nacional que cite o esporte, o lazer e as condições de vida digna para todos os cidadãos como sendo direitos, a realidade encontrada é bem diversa. A ausência de projetos políticos democráticos e igualitários abre caminho para interesses que ampliam os processos de exclusão. Outro valor importante a ser trabalhado dentro desse contexto social é o da aceitação e pluralidade, pois uma sociedade que faz valer apenas os interesses de uma minoria detentora de poderes políticos e econômicos, ampliando crenças e preconceitos sobre uma grande parcela que tem seus direitos negados sistematicamente, será ineficiente na redução de riscos ou vulnerabilidades.

Sobre essa realidade, recomenda-se que a realização de projetos sociais esportivos deveria oferecer às comunidades formas de conhecer e condições para praticar sua cidadania, preparando sujeitos que possam atuar em suas comunidades, adquirindo “[...] autoridade, autonomia e poder de representação social e política” (CORREIA, 2008, p. 93).

Quais metodologias foram empregadas nos estudos de projetos esportivos sociais no Brasil?

Para o alcance dos diversos resultados encontrados, que dialogam entre si, foram utilizadas similarmente variadas estratégias metodológicas. No Quadro 2 destacam-se as opções escolhidas nos estudos selecionados.

Quadro 5 – Metodologias adotadas nos estudos

Autores e ano	Natureza	Técnicas	Análise
ANTUNES; TAVARES 2018	Qualitativa	Entrevistas não diretas.	Observação analítica.
BORGES; MARQUES, 2015	Quali-Quantitativa	Análise documental e entrevista com a coordenação.	Perspectivas de intersectorialidade, descentralização e democracia da gestão.
CASTRO; SOUZA 2011	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas abertas e aprofundadas.	Teoria fundamentada.
DANTAS; LIMA 2018	Qualitativa	Entrevistas.	Análise de Conteúdo, porém com teoria não informada.
LARA, 2014	Quantitativa	Coletas de informações por meio telefônico e de <i>websites</i> .	Classificação de envolvimento social vinculado ao ambiente esportivo.
MELLO et al. 2018	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas.	Teoria das representações sociais; Núcleo central das representações sociais.
PEDRINELLI et al. 2012	Quantitativa	Questionário de motivação esportiva.	Estatística descritiva; cálculo de média e desvio padrão.
PERIM et al., 2015	Quantitativa	Questionários.	Relações entre sexo, idade, prática esportiva, resiliência e suporte social.
STEIGLEDER et al. 2018	Qualitativa	Observação; entrevistas em profundidade e semiestruturadas; e grupo focal.	Associação de palavras; classificação por aproximação.

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

A natureza qualitativa foi a utilizada na maioria (2/3) dos estudos selecionados, tendo apenas dois de natureza quantitativa e um de natureza mista, ou quali-quantitativa. Dentre as técnicas, a entrevista ocupou o primeiro lugar entre as mais utilizadas. Em relação à análise, houve uma diversidade muito grande entre os estudos de natureza qualitativa e, entre as quantitativas, foram usadas formas estatísticas para o estabelecimento de relações. A seguir, é apresentado um panorama de como cada pesquisa foi conduzida.

No artigo “Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes”, publicado pela Revista Movimento, Castro e

Souza (2011) utilizaram a técnica de entrevistas semiestruturadas, abertas e aprofundadas para a produção dos dados, analisados à luz da Teoria Fundamentada. O objetivo do estudo foi explorar significados presentes no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres, em Curitiba-PR. Os autores justificaram seu estudo a partir do aumento da visibilidade na mídia e na sociedade dos projetos sociais esportivos promovidos por poder público, iniciativa privada e organizações não governamentais, tendo como público principal crianças e jovens considerados em “risco social” e com o objetivo de propor a eles uma alternativa ao tempo livre. Ao constatarem que o projeto social é percebido como um espaço seguro, de aprendizagem, difusor de valores, além de espaço de diversão e socialização, os autores chegam a uma visão apologística e positiva do papel do esporte no projeto, coadunando com o encontrado por Stigger e Thomassim (2013) nos estudos iniciais do tema projetos/programas sociais no Brasil.

O procedimento de análise baseado na teoria fundamentada foi composto por momentos distintos: primeiro houve uma análise de cada entrevista, com a identificação de temas que emergiram das falas dos participantes, os categorizando. Em seguida, os dados foram comparados para a percepção de similaridades e diferenças nas narrativas. Esse segundo procedimento foi capaz de gerar categorias mais abrangentes e compatíveis com o estudo, sendo eles: o projeto como um espaço seguro; o projeto como um espaço de aprendizagem; e o projeto como um espaço para brincar, jogar e se divertir.

Na análise do artigo “Motivos para a participação esportiva de atletas com deficiência intelectual no programa *Special Olympics Brasil*”, publicado pela Revista Motricidade, Pedrinelli et al. (2012) utilizaram a técnica de preenchimento de questionário de motivação esportiva do tipo *Sport Motivation Questionnaire (SMQ)* para a produção dos dados, analisados quantitativamente pela média e pelo desvio padrão. O objetivo do estudo foi investigar a motivação de 102 atletas brasileiros, entre 21 e 49 anos, com deficiência intelectual, a praticar esportes e participar de competições do Programa *Special Olympics Brasil*. Ao detectarem motivações relacionadas à satisfação pessoal (ganhar medalhas e sentirem-se importantes) e à possibilidade de estabelecer relações e conhecer lugares novos, percebe-se o aumento de autoestima, resultado também apontado por Stegeman e Janssens (2004) em seus estudos. Essa pesquisa se aproximou de alguma relação com uma metodologia específica, relacionada ao esporte paralímpico, apesar de não focar sua pedagogia na educação olímpica (sistematização de ensino de valores considerados positivos pelo Movimento Olímpico).

O questionário utilizado é validado e denominado SMQ, sendo realizada a tradução para a língua portuguesa ao utilizar o processo de “*adaptação cross-cultural*”. Esse processo necessita de uma primeira tradução (T) de dois profissionais que dominem a língua inglesa e a psicologia do esporte, gerando duas traduções (T1 e T2); uma síntese em português das traduções (T3); traduções reversas de dois profissionais que dominem o inglês e português, gerando duas novas versões (T4 e T5); síntese dessa nova versão (T6); avaliação por especialistas doutores no Brasil, gerando nova versão (T7); envio para a autora do instrumento para validar a tradução reversa e gerar a versão final (T8) do instrumento. Após o preenchimento dos questionários pelos atletas, foram realizados o teste estatístico de Kruskal-Wallis, com o suporte do Programa estatístico SPSS 17, gerando quatro correlações significativas: “ganhar fitas e medalhas”; “jogar com outras pessoas da minha equipe”; “ir a lugares novos e diferentes”; e “me sentir uma pessoa importante”. Na diferença entre gêneros houve uma alteração na ordem de importância das quatro relações mais significativas, enquanto as mulheres colocaram “sentir-se uma pessoa importante” em primeiro lugar, os homens optaram por “jogar com outras pessoas da equipe” como motivação principal.

No exame do artigo “Responsabilidade social corporativa no futebol do Brasil: estudos de caso com as equipes do Campeonato Brasileiro Série A”, publicado pela Revista Podium, Lara (2014) utilizou a técnica de coletas de informações por meio telefônico e análise de *websites* dos clubes de futebol, sendo analisados os dados a partir da Teoria de Classificação de Envolvimento Social vinculado ao Ambiente Esportivo. O objetivo do estudo foi investigar as ações de responsabilidade social corporativa dos 20 clubes de futebol que estavam na Série A do Campeonato Brasileiro de 2012. Os resultados apontaram que os projetos sociais oferecidos pelos clubes focaram na: a) inserção da comunidade adjacente à sede do clube; b) no trabalho voluntário e c) na educação, todos tendo os jovens como centro.

A teoria utilizada para classificar o envolvimento social vinculado aos ambientes esportivos parte de 11 tipos de envolvimento social: participação da comunidade; desenvolvimento comunitário; práticas comerciais justas; códigos de conduta; segurança dos trabalhadores; diversidade cultural; meio ambiente; filantropia; educação de jovens; saúde de jovens; e voluntariado (LARA, 2014).

Na investigação do artigo “Resiliência, suporte social e prática esportiva: relações e possibilidades de intervenção social”, publicado pela Revista Psicologia e Saber Social, Perim et al (2015) utilizaram questionários para estabelecer relações estatísticas entre sexo¹⁵, idade, prática esportiva, resiliência e suporte social. O objetivo da pesquisa foi estudar se esses

¹⁵ Termo usado na pesquisa.

fatores possuem relação, em uma amostra de 1.052 adolescentes e jovens com idades entre 12 e 20 anos, oriundos de escolas públicas brasileiras. Os resultados obtidos apontam para uma relação significativa entre a prática esportiva e a resiliência, bem como a prática esportiva e o grau de satisfação dos sujeitos com suas redes de suporte social. Essa resiliência é entendida como um processo de interação social, em que são envolvidos: 1) mecanismos de risco e proteção, 2) respostas individuais, e 3) contribuições de redes de apoio. Pode ser resumida como a motivação para a aprendizagem e o crescimento, após passar por uma situação adversa, reintegrando-se e saindo fortalecido dessas intempéries.

Os participantes preencheram os seguintes questionários: Sociodemográfico; Escala de Resiliência (ER); Escala Reduzida de Suporte Social (ERSS); e Questionário de Atividade Esportiva. Os participantes foram divididos em três grupos relacionados a prática esportiva: Não praticantes; Praticantes Regulares; e Praticantes Muito Regulares. Foram realizados testes de estatística descritiva, Correlação de Pearson, Qui-Quadrado, t de Student e ANOVA, com o auxílio do Programa SPSS 17. As relações significativas em função do sexo indicaram que os do masculino praticavam mais atividades esportivas do que as do sexo feminino (não aprofundando no porquê). Em relação à idade, identificou-se que os adolescentes praticavam mais atividades do que os jovens adultos. Dadas algumas exceções, de modo geral, os participantes mais velhos exibiram maior resiliência do que os mais novos. Não houve diferenças significativas em relação à resiliência em ambos os sexos. Em relação à satisfação com o suporte social da rede de apoio, as diferenças foram significativas e favoráveis ao sexo feminino. Finalmente, sobre a análise da prática esportiva, os praticantes muito regulares demonstraram maiores índices de resiliência em relação aos não praticantes, mas com um detalhe curioso: os praticantes regulares (grupo menos praticante do que os “muito regulares”) apresentavam, em variadas oportunidades, índices de resiliência inferiores aos não praticantes, levantando uma questão que poderia ser passível de uma nova pesquisa (PERIN et al, 2015).

Na exploração do artigo “Intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer: uma análise do Programa Campeões de Futuro”, publicado pela Revista Política e Sociedade, Borges e Marques (2015) utilizaram de análise documental e entrevista com a coordenação para identificarem perspectivas de intersetorialidade, descentralização e democracia da gestão. O objetivo da pesquisa foi analisar limites e potencialidades do Programa enquanto uma política pública intersetorial e de esporte educativo. Os resultados apontaram para a diferenciação na concepção de esporte entre a prescrição e a implementação no Programa. Há boa possibilidade de articulação, mas sem evidências de ocorrências na implementação de intersetorialidade.

A análise documental se deu por documentos obtidos no *website* da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer do Espírito Santo (Sesport) e do próprio sítio. Já a análise narrativa se deu a partir de entrevistas com a gestão do Programa Campeões de Futuro (PCF). A parte quantitativa foi realizada a partir de anotações de indicadores numéricos de avaliação do espaço físico do Programa; dos objetivos das aulas propostos pelo Programa; da avaliação mensal dos indicadores de execução; e dos indicadores de atividades extracurriculares. Desse modo, tanto os documentos gerais como as falas dos responsáveis pelo Programa aproximam as práticas esportivas como ocorrendo de forma educacional, até em formato de participação em alguns casos, entretanto, nos documentos coletados sobre as atividades desenvolvidas de fato nos núcleos, encontra-se destaque para a realização de práticas que se aproximam do esporte de rendimento. Em relação à intersetorialidade, os documentos gerais apontavam para uma possibilidade de articulação nessa direção, entretanto, estiveram ausentes elementos essenciais para essa característica, como: não previam a participação da sociedade civil nas etapas do processo de implementação da política; não informavam procedimentos de controle social; os convênios entre o setor público, privado e sociedade civil ocorriam de forma estanque e isolada, não permitindo interação entre as diferentes experiências.

Na inspeção do artigo “Projeto Estácio FIC/fut3: o que ele representa para adolescentes”, publicado pela Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Dantas e Lima (2019) utilizaram a técnica de entrevista e a análise de conteúdo, apesar de não apresentar teoria ou sistematização que suporte o uso. O objetivo do estudo foi identificar influências do Projeto de Futebol Estácio FIC/FUT3 na vida dos adolescentes participantes. O resultado principal observado se apresentou como a procura ao projeto relacionada com o sonho de oportunidades de ascensão social, o que pode ser problemático se levar-se em consideração as pesquisas anteriormente apresentadas sobre a fabricação de desejos *versus* oportunidades disponíveis (SOARES et al., 2011) e da realidade dos que almejam a carreira futebolística, em que uma parcela extremamente minúscula é aproveitada pelas divisões de base dos clubes de futebol, quem dirá sonhar com grande sucesso financeiro (TOLEDO, 2002). Entre os poucos que conseguem se profissionalizar no Brasil, 84% recebem até dois salários mínimos, 13% entre dois a 15, e apenas 3% recebem acima de 15 (Soares et al., 2011).

Na pesquisa de Dantas e Lima (2019) foram realizadas 15 entrevistas com adolescentes de 14 a 17 anos que participavam do Projeto de Futebol Estácio FIC/FUT3 localizado em Fortaleza-CE. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. As categorias levantadas foram: “drogas e más amizades”; “convívio social e a escola”; e “futuro melhor”. Em relação a “drogas e más amizades”, não foi possível identificar como o Projeto interferiu,

quais estratégias pedagógicas foram utilizadas, e foram demonstradas apenas respostas genéricas que apontaram o Projeto ou o esporte como uma “panaceia” para essas questões sociais profundas. Em relação ao “convívio social e a escola”, também não foram apontadas as estratégias pedagógicas que proporcionaram as mudanças relatadas, apesar dos relatos terem se concentrado em melhoria do respeito aos pais, comunicação familiar, comportamento na escola e melhora nas notas. Já em relação ao “futuro melhor”, a frase utilizada para justificar as narrativas é problemática: “Hoje, no Brasil, a forma mais rápida de ascensão social é através do esporte, devido à falta de oportunidades que existe no país. Todas as esperanças desses jovens são colocadas no futebol” (DANTAS; LIMA, 2019, p. 61). Se essa observação for levada como uma verdade e for confrontada com a literatura científica em sociologia do esporte, teremos menos de um por cento da população brasileira com alguma chance de ascensão social. O anonimato dos estudantes se deu com o uso de nome de jogadores de futebol famosos mundialmente e, apesar de não terem relatado no estudo, pelos nomes e alegações, deu-se a entender que as entrevistas foram realizadas apenas com participantes masculinos.

Na apreciação do artigo “Alianças intersetoriais e projetos esportivos sociais no Brasil: um estudo de caso”, publicado pela Revista Intercontinental de Gestão Desportiva, Steigleder et al (2018) utilizaram técnicas de observação, entrevistas em profundidade e semiestruturadas e grupo focal para a produção dos dados, analisados a partir da associação de palavras e classificação por aproximação. O objetivo do estudo foi a identificação das representações dos atores envolvidos em um projeto esportivo social na cidade de Niterói-RJ, além de suas alianças intersetoriais. Ao alegar que há uma transformação social entre os envolvidos com o projeto, os autores coadunam com o conceito de PECS e o seu potencial em transformar parte da realidade, conceito defendido por Antunes (2018).

Os dados foram coletados em um período de oito meses, com imersão no campo na intenção da captura do cotidiano. Os significados se deram pelas relações e entrevistas com os gestores, finalizando a análise ao confrontar-se os achados iniciais com as percepções dos participantes do instituto. Os alunos têm idades entre 7 e 18 anos e são oriundos da rede pública de ensino. No Instituto Fernanda Keller utiliza-se o triathlon como modalidade esportiva, além de suporte social e educacional para os participantes. O projeto oferece bolsas de estudo para os estudantes que queiram ingressar no ensino superior a partir de parcerias com universidades do município. Aparentemente, a transposição dos sucessos nas práticas esportivas para o sucesso na vida pessoal e profissional se dá pelos exemplos dos funcionários da instituição, que têm relação estreita com a carreira esportiva. Há relato de oferecimento de

formação continuada aos professores, porém não é identificado um currículo específico a ser trabalhado ou como a transformação social é compreendida e alcançada de forma planejada e/ou avaliada.

Na apreciação do artigo “Representações sociais dos participantes de projeto esportivo de Vitória”, publicado pela Revista Movimento, Mello et al. (2018) utilizaram a técnica de entrevistas semiestruturadas para a produção dos dados, analisados a partir da teoria das representações sociais e do núcleo central das representações sociais. O objetivo do estudo foi analisar as representações sociais que 108 adolescentes participantes de escolinhas de esportes de Vitória-ES possuem sobre o projeto que participam. Ao constatar a palavra “jogar” relacionada a perspectivas intrínsecas do esporte (aprendizagem de modalidades esportivas e possibilidades de obter estética e saúde melhoradas) e perspectivas extrínsecas (formação de vínculos de amizade e possibilidade de ascensão social), os resultados apontaram o duplo caráter do esporte, proposto por Steenbergen e Tamboer (1998 apud STEGEMAN; JANSSENS, 2004). O estudo utilizou-se complementarmente de análises computacionais proporcionadas pelo *software* de uso livre denominado “Iramuteq”, de natureza estatística para estudos qualitativos.

Por último, no artigo “Entendimentos e concepções dos profissionais do Creas sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA”, publicado pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Antunes e Tavares (2018) utilizaram a técnica de entrevistas não diretivas para a produção dos dados, tratados pela observação analítica. O objetivo do estudo foi entender as concepções de esporte que os profissionais encarregados do encaminhamento e da supervisão de jovens em cumprimento de medida socioeducativa atendidos por um projeto esportivo assumem. Ao destacarem que o entendimento, a concepção e o trato dado ao esporte por esses profissionais têm um caráter funcional e utilitarista, os autores partem da análise dos diversos mecanismos utilizados em projetos esportivos para atuação em grupos de risco de redução terciária, aqueles já identificados como transgressores da lei, com a intenção de reeducá-los e prevenir a reincidência (NICHOLS, 2007).

Lacunas: ausência de metodologias oficiais e avaliações de inclusão social

Após a avaliação crítica dos estudos que compõem essa revisão, a lacuna principal observada foi em relação à ausência de metodologias oficiais utilizadas nos projetos esportivos sociais, que demonstrem intenções planejadas, sistematizadas e intencionais nas práticas esportivas para o cumprimento dos objetivos e possibilidades tidas como desejáveis: inclusão social;

promoção da cidadania; transformação social; redução de risco ou vulnerabilidades; e/ou ascensão social.

Excetuando as análises que ocorreram em decorrência de ambientes escolares (educação formal que já possui suas legislações, currículos e planos políticos pedagógicos próprios), nos projetos sociais (educação não-formal segundo classificação de LIBÂNEO, 2007, apesar das discussões acerca da maior ou menor “formalidade” ou sistematização pedagógica, além de sua relação com a escola sinergicamente) ainda pareceu que o domínio do discurso passa por questões apologísticas, sem planejamento profundo das atividades em relação aos objetivos sociais ou avaliação robusta do porquê os resultados foram obtidos. Tais resultados aqui expressos pelos objetivos dos projetos – e não das pesquisas –, pois as mesmas demonstraram rigor científico (raras lacunas) e conclusões produtivas para a pesquisa no campo de projetos sociais esportivos no Brasil.

Como exemplo de estudo que apresenta essas lacunas, temos o de Steigleder et al (2018). Isso porque o termo “avaliação” só aparece nas referências bibliográficas, quando os autores citam a obra “Avaliação das habilidades motoras de crianças participantes de projetos sociais esportivos”. Sobre planejamento, o mesmo estudo só utiliza uma citação, que versa sobre o esporte como utilizado por alguns projetos como um “[...] paliativo para as mazelas da sociedade [...] projetos que são oportunistas identificados como ‘busca de talentos’, associados à falta de um planejamento adequado” (STEIGLEDER et al., 2018, p. 112). O trabalho com uma educação mais global/holística é dado no trecho que dizem se preocupar com a formação do cidadão, mas dão como exemplo apenas palestras nutricionais, médicas, de manutenção de bicicletas e de “maneiras de se comportar”. Apesar de o artigo citar autores relevantes em termos da sociologia do esporte e do estudo de projetos esportivos sociais, não houve o detalhamento sobre como as questões sociais e valores são tratados pedagogicamente nas aulas, e se há uma avaliação de transformação social efetiva entre os egressos do projeto. Além dessas lacunas observadas, as relações com outras instâncias externas ao projeto social (família, escola, entre outros espaços socializadores) dificultam a avaliação do efeito isolado dessas iniciativas no mundo da vida dos participantes. Como apontado por Castro e Souza (2011), a avaliação de riscos nos trajetos que os jovens fazem até o local onde as atividades esportivas de caráter social ocorrem é uma das questões a serem levadas em consideração. Mesmo com essas considerações levantadas, os autores chegaram à conclusão de significados positivos pelos participantes dos projetos, com relatos apologísticos e análise eficaz, entretanto, não revelou os efeitos nos egressos e como essa transformação social almejada foi cristalizada nas realidades daquelas localidades. Fato positivo, porém, é a relação com

Fundação de Ação Social (FAS) e da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), havendo, portanto, um acompanhamento social formalizado. Portanto, talvez deva-se considerar o sigilo como um fator na dificuldade de identificação de certos elementos apontados como ausentes nos artigos. Mesmo assim, não fazer menção a metodologias pedagógicas com práticas intencionais de ensino de valores ou com a avaliação relacionada a alguma teoria de inclusão social foi sentida como uma lacuna nos projetos.

Como exemplo de estudo que apresentou um projeto com uma intenção mais explícita, foi o *Special Olympics*, um programa de referência para atletas com deficiência intelectual e um dos maiores em termos de adesão mundial (PEDRINELLI et al., 2012). Ele oferece o desenvolvimento de 30 modalidades, individuais e coletivas, além de incentivo à participação em treinamentos de modalidades unificadas (com atletas sem deficiência). Além disso, foi o Programa que apresentou o maior número de referências de estudos científicos conduzidos em suas instalações, em diversas localidades do planeta, como Canadá, Lituânia, Argentina, Peru e Brasil, trazendo como resultados, tanto fatores relacionados a efeitos intrínsecos da prática esportiva (competir, vencer, prazer na prática esportiva) como extrínsecos (estar com os amigos e divertir-se). Talvez o fato de haver grande número de estudos científicos, ter uma metodologia que pode ser discutida com membros de diversos núcleos espalhados mundialmente e ter um objetivo de inclusão social bem definido possam ser fatores de sucesso que outros projetos esportivos de caráter social possam inspirar-se, mesmo sendo bem restritivo no seu público alvo.

Considerações finais

Como foram estudados, planejados e avaliados os projetos esportivos sociais no Brasil, antes da pandemia, e quais aprendizados pode-se reunir a partir da literatura científica analisada?

Após a análise dos artigos selecionados na revisão, foi possível responder a esta questão partindo de uma percepção de que continuam assumindo posições apologísticas e positivas, dentro de uma reconhecida qualidade no trato científico dispensado.

Os objetivos dos estudos passam pela percepção de significados, entendimentos, representações, na maioria dos casos, pela ótica dos participantes, apesar de algumas análises serem voltadas para as visões de pais, profissionais e gestão. Os projetos continuam se justificando pela possibilidade de transformação social, aliando-se ao conceito de PECS (ANTUNES, 2018).

O papel do esporte nos projetos também apresentou resultados do seu duplo caráter, tanto dos efeitos da prática em si como de questões extrínsecas à sua prática, no caso de valores

encontrados. Como preocupações pertinentes que também transpassaram grande parte dos estudos, percebe-se que os conteúdos de ensino, as mudanças de comportamento, além dos significados e das percepções dos participantes foram identificados como relevantes ao se estudar projetos esportivos que possuíam intenções de mudança social. Um ponto que merece destaque foi a percepção de ausência de declaração de avaliação em torno da inclusão social dos egressos dos projetos, não percebendo a produção de evidências suficientes e apontando se houve de fato, e se foram marcantes, as influências das atividades propostas, com os objetivos declarados, nas histórias de vida dos participantes.

As incongruências entre o que é declarado como objetivo e o que se encontra de fato nas ações cotidianas pode ser um caminho que leva a essa confusão. Documentos declaravam a concepção de esporte como educacional e, em certos casos, de participação, mas no momento da prática, a lógica de rendimento se faz mais presente pela lógica hegemônica dominante, que não pode ser tida como aliada a conceitos inclusivos.

Conclui-se que a partir das declarações dos participantes, que aqueles espaços são valiosos, devido ao oferecimento de vivências diversas da dureza encontrada no cotidiano dos espaços periféricos aos quais são inseridos, entretanto acredita-se que há formas apontadas na literatura de planejar, executar e avaliar os efeitos no mundo da vida desses jovens de forma mais eficaz, pelos projetos esportivos sociais. Em relação a forma de condução das pesquisas científicas, pretende-se que esse estudo possa servir como fundamentação para futuros estudos que busquem fazer análises empíricas em outros projetos esportivos sociais, devido a qualidade percebida no trato metodológico dos autores.

CONEXÃO ENTRE O CAPÍTULO 3 E 4

A lacuna detectada, de estudos no Brasil que unissem as três temáticas problematizadas no capítulo introdutório da tese, (inclusão social, projeto esportivo de caráter social e os temas educacionais do olimpismo) levou a necessidade de nova aproximação para a percepção da possibilidade de repetição desse cenário em nível internacional. Percebeu-se, no capítulo anterior, a permanência de posições apologísticas no papel do esporte em projetos esportivos de caráter social, mas ainda deixando espaço para questionamentos de como esse papel positivo seria confirmado na realidade dos seus egressos.

As decisões tomadas na proposição das pesquisas serem em sua maioria a partir da visão dos participantes pareceu ser acertada. Apesar da possibilidade de estudos correlacionarem as visões das intenções dos projetos /programas, dos pais /responsáveis, dos professores /educadores com a dos participantes; a manutenção do foco nos sujeitos que passaram pelas experiências, e são os que precisariam passar pela “transformação social” é interessante.

Há um discurso duplo, da prática esportiva por seus benefícios “em si”, como aumento da saúde, melhoria técnica na modalidade praticada, entre outros; além dos benefícios que estariam “além” da prática, como a socialização, disciplina, afastamento dos perigos da rua e possibilidades de “ascensão social” e “melhoria de vida”, sendo os dois últimos, em especial, aparentemente não sendo bem definidos como esse processo seria avaliado.

Essa ausência de uma avaliação sobre como o processo de inclusão social se daria, é onde se mantém a fundamentação inicial de carência de evidências sobre o papel da transformação social através do esporte. Admite-se que os projetos/programas possuem uma limitação de atuação, devido à realidade periférica, de ausência de políticas públicas, suporte social, entre outros fatores alheios a sua atuação.

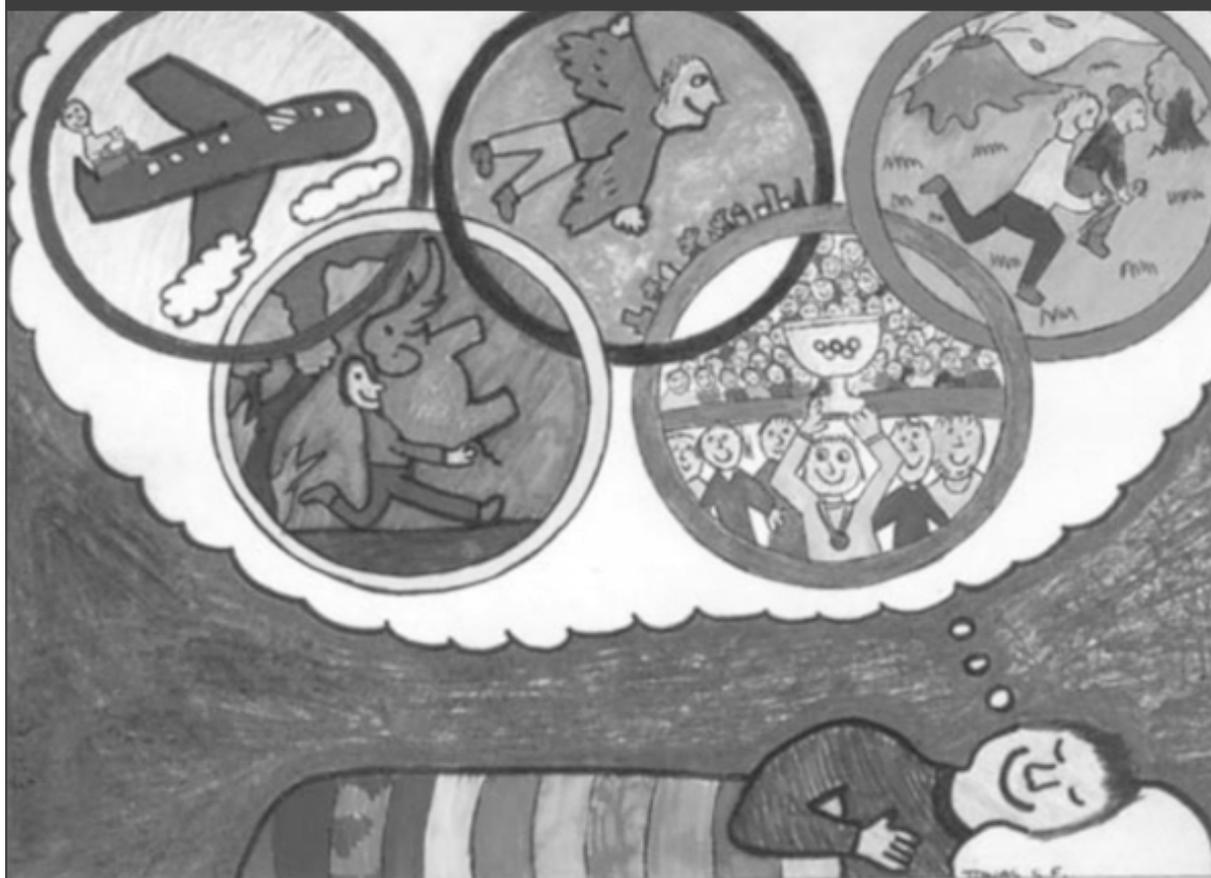
Entretanto, haveria de se amarrar de uma forma mais assertiva as declarações dos objetivos dos projetos/programas, suas ações cotidianas e as avaliações dos seus egressos, para uma avaliação contínua e percepção de limitações de suas atuações.

Pelo ponto de vista dos participantes, os projetos/programas são tidos como valiosos, e pretende-se perceber se há a possibilidade de novas aproximações entre os projetos esportivos de caráter social, a inclusão social, e agora, com os temas educacionais do olimpismo presentes no próximo capítulo, reduzir um pouco mais as lacunas encontradas até então.

No próximo capítulo, apresenta-se um artigo publicado que buscou compreender, em nova revisão e com outra técnica, essa mesma problemática, mas em caráter internacional, dentro do limite da revisão, e novamente procurando indícios de aproximações nessa perquirição.

**CAPÍTULO 4 – COMO A CIÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO OLÍMPICA
REVERBERA INTERNACIONALMENTE? DE BINDER AS RELAÇÕES TEÓRICAS
EXISTENTES ENTRE INCLUSÃO SOCIAL, PROGRAMAS SOCIAIS
E EDUCAÇÃO OLÍMPICA**

*“O legado da Educação Olímpica deveria
servir como uma ‘ponte’ entre a
busca pela excelência representada pelos atletas de elite,
e a busca pelos sonhos de uma criança”
(BINDER, 2012).*



**CAPÍTULO 4 – COMO A CIÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO OLÍMPICA
REVERBERA INTERNACIONALMENTE? DE BINDER AS RELAÇÕES TEÓRICAS
EXISTENTES ENTRE INCLUSÃO SOCIAL, PROGRAMAS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO OLÍMPICA**

*“O legado da Educação Olímpica deveria servir como uma ‘ponte’ entre a busca pela excelência representada pelos atletas de elite, e a busca pelos sonhos de uma criança”
(BINDER, 2012).*

A partir de um estudo preliminar sobre a temática da educação olímpica, percebeu-se uma evolução da discussão de seus valores desde os primeiros escritos de Coubertin, suas diferentes fases, pesquisadores sobre o assunto, criação do termo por Norbert Muller, discussão de diferentes abordagens por Roland Naul, e variadas percepções, contribuições e críticas, oriundas de vários estudiosos, moldando os “temas educacionais do Olimpismo” que tiveram a pesquisadora canadense Deanna Binder com sua obra: *Olympic values education: evolution of a pedagogy*, de 2012, tida como um marco nessa concepção.

A educação olímpica propõe formas de intervenção pedagógicas na busca de desenvolvimento de valores tidos como positivos, e pesquisar como esses valores vêm sendo significados por quem vive suas experiências se torna válido no âmbito da pesquisa em Educação Física numa perspectiva sociocultural. A educação olímpica é constituída de atividades educativas com caráter multidisciplinar e transversal (TAVARES, 2009).

A educação olímpica também pode ser entendida como a construção de uma proposta sistematizada de pedagogia por meio do esporte, sendo referenciada ao Movimento Olímpico, aos seus valores, símbolos, histórias, heróis e tradições (TAVARES, 2008). Neise Abreu¹⁶ (2009, p. 208) acrescenta que:

[...] na práxis de qualquer implementação de uma proposta de educação olímpica multicultural, devem ser consideradas ambas as esferas, macro e micro. Considerando as características do conceito macro de um conjunto de valores, composto por codificação e controle, interconexões globais e valores imutáveis. Categorias estas que estão ao redor do universalismo Olímpico. No entanto, as características do conceito micro são compostas por interpenetrações particulares, adaptações plurais, condicionais e dependentes, diferenças culturais, compondo um pluralismo olímpico.

¹⁶ Neise Gaudêncio Abreu é doutora em Educação Física, pesquisadora do Movimento Olímpico e uma das pioneiras em estudos de gênero no Brasil, com sua dissertação “Meninos pra cá, Meninas pra lá”, de 1990.

Já Marta Gomes (2009, p. 173-4), falando sobre essa necessidade de adaptações plurais da educação olímpica, sugere uma proposta de sistematização dessa transição teórico-prática, sendo necessário que:

Os valores universais precisam ser contextualizados no cotidiano para serem tratados e viabilizados pedagogicamente; o esporte deve ser tratado como esporte, componente da Cultura Corporal de Movimento que tem como princípio essencial a competição e características de geração de conflitos/agregação, violência/paz, entre outras emoções antagônicas que são geradas especialmente em situações esportivas.

Assim, os valores elencados como prioritários pelo Movimento Olímpico necessitam de um trato pedagógico para a sua adaptação às diversas realidades sociais existentes em sociedades plurais contemporâneas, indo além de propor difundir valores em uma única direção, mas dialogar com essas realidades sobre os valores que permeiam seu cotidiano. Stigger (2005, p. 73-4) reforça que:

[...] embora devamos reconhecer que o esporte é um fenômeno cultural difundido globalmente na forma das competições esportivas oficiais – por meio das quais traz consigo significações hegemonicamente colocadas, especialmente, pelos meios de comunicação de massa –, ele deveria, também, ser considerado a partir das suas expressões particulares, quando, inserido em distintos contextos socioculturais, adquire outras significações.

Apesar de não existir uma única forma de se trabalhar a educação olímpica, há um esforço na possibilidade de criação de uma pedagogia da educação em temas educacionais do Olimpismo em âmbito global, ao alinhar as práticas estimuladas pela perspectiva intrínseca do esporte aos valores que guiarão a perspectiva extrínseca, sendo aprimoradas pelas experiências locais encontradas.

Deanna Binder, especialista em currículo, guiou-se pela ideia de que a aplicação prática nos projetos de educação olímpica determinaria a compreensão geral dessa proposta pedagógica, procurando explorar as dialéticas entre a teoria e a aplicação em projetos orientados pelo Olimpismo (BINDER, 2012).

Em cada um dos projetos foram aplicados campos específicos da teoria educacional, e as compreensões e descobertas geradas foram então aplicadas na melhoria dos projetos seguintes, guiando por fim ao desenvolvimento de um “kit de ferramentas” para o Programa de Educação em Valores Olímpicos (OVEP, na sigla em inglês) do Comitê Olímpico Internacional (COI). A autora sugere que as contribuições coletivas nesse currículo em

desenvolvimento tem o potencial para promover uma fundamentação teórica para a fundação de uma pedagogia da educação em valores olímpicos¹⁷ (BINDER, 2012).

Várias questões foram levantadas durante as discussões dos projetos, por exemplo: como as crianças e jovens aprenderiam comportamentos e valores positivos, e quais metodologias de ensino embasariam essa aprendizagem? Os valores olímpicos teriam relevância em contextos culturais diferentes dos das tradições europeias e americanas? Esses valores seriam universais, como professa o Movimento Olímpico? As metodologias propostas para ensinar valores nos contextos europeus e americanos seriam apropriadas para serem utilizadas em outros contextos culturais? Como poderia a Educação Olímpica internacional e iniciativas de *fair play* representar perspectivas culturais globais? (BINDER, 2012).

Mesmo sendo as propostas de sistematização curricular destes projetos voltados preliminarmente às escolas, ou seja, a educação classificada como formal, podemos também utilizá-la dentro da perspectiva do presente estudo, de analisar a educação não-formal realizada nos programas sociais esportivos, pois acredita-se que a sistematização nesses espaços deveria se inspirar na pedagogia proposta oficialmente, a partir do momento que são certificados como programas de educação olímpica.

Cada um dos projetos de educação olímpica foi desenvolvido a partir das seguintes perspectivas: cenário, racionalização, questionamentos, base teórica, aplicação, compreensões e críticas. A construção desses projetos se dá pela autora como uma evolução da “abordagem ao mundo da vida” proposto por Naul (2008), sendo essas abordagens:

- A abordagem orientada ao conhecimento: procura explicar o ideal Olímpico a partir de sua história e legado educacional, sendo o mais espalhado pelo mundo e focando em apresentar informações sobre os Jogos Antigos, Modernos e Contemporâneos, podendo incluir excursões aos locais Olímpicos históricos e dando ênfase a nomes, datas e fatos;
- A abordagem orientada a experiência: procura proporcionar vivências de crianças e jovens em festivais e competições “Olímpicos”, cooperação e comunicação internacional entre instituições de ensino e dando ênfase em ensinar o jogo limpo e o entendimento cultural;
- A abordagem orientada as conquistas físicas: procura o desenvolvimento individual e pessoal a partir dos esforços físicos, e a partir das competições com outros, promovendo práticas físicas sistemáticas e treinamentos, sendo uma plataforma para o desenvolvimento holístico da mente, corpo e espírito;

¹⁷ Já há uma versão desse “kit de ferramentas” em língua portuguesa, elaborado pelo Comitê Olímpico Cabo-verdiano, intitulado “Os Fundamentos da Educação aos Valores Olímpicos: Um programa baseado no desporto” (COI, 2021).

- E a abordagem orientada ao “mundo da vida”: procura proporcionar ligações entre as experiências sociais de crianças e jovens com o esporte, as experiências em outras áreas de suas vidas, interpretando os ideais Olímpicos como motivação para aprendizagens em todos os aspectos de sua vida a integrando com a participação ativa (BINDER, 2012).

O conceito de compreensão, interpretação e reflexão adotado pela autora é o proposto por Gadamer (1989), a partir de sua concepção filosófica de como as pessoas compreendem as coisas. A compreensão, interpretação e reflexão seriam parte de um mesmo processo, onde a aplicação prática “co-determinaria” o entendimento. Assim, o processo de significação subjetiva pessoal passaria pelo processo de escolhas éticas e ações práticas (BINDER, 2012). Essa escolha pela abordagem orientada ao “mundo da vida” (NAUL, 2008) se deu pela percepção pedagógica da autora sobre parecer se saber “o que” precisa ser ensinado para os estudantes desenvolverem um bom caráter através da participação esportiva, mas pouco sobre “como” ensinar esses valores (BINDER, 2012).

A autora admite as diversas críticas que os projetos sofreram durante sua implantação e que serviram de inspiração para a melhoria nos próximos. Uma delas seria de que a promoção do ideal Olímpico seria uma “inscrição ideológica” (WAMSLEY; HEINE, 1996 p.88) que educaria os cidadãos para um futuro pré-arranjado para vários aspectos do consumo olímpico, sendo uma "composição de narrativas em um ethos¹⁸ olímpico criado e celebrado pelos seus adeptos" (DaCosta 2002, p.28).

Porém fatos apontados como negativos, poderiam servir como uma forma de propor melhorias, como o projeto “Jogo limpo para crianças”, que foi inspirado a partir de um fato ocorrido nos Jogos Olímpicos de 1988, na Coreia do Sul, onde Ben Johnson (ex-velocista canadense) testou positivo para uma droga de melhoria de desempenho, perdendo sua medalha de ouro na corrida dos cem metros rasos.

Outras reflexões foram levantadas ao exportar este modelo de educação olímpica para diversas realidades globais, como os representantes do comitê sul africano que relacionaram valores do olimpismo com o conceito de “Ubuntu” (respeito, compreensão, sinceridade), além dos educadores olímpicos chineses que também relacionaram valores do Olimpismo a um conceito particular de 和合 (hé hé, paz, gentileza, integração, reconciliação).

¹⁸ O ethos se relaciona com a palavra caráter a partir de Heráclito que considerava o ethos/caráter de um homem como o seu destino. Caráter seria o conjunto de sinais que distinguiria um objeto facilmente de outros, ou como o modo de ser e se comportar habitualmente e constante de algum indivíduo. Um indivíduo com falta de caráter teria opções casuais e caprichosas e haveriam outros com traços que poderiam se caracterizar como definidos entre bons e maus (ABBAGNANO, 2007).

Contudo, alguns conceitos individualistas da pedagogia ocidental, expostos na “busca pela excelência”, não foram bem recebidos pelas tradições culturais asiáticas e africanas. O conceito de si mesmo nas tradições budistas e hinduístas, por exemplo, seria uma ilusão, um conceito a ser suprimido, ao invés de estimulado. Na tradição da pedagogia chinesa, a humildade é mais valiosa do que a autoconfiança, fato ocorrido também nas experiências africanas, onde a promoção da responsabilidade individual diante da comunidade ganhou mais relevância do que explorar os objetivos e sonhos individuais. Assim novas críticas ao Movimento Olímpico de que era “caracterizado pela racionalização e idealização” sendo inapto a compreender que a “realidade é uma mudança contínua, sendo o conhecimento um construto social, e o conhecimento geraria consequências sociais” (CAZORIA; MINGUET; FERNANDEZ, 2011, p.355). Diante do exposto, seria necessária a percepção da necessidade de “fundir horizontes” em um processo de conversação entre os ideais e as realidades, sendo levados dentro de contextos políticos distintos (BINDER, 2012).

Assim, a reflexão pela fusão de horizontes, ou a de construção de pontes entre a busca da excelência e sonhos infantis poderia se caracterizar como um valor extrínseco do esporte, que acabaria apenas como uma fantasia pueril se a questão da inclusão social de fato não fosse posta em prática.

Sistematizando a busca pelo debate científico mundial dos valores educacionais do Olimpismo

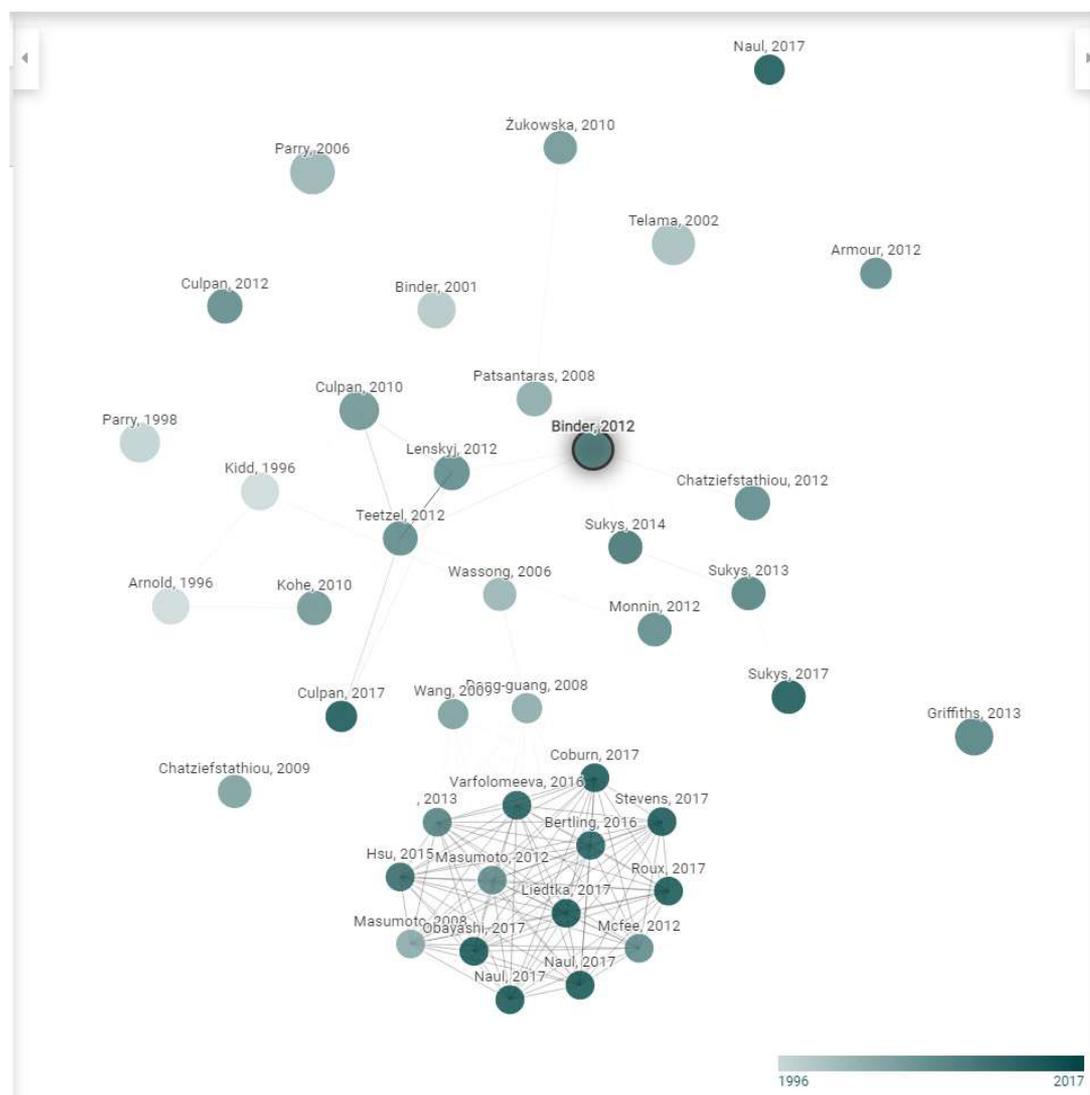
A partir da percepção da obra *Olympic values education: evolution of a pedagogy* como um marco para o estudo dos temas educacionais do olimpismo, que são um norte para os programas sociais esportivos que trabalham com educação olímpica, consegue-se perceber sua relação com a pesquisa a partir da possibilidade de união com as dimensões de inclusão social de Bailey (2005), permitindo a construção de pontes, ou fusão de horizontes, ou diminuição de lacunas, encontradas até o momento.

A busca por referencial científico internacional se deu através do *software* “*Connected Papers*”¹⁹, que apresenta trabalhos de origem e de derivação, criação de bibliografia para teses e apresenta uma visão geral de um campo acadêmico.

A obra de Binder (2012) inserida no *software* gerou um gráfico (figura 3) de apresentação do campo acadêmico de estudos a partir da obra de referência escolhida:

¹⁹ <https://www.connectedpapers.com/>

Figura 3 – Desenho do campo acadêmico de temas educacionais do Olimpismo a partir da referência adotada



Fonte: Dados da pesquisa trabalhados no *software Connected Papers* (2020)

Abaixo (figura 4), apresenta-se uma lista dos considerados “trabalhos antecedentes”. Estes são os trabalhos mais comumente citados pelos artigos do gráfico do campo acadêmico analisado, significando que são importantes trabalhos de origem para este recorte temporal, sendo interessante a familiarização com eles.

Figura 4 – Trabalhos antecedentes ao campo acadêmico analisado

Title	Last author	Year	Citations	Graph citations
Olympic education and Olympism: still colonizing children's minds	Helen Jefferson,...	2012	9	2
Physical fitness, sporting lifestyles and Olympic ideals : cross-cultural studies on youth sport in Europe	Risto, Telama	2002	30	2
The Delivery of Olympism Education within a Physical Education Context Drawing on Critical Pedagogy	Sheila, Wigmore	2010	18	2
Optimizing Olympic education: a comprehensive approach to understanding and teaching the philosophy of Olympism	Sarah, Teetzel	2012	7	2
Fair play as respect for the game.	Angela J., Schneider	1998	49	2
A fair play intervention program in school Olympic education	Yiannis, Theodorakis	2007	16	2

Fonte: dados da pesquisa trabalhados no software Connected Papers (2020).

Na sequência (figura 5), apresenta-se uma lista dos “trabalhos derivados”. Pensando em uma linha temporal, os "trabalhos antecedentes" formariam um debate preliminar ao recorte temporal apresentado no gráfico da figura 3, que ilustra os estudos internacionais relacionados aos temas educacionais do Olimpismo, e posteriormente, os "trabalhos derivados" seriam os que vieram a ter relevância a partir do campo estabelecido. Em uma analogia com a semiótica, cada um dos resultados dos artigos pode ser considerado como um signo (mesmo sabendo que de fato se constituem de uma infinidade de signos), que ao se juntarem com outros pontos de vista e resultados de outros cientistas, construíram um recorte temporal, e a partir da visão de novos cientistas, em um processo de semiose (processo pela qual os signos se transmutam em novos signos), deu origem a novas visões, ressignificadas, adaptadas e sintonizadas com novas reflexões. Como podemos ver no exemplo, o trabalho mais recente e que mais usou referências do campo acadêmico delimitado, foi justamente o trabalho que pensa em implicações realistas para as avaliações de programas educacionais para os Jogos Olímpicos mais recentes, de Tokyo 2020 (que foram adiados pela primeira vez na história, devido à pandemia que estamos passando).

Figura 5 – Trabalhos derivados do campo acadêmico analisado

Title	Last author	Year	Citations	Graph references
A meta-narrative review of Olympic education and its implications for realist evaluation of programmes for Tokyo 2020	Bo-Ra, Hwang	2018	0	37
The effect of Olympic values on sport involvement and prosocial behaviour: An empirical study of South Korean youth	Doosik, Min	2018	0	12
Teachers' knowledge and teaching of Olympism within physical education in New Zealand	Anna, McCone	2018	0	10
The effects of a three-year integrated Olympic education programme on adolescents' prosocial behaviours	Audrone, Dumciene	2017	6	9
The Attitude towards Olympism Values of Pupils in Schools Implementing and Not Implementing Integrated Olympic Education	Daiva, Majauskienė	2013	6	8
Lithuanian students' attitudes towards noble and honourable sport contest	Ramūnė, Motiejūnaitė	2017	0	8
Olympism, Constructivism and Foucault's Technologies of Power: Governmentality at Work	Ian, Culpan	2017	0	8
From rhetoric to action---employing Olympism as an educational tool : an examination and evaluation of the school-based Olympic education...	Chang, Liu	2012	0	7
Olympic Education: from the Embodied Perspective	Gillian, Bartle	2018	0	6
London 2012: Olympic 'legacy', Olympic education and the development of social capital in physical education and school sport: a case study	James, Defroand	2012	0	6

Fonte: dados da pesquisa trabalhados no software Connected Papers (2020).

Resultados dos achados literários internacionais “antecedentes”

Entre os trabalhos classificados como “antecedentes”, temos o artigo da professora Helen Jefferson Lenskyj (2012) que faz duras críticas ao Olimpismo e a educação olímpica, os classificando como instrumentos de colonização de mentes infantis, uma clara oposição às reflexões produzidas posteriormente por Binder. A autora classifica o Olimpismo como um conceito que gerou um excesso de retórica pseudo-religiosa, com os pensamentos de Coubertin sendo elevados ao nível de escrituras sagradas (LENSKYJ, 2012).

Lenskyj afirma que sobre o pretexto de educação moral ou educação para a paz, a partir desse pensamento dogmático, de respostas simples, o desenvolvimento de habilidades críticas acaba ficando ausente. Ela reconhece que a competição esportiva é apenas a ponta do “iceberg” do Movimento Olímpico, e reconhece a palavra “Movimento” como inicialmente positiva, pois denotaria uma intenção de contínua mudança no currículo e pedagogia. Entretanto ela aponta uma história “manchada” do que ela considera “indústria olímpica”, e argumenta que confiar no esporte olímpico e nos atletas olímpicos, sem criticá-los, para transmitir lições de moral e ética para crianças e jovens, é problemático. Há a citação de várias iniciativas comerciais em

diversos programas educacionais voltados para crianças, que apenas trabalharam a marca dos patrocinadores e do próprio Comitê Olímpico Internacional. Ela vai além na taxativa, ao considerar a indústria olímpica como um sistema corrupto, sendo assim incongruente que haja uma iniciativa educacional que tenha raízes nesse sistema. A autora finaliza sua crítica, direcionando as recomendações a educadores progressistas que queiram desafiar a hegemonia da indústria olímpica nas escolas e universidades.

O segundo trabalho antecedente, do professor Risto Telama e colaboradores (2002), tendo Roland Naul (um dos referenciais teóricos da nossa pesquisa, ao tratar do conceito de “mundo da vida” como uma das abordagens da educação olímpica), é um livro que trata de assuntos diversos dentro da realidade europeia. O livro traz um relatório de pesquisa de resultados de vários estudos que procuravam analisar temas como atividades físicas, estilos de vida, performance motora, ideais olímpicos e variáveis psicológicas (como motivação e auto conceito) de jovens (12 a 15 anos) em seis países europeus (Bélgica, República Checa, Estônia, Finlândia, Alemanha e Hungria).

Na terceira obra considerada antecedente, o professor Ian Culpan e a professora Sheila Wigmore (2010) discutem em um artigo, a relação da educação olímpica dentro da educação física a partir de uma pedagogia crítica. Eles iniciam a problematização a partir de uma percepção de um avanço na globalização, facilidade de acesso ao conhecimento e a identificação de problemas sociais, como injustiças, desigualdade, consumismo e comportamentos antissociais, sendo assim, necessário o questionamento dos programas educacionais ao redor do mundo acerca de seu “propósito”. Citam que a filosofia do Olimpismo deseja promover comportamentos virtuosos e contribuir para um mundo melhor e mais pacífico, através de práticas éticas de educação física e esporte, havendo uma legitimação utilitária de suas práticas. Entretanto, advertem que algumas pesquisas revelam a aprendizagem precária dos propósitos declarados, sendo “apedagógicos”, e para outros pesquisadores, a educação olímpica seria apenas uma “inscrição ideológica”. A solução, segundo eles, é que o Comitê Olímpico Internacional assuma a liderança desses programas, e que sua pedagogia seja emancipatória em natureza, e haja transformação social em sua prática, para que seja efetiva. Haveria um contexto legítimo de aprendizagem, para facilitar a confrontação de problemas e a análise dos arranjos complexos das realidades onde os programas estão inseridos, sendo para isso necessária uma pedagogia crítica.

Culpan e Wigmore contextualizam suas análises a partir da origem das concepções de Coubertin, ao citarem que o próprio testemunhou os esportes nas escolas públicas inglesas, desejando o mesmo para a juventude francesa que estava imersa em uma educação física

insossa. Ele queria não apenas o acesso dos adolescentes ao esporte, mas também a pessoas mais velhas, como parte de uma educação dita holística, sendo o olimpismo um conceito universal que traria o processo de “educação através do esporte”. Há o alerta de que esse desejo inicial de Coubertin traduziu-se em uma missão do COI em “contribuir para um mundo melhor e mais pacífico, educando a juventude através do esporte praticado de acordo com o Olimpismo e seus valores”, entretanto autores problematizam esse conceito como eurocêntrico, cúmplice do processo de colonização e útil para a legitimação do capitalismo mundial. A união do esporte com a cultura, currículos que carregam essas intencionalidades pedagógicas (a partir de uma visão crítica do próprio Movimento), e as realidades encontradas, poderiam fornecer um espaço verdadeiramente positivo e transformador para os aprendizes da educação olímpica, afastando-se de pedagogias tecnicistas ou funcionalistas, e incorporando um paradigma crítico. Os autores afirmam que Binder está tentando inserir essa consciência dentro do Movimento Olímpico, a partir das suas pesquisas e da reformulação constante das práticas.

No artigo de revisão da professora Sarah Jane Teetzel (2012) é realizada uma análise acerca da filosofia do Olimpismo, sua apropriação e mecanismo de ensino de valores e respeito intercultural através do esporte. A autora contextualiza esses valores como tendo origem nas escavações da cidade de Olímpia por arqueologistas alemães depois de mais de 1400 anos do último festival olímpico da antiguidade conhecido, no ano de 369. Assim, a partir desses achados, descobriu-se que os ideais olímpicos da antiguidade traziam descritores como excelência, glória, valor e virtude. Atesta-se que as mudanças constantes nos valores e crenças fundamentais das pessoas nos últimos dois milênios, torna impossível que a revivificação dos Jogos Olímpicos Modernos consigam mimetizar o propósito exato dos antigos festivais. Entretanto, o desejo de Coubertin em utilizar essas descobertas era variado e atuava em diversas frentes, desde a vontade de alterar o sistema de educação física francês, até a intenção de construir um festival cultural que celebrasse o esforço e ensinasse valores através do esporte, sendo necessário um trabalho diplomático entre federações esportivas de diferentes nações do mundo.

A autora encontrou três temas comuns na maioria das concepções sobre Olimpismo: justiça, igualdade e comportamento ético. Apesar da relevância dos três temas, a análise aponta associações problemáticas em suas ligações com o esporte, aconselhando aos educadores que, ao utilizarem programas de educação olímpica com a intenção de ensinar ética e valores no esporte, evitem perpetuar que todos os aspectos dos Jogos Olímpicos são justos, igualitários e éticos. Ao invés disso, as discussões deveriam ser introduzidas aos estudantes, de modo mais

crítico e mostrando as nuances existentes entre o Olimpismo, seus valores e os fatos que são encontrados na realidade (TEETZEL, 2012).

Como exemplo ela aponta o fato de Coubertin defender que atletas homens competissem em eventos individuais, sendo a inclusão de mulheres vista como negativa pelo criador dos Jogos Olímpicos modernos. Ela contextualiza a crítica ao afirmar ser o pensamento de uma época, e, além disso, que o trabalho de Coubertin deveria ser analisado a partir das normas sociais e práticas da sociedade onde ele vivia, e valorizar sua dedicação a educação da juventude e de entendimento entre os povos (TEETZEL, 2012).

Outro trabalho antecedente, dos professores Robert Butcher e Angela Scheneider (1998), se concentra em um conceito específico, o de “*Fair Play*”. Esse conceito é um dos temas educacionais do Olimpismo, sendo traduzido para o português como “Jogo Limpo” e se relacionando ao valor olímpico de “Respeito”. A origem do conceito é causa de debate histórico, traçando suas raízes retroativamente as escolas públicas britânicas do século XIX, e ao “cristianismo muscular”²⁰, que por sua vez, alega-se baseado no esporte grego clássico. Os autores argumentam que em meados do século XIX o termo não precisava de aprofundamento nem explicações, visto que era parte dos valores de uma elite homogênea (homens de classe econômica alta, aristocratas, com educação formal, e com tempo disponível ao lazer). Ou seja, era um valor caprichoso que determinava o silêncio aos demais, essa elite determinava o que seria um jogo justo.

Esse código interno com o tempo começou a ser questionado, dentro das vivências entre diversos grupos, e da necessidade de adaptação nas regras. Os autores trazem como exemplo, as discussões sobre a alteração nas regras do futebol gerando a introdução da penalidade máxima, em 1891, vista como um insulto aos esportistas tradicionais. O debate focava o insulto na presunção que jogadores propositalmente tropeçariam, simulariam ou empurrariam os adversários como pessoas inescrupulosas, sendo as linhas de demarcação da área de pênalti nas escolas públicas, vistas como uma “desgraça”. A racionalização parte de um pressuposto moral, visto que se o adversário fosse derrubado por acidente, a penalidade não seria marcada, e sendo o futebol um esporte praticado por “cavalheiros”, derrubar um adversário de propósito seria um comportamento jamais considerado (BUTCHER; SCHNEIDER, 1998).

Apesar do questionamento contemporâneo a respeito dessa argumentação elitista em suas origens, tem-se que o conceito de *fair play* denota um conteúdo em si mesmo, necessita de justificção sobre o motivo de certas atitudes serem ou não justas, a definição de trapaça e de

²⁰ Movimento filosófico originário na Inglaterra do século XIX, caracterizado por uma crença em valores patrióticos, disciplina, auto-sacrifício, masculinidade e a beleza moral e física do atletismo.

“espírito esportivo”, e a moral existente na quebra de regras. Haveria uma coleção de virtudes desejadas aos esportistas, sendo considerados comportamentos positivos, o aperto de mãos entre adversários, e parabenização aos companheiros de equipe, e como comportamentos negativos a violência e intimidações verbais. O conceito de *fair play* poderia ser sinônimo de várias concepções, a partir dos comportamentos esperados, uma delas seria a de “jogar”, sendo o esporte tido como algo além de uma simples competição atlética que busque a vitória, mas sim uma atividade social que gera prazer e tem a generosidade como atitude apropriada. Outra visão seria o *fair play* visto como uma “competição justa”: os participantes concordam com regras que promovem a justiça no teste de suas habilidades atléticas, aqueles que quebram essas regras, devem ser punidos, sendo assim, trapaceiros não deveriam ganhar (BUTCHER; SCHNEIDER, 1998).

Nota-se que a necessidade de regras cada vez mais rígidas, entra em contraste com o código moral velado e da argumentação do esporte como simples gerador de prazer e de condutas positivas. O *fair play* passa a ser tido em algumas concepções como o “respeito pelas regras”, acreditando que o conjunto de regras acordadas, seria o suficiente para garantir a justiça dentro da competição. Os autores vão contextualizando essas diversas concepções com o sinônimo atribuído a *fair play* como um “contrato” ou um “acordo”; chegando finalmente a concepção de “respeito pelo jogo”, sendo necessário assim o respeito entre as pessoas, pelo jogo, pela competição, por uma prática carregada de virtudes, sendo motivado por fatores intrínsecos, extrínsecos e suas interações. Eles concluem com a argumentação de que a visão tradicional de *fair play* pode ser vista como incoerente ou indenfensável, ao apresentar-se como uma miscelânea de valores instáveis, volúveis ou inconstantes que falhariam na captura de nossas intuições. O conceito defendido pelos autores é de *fair play* como “respeito pelo jogo”, trazendo fundamentos filosóficos para essas intuições, e não sendo definido como soluções prontas, mas um processo reflexivo democrático para fundamentação do esporte, e como se deveria trabalhar com ele em programas educacionais. Assim esse conceito seria o de “filosofia em ação”, sendo aberto para críticas tanto esportivas, como filosóficas (BUTCHER; SCHNEIDER, 1998).

No último estudo apresentado como “antecedente” ao campo dos temas educacionais do Olimpismo constituído, encontramos um artigo que pode-se considerar complementar ao estudo teórico sobre *fair play*, com o foco em um programa escolar com essa temática. O artigo de Mary Hassandra e colaboradores (2007), avalia a efetividade de um programa de intervenção, em 4 escolas de ensino fundamental, no norte da Grécia, com o objetivo específico de desenvolver comportamentos relacionados ao *fair play*, tendo a educação

olímpica como guia. Os estudantes foram divididos de forma randômica em dois grupos, o experimental com 66 participantes (39 meninos e 27 meninas), e o controle com 60 participantes (32 meninos e 28 meninas). Os resultados demonstraram que o grupo que passou pela intervenção (uma hora extra de atividades especiais, voltadas ao *fair play*, por semana, no programa de educação olímpica escolar, por 10 sessões) apresentaram melhorias significativas nos comportamentos voltados ao jogo limpo, apoio e autonomia na sala de aula, orientação em direção ao jogar, e na motivação intrínseca. Avaliações após dois meses do programa, demonstraram que os efeitos foram mantidos. Os autores concluíram que programas que tem uma base em princípios teóricos podem ser efetivos na promoção de desenvolvimento social e moral dos estudantes. As teorias de suporte foram a de aprendizagem social, de Bandura (1977) e a de desenvolvimento estrutural, de Haan (1977). As estratégias baseadas na primeira teoria foram voltadas a demonstração de comportamento desejado, instruções advindas do professor, reforço verbal de comportamentos positivos e recompensas (em um modelo similar ao que denomina-se hoje de “gamificação”, onde cartões coloridos eram atribuídos aqueles que atingiam as metas diárias – mas similar pedagogicamente as perspectivas comportamentalistas). As estratégias advindas da teoria de desenvolvimento estrutural envolveram o diálogo em variados momentos da intervenção (inclusive um fechamento onde expressavam o que aprenderam no dia), e o reconhecimento de dilemas e desequilíbrios morais (havia de 3 a 6 questões planejadas intencionalmente por sessão envolvendo esses dilemas morais). A avaliação foi baseada em um questionário com diversas assertivas, onde os estudantes davam suas respostas de acordo com uma escala likert, sendo analisadas as diferenças significativas entre os dois grupos estudados.

Resultados dos achados literários internacionais “derivados”

Partindo do estudo de constituição de marco para os temas educacionais do Olimpismo (BINDER, 2012), passa-se a analisar os trabalhos que derivaram desse campo acadêmico. A tese de Gilian Bartle, defendida na Universidade de Peloponeso, em Esparta, na Grécia, e que teve Deena Binder como avaliadora, tem a discussão filosófica do conceito de corporificação (*embodiment* no termo original, ou personificação) como sugestão para discussão do Olimpismo a partir de seres humanos entendidos como seres corporificados. A autora defende que o ponto inicial da ideia de Olimpismo de Coubertin foi a paz e a internacionalização, aliando-se a noção de auto-aperfeiçoamento. Assim, a discussão contemporânea sobre a educação olímpica precisaria de um aprofundamento filosófico na compreensão de ser humano, o compreendendo como “ser em movimento” (MARTÍNKOVÁ, 2011, 2012), e que

seu auto-aperfeiçoamento estaria relacionado a “interação subjetiva” (RINATAL, 1994; SIMON, 2000; MCLAUGHLIN; TORRES, 2011), e que essa interação se daria entre “seres corporificados” (WHITEHEAD, 2010). A autora conclui sua tese discutindo as implicações da universalidade da corporificação e interação subjetiva baseada na empatia, para a utilização nas pedagogias implantadas em programas de educação olímpica (BARTLE, 2015).

Enquanto Bartle parte de uma perspectiva teórica para o desenvolvimento de sua tese, George Aronis (2011), em tese desenvolvida na mesma universidade espartana, parte da utilização da relação teórica com a empiria produzida através de duas atividades esportivas como forma de re-inclusão e integração. Uma delas é um projeto social esportivo grego que trabalha com pessoas em situação de rua, através do futebol; e do Torneio de Futebol Pan Africano, ambos tendo em seu objetivo, o esporte como ferramenta de inclusão social de indivíduos e grupos diversos na sociedade grega. O autor analisou e apresentou diferentes teorias sociológicas para os processos de inclusão, exclusão e integração. Seus resultados apontaram que o projeto social esportivo *Greek homeless football team* claramente contribuiu com a ressocialização e reinclusão dos participantes. Já em relação ao Torneio de futebol Pan Africano concluiu-se que não contribuiu com a integração dos participantes envolvidos, funcionando somente como um evento social onde algumas oportunidades de formação de redes sociais puderam surgir. Apesar de demonstrar uma relação positiva entre projeto esportivo social e inclusão social, e neutra, em competição especial, não se encontrou relação com a educação olímpica, mantendo o ineditismo do tema tratado na literatura encontrada até então.

Já a pesquisadora chinesa Bora Hwang e seu colaborador, Ian Henry, traçaram um desenho de identificação do campo da educação olímpica a partir de uma revisão meta-narrativa (2021). Esse modelo de pesquisa permitiu a identificação de oito tradições de pesquisa nos estudos relacionados à educação olímpica. O processo de revisão sistemática aplicando palavras chaves determinadas em variados bancos de dados permitiu como resultado a identificação de tradições de pesquisa ligadas a: 1) filosofia educacional, 2) sociologia crítica, 3) teorias pedagógicas críticas, 4) desenvolvimento curricular, 5) psicologia educacional, 6) desenvolvimento de formas de avaliação, 7) análise de políticas e 8) avaliação da implementação de programa.

Estas oito tradições pesquisa foram sintetizadas em três temas principais: problemática da universalidade; análise crítica e compreensão dos conteúdos de aprendizagem; e análise da efetividade da educação olímpica. Esta pesquisa demonstrou um campo complexo e heterogêneo, podendo servir de base para aprofundamentos nos temas apresentados ou a percepção de lacunas a serem preenchidas (HWANG; HENRY, 2021).

Já o estudo conduzido no programa de educação olímpica da Coreia do Sul (CHOI; MIN, 2018), de caráter quantitativo, buscando relacionar os valores olímpicos, envolvimento esportivo e comportamento pró-social, indicou que o envolvimento com as atividades esportivas aprimoraram os conhecimentos de valores em relação a não participantes, e era um preditor de comportamento pró-social. Apesar dos autores afirmarem que os programas de educação olímpica não possuíram uma pedagogia discernível, e que apresentam o ideal olímpico como aproblemático (imune a críticas), os resultados na participação foram significativos. Não ficaram claros os impactos na vida dos praticantes, mas sim que responderam de forma mais afirmativa dentro de assertivas desejadas (relacionadas com os valores olímpicos) e consideradas como positivas pelos responsáveis dos programas.

Já o artigo que faz parte da tese da pesquisadora Anna McCone (2018) teve foco na compreensão de professores de educação física da Nova Zelândia acerca do Olimpismo. Ela afirma que a filosofia do Olimpismo é integrada ao currículo nacional pelo Ministério da Educação, sendo assim, parte do sistema de ensino oficial do país. Apesar dessa realidade, existem poucos estudos desta natureza sendo desenvolvidos. Ela se utilizou de questionário *online* seguido de entrevistas semiestruturadas com os professores, e percebeu que havia um entendimento generalizado do conceito de Olimpismo, porém eram inaptos em prover uma definição precisa. Da mesma forma, o modo como conduziam as aulas trazia uma variedade de métodos e modelos, não sendo possível identificar uma pedagogia clara. A autora conclui com a afirmativa que há a necessidade de um trabalho considerável para que o ensino do Olimpismo na educação física neozelandesa seja consistente e efetivo, apontando a preparação antes da atuação com o tema, e a formação continuada dos professores com recursos atualizados, como possibilidades de melhoria na implementação das práticas dessa temática.

Centralizando agora a pesquisa em estudantes de escolas da Lituânia (sul da Europa), os pesquisadores Saulius Sukys, Daiva Majauskiena e Audrone Dumciene, realizaram um estudo experimental acerca do desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em adolescentes (2016). A amostra randômica de adolescentes entre 13 e 14 foi selecionada e dividida a partir de escolas que iniciariam um programa de educação olímpica integrado a educação formal e de outras que não tinham o referido programa. Os testes com questionários de tendências pró-sociais foram aplicados antes e após as intervenções (multidisciplinares, não apenas na educação física mas em aulas de artes, história, entre outras) em um intervalo de três anos entre os testes. Os valores de comportamento pró-social avaliados eram classificados em público (comportamentos que beneficiem os outros, na presença de outros), anônimo (ajudar

os outros sem reconhecimento), tragédias (ajudar os outros em momentos de emergência ou crises), emocionais (tendência a ajudar os outros a partir de situações que evocam emoções), complacentes (ajudar os outros de prontidão a partir de uma requisição) e altruísticos (ajudar os outros mesmo quando não há qualquer benefício para o praticante). Mudanças altamente significativas foram observadas nos comportamentos considerados complacentes, altruísticos e relacionados à tragédias/crises. O estudo demonstrou que um programa de educação olímpica integrado a educação escolar pode alterar comportamentos pró-sociais específicos de adolescentes após longa exposição a um currículo sistematizado, intencional e multidisciplinar, sendo sugerido pelos autores que novos estudos com outras faixas etárias e envolvendo as perspectivas tanto de professores como a de estudantes.

O mesmo autor principal, Saulius Sukys, e sua colaboradora, Daiva Majauskene, haviam feito um estudo para a faixa etária entre 13-18 anos comparando escolas que implementaram um programa integrado de educação olímpica e as que não implementaram (2013), porém não se aprofundando em quais tipos de comportamento pró-social foram analisados. Também descobriram diferenças significativas entre os participantes de programas de educação olímpica em virtudes sociais e valores humanos ligados ao Olimpismo, porém de maneira mais superficial do que o estudo apresentado anteriormente.

Já em outro estudo, também em escolas da Lituânia, conduzido apenas pela pesquisadora Ramune Motiejunaite, buscou-se identificar atitudes consideradas nobres e honradas em competições esportivas (2017). Utilizando da técnica de questionários entre grupos randomizados, analisando os dados quantitativos através do software SPSS e o coeficiente alpha de Cronbach, considerando o intervalo de confiança em 5% ($p < 0.05$). O estudo da autora apontou que entre os grupos que participaram de programas de educação olímpica e aqueles que não participaram, houve diferenças significativas na percepção do Olimpismo como sinônimo de honestidade em primeiro lugar, seguido de respeito, percepção cultural, otimismo, força de vontade, generosidade e tolerância entre nações.

Convergindo de forma positiva em relação ao uso do Olimpismo, está o estudo do professor Ian Culpan, analisando o uso de pedagogias construtivistas e uma interface entre o trabalho de Foucault e a filosofia do Olimpismo (2017). O estudo afirma que os indivíduos podem se inscrever em mecanismos de poder, como a escola, e serem encorajados a uma forma de vida dominada, produzindo corpos dóceis. A convergência entre o Olimpismo e o construtivismo crítico poderia mitigar as tentativas de normalização da dominação e encorajar os participantes a desenvolver visões alternativas em busca de uma vida próspera.

A tese de Chang Liu, que analisou os programas de educação olímpica escolares aplicados na China, em 2008, traz em seu título um chamado “da retórica a ação – empregando o Olimpismo como uma ferramenta educacional” (2012). O autor afirma que utilizou a análise documental como metodologia, entrevistas semiestruturadas e a narrativa de 6 estudantes que participaram do estudo. Os resultados demonstraram que o programa de educação olímpica foi liderado pelo governo chinês e contou com o suporte de especialistas acadêmicos, além de voluntários que trouxeram sua experiência e assistência. Já a narrativa dos estudantes demonstrou que o programa de educação olímpica foi útil na revitalização do sistema de educação tradicional. O autor conclui sua tese com a recomendação de que futuros governos que trabalhem com programas de educação olímpica, que estabeleçam objetivos claros de aprendizagem anteriormente e que programem uma avaliação que se torne contínua. Partindo para as recomendações para futuras pesquisas, o autor sugere que se foque nas vozes dos estudantes.

O último estudo considerado derivado foi a tese de James Defroand que também analisou um programa de educação olímpica escolar e baseado nos Jogos Olímpicos de Londres em 2012. O autor buscou analisar a possibilidade da construção de um “legado esportivo para a juventude” a partir da teoria do capital social de Bordieu. Metodologicamente, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com jovens de uma escola situada próxima a localidade principal dos Jogos Olímpicos de Londres, que participou também das iniciativas de educação olímpica. Também foram entrevistados membros do governo para observar as intenções da gestão em relação ao programa, e a entrevista com professores do programa, para a percepção de como foram contextualizados os valores olímpicos dentro da educação física escolar, e se esses valores poderiam desenvolver o capital social dos jovens. Os achados da pesquisa sugerem que apesar de haver uma possível ligação entre aspectos do “legado esportivo para a juventude” anunciado pelo governo, e os valores ensinados nos programas de educação olímpica, a partir da teoria do capital social, alguns jovens demonstraram possuir um envolvimento passivo em relação às iniciativas dos Jogos Olímpicos de Londres 2012.

Encaminhamentos da revisão de literatura internacional

Após o estudo dos textos antecedentes e derivados do campo de estudos dos temas educacionais do Olimpismo, constituídos a partir da obra de referência de Binder, conseguimos destacar três categorias que mereceriam um maior destaque nas reflexões posteriores.

A primeira seria sobre as considerações de Coubertin acerca da determinada “educação holística”, ou educação integral, que educaria a juventude de forma física, mental e social. Quais seriam as histórias por trás dos valores escolhidos, evitando cair em anacronismos, mas contextualizando com o que é expresso atualmente pelos órgãos oficiais, e como chegam às diversas sociedades globais, regionais e se ressignificam nas idiossincrasias pessoais.

A segunda seria a respeito da educação olímpica como metodologia pedagógica. Ela seria de fato uma inscrição ideológica com características pseudo-religiosas com objetivo de neocolonização social e inclinação ao consumismo capitalista? Ou seria uma oportunidade de expressão de pedagogias críticas a partir de valores que antes de olímpicos, são humanos, e tem na história olímpica, um arsenal imenso de fatos, exemplos, histórias, que podem ser exploradas de forma crítica em diferentes componentes curriculares? Como por exemplo, aliar a história dos Jogos da Antiguidade com os pensamentos dos filósofos da época? Ou a história da modernidade com os avanços tecnológicos, artísticos, entre outros? É difícil pensar os Jogos de Berlin em 36 sem construir uma relação com a ascensão do nazismo e a Segunda Guerra Mundial posteriormente. É difícil falar dos jogos da década de 60 sem relacioná-los com a Guerra Fria. É difícil falar de Rio 2016 sem falar das revoltas da sociedade civil organizada e a orquestração de golpe político. É impossível falar de Tokyo 2020 sem falar da pandemia global da Covid-19. Assim, a educação olímpica precisa (como bem apontada na literatura analisada) preocupar-se em como a prática pedagógica será conduzida, em perspectivas críticas, pois suas contradições podem minar boas intenções iniciais.

Por fim, a categoria de análise de programas educacionais de educação olímpica na prática. A produção e divulgação de estudos empíricos sobre os resultados desses programas. Pelo analisado na literatura, os programas de educação olímpica geralmente se aliam a educação formal conduzida pela escola, mas e em programas com uma iniciativa que não tenha essa integração, os efeitos no “mundo da vida” também podem ser alcançados? Indo além, em todos os programas, tanto aliados à educação formal, como os não aliados diretamente: a educação olímpica fez alguma diferença positiva na vida dos egressos? Qual foi o significado extraído dessas experiências pelos mesmos?

CONEXÃO ENTRE O CAPÍTULO 4 E 5

Também se percebeu uma lacuna, na discussão das avaliações nos parâmetros de inclusão social, ao relacionar-se com programas que trabalham com temas educacionais do olimpismo. Se no capítulo 3, as principais temáticas obtidas foram referentes às “vulnerabilidades sociais”; a diversidade de metodologias utilizadas para a obtenção dos resultados; e lacunas encontradas nas discussões/omissões sobre as metodologias trabalhadas e avaliações dos objetivos declarados; no capítulo 4 debruçou-se sobre as temáticas da “educação holística”, da metodologia pedagógica pendendo entre a “inscrição ideológica capitalista” e a possibilidade crítica a partir dos exemplos de fatos históricos; e por fim, na empiria produzida na identificação de alterações no “mundo da vida” dos participantes dos programas de educação olímpica.

Unindo-se as seis temáticas anteriores, precisar-se-ia compreender que “vulnerabilidade social” é essa, exposta pelo programa lócus da pesquisa, e como ela é ressignificada pelos egressos. Necessitar-se-ia definir metodologias adequadas, dentro das limitações pandêmicas, para a compreensão do fenômeno estudado, da inclusão social através do esporte em projeto esportivo de caráter social, e que usa a educação olímpica como proposição pedagógica. Carecer-se-ia buscar uma avaliação mais próxima possível de uma resposta provisória satisfatória desse processo, podendo servir como base para novas proposições que cresceriam em razoabilidade. Requerer-se-ia encontrar indícios de como os limites espaciais e temporais de uma educação denominada integral, pela possibilidade de um caráter “holístico”, e não integral pelo tempo de exposição, poderia ser mais bem percebido, ou melhor, contribuído, para uma inclusão fatídica. Demandar-se-ia perceber uma apurada na leitura de discursos e intenções, para identificar tentativas de inscrições ideológicas, e/ou a proposição de autonomia e possibilidade de expressões críticas, até aos próprios valores apresentados, ou a metodologia pedagógica em aplicação. E por fim, dever-se-ia produzir empiria suficiente, mais uma vez, dentro da limitação pandêmica, para a percepção de indícios de uma possível inclusão social a partir daquelas vivências.

Para o cumprimento desses pré-requisitos levantados nos capítulos anteriores, analisar-se-ão no capítulo 5 os documentos produzidos pela Estação Conhecimento, o seu entorno, buscando uma correlação com as intenções explicitadas pelo programa e a realidade encontrada na região. Esse panorama poderá aproximar de uma impressão mais apurada de como chegar até os egressos, compreendendo de forma mais adequada, a realidade documental e territorial sobre a qual eles foram submetidos durante o processo pedagógico proposto.

CAPÍTULO 5 – ESTAÇÃO CONHECIMENTO DE SERRA E SEUS ARREDORES: ANÁLISE DOCUMENTAL E DO SEU TERRITÓRIO

"Conectar-se hoje significa conduzir à intersecção de dois tipos de mobilidade, aquela mobilidade própria do nosso corpo nos espaços físicos que habitamos e a mobilidade própria dos espaços informacionais que visitamos. Tudo se move em conexão."

Lucia Santaella



Fonte da ilustração:
Pesquisa no *Google* sobre os bairros Novo Horizonte e Cidade Continental;
Site oficial da Estação Conhecimento.

CAPÍTULO 5 – ESTAÇÃO CONHECIMENTO DE SERRA E SEUS ARREDORES: ANÁLISE DOCUMENTAL E SEU TERRITÓRIO²¹

“Conectar-se hoje significa conduzir à intersecção de dois tipos de mobilidade, aquela mobilidade própria do nosso corpo nos espaços físicos que habitamos e a mobilidade própria dos espaços informacionais que visitamos. Tudo se move em conexão.”.

Lucia Santaella

Introdução

Na contemporaneidade, diversas iniciativas de intervenção social utilizam o esporte como meio de alcançar a inclusão social, e/ou outros objetivos sociais. Scheila Antunes (2018) definiu estas iniciativas de intervenção social como “Projetos Esportivos de Caráter Social” (PECS), que podem ser definidos como empreendimentos de organizações não-específicas da assistência social, que tem no oferecimento de uma ou mais modalidades esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade. Alguns destes projetos/programas têm adotado os valores do movimento olímpico como referência para o desenvolvimento de seus objetivos. O presente estudo dá continuidade a uma perquirição entre as relações existentes entre os projetos esportivos sociais, a educação olímpica e a inclusão social (PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, 2021). Além do conceito de Projetos Esportivos de Caráter Social, para o recorte apresentado, trabalha-se também com as dimensões de inclusão social de Bailey (2005), os níveis de riscos dos participantes de Brantingham e Faust (1976), e os mecanismos de ação de projetos esportivos sociais de Geoff Nichols (2007).

As revisões teóricas produzidas para a tese em curso, sobre Projetos Esportivos Sociais no Brasil (PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, 2022), e de educação olímpica a nível internacional, baseando-se nos temas educacionais do olimpismo de Binder (2012), demonstraram potencialidades de relações entre os 3 conceitos (projetos esportivos sociais, educação olímpica e inclusão social), entretanto detectou-se uma lacuna em estudos que os inter-relacionem.

²¹ A parte referente à análise documental deste capítulo foi submetida em formato de artigo e comunicação oral ao XVI CONESEF (Congresso Espírito-Santense de Educação Física) com o título “Análise documental de projeto esportivo social: realidades editadas” (PEROVANO-CAMARGO; FELIX; ROMERA; MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, 2022).

Neste recorte procura-se realizar uma análise documental que permitirá uma visão preliminar do local de estudo. Entende-se esta como uma forma de aproximação que permite um melhor entendimento do espaço e pode promover uma forma de “contato”, mesmo à distância, permitindo o conhecimento geral de seu funcionamento e como o programa se organiza alinhado ao conceito de PECS que se utiliza da educação olímpica como meio para obtenção de seus objetivos sociais.

Partindo do princípio da existência de uma influência mútua entre as manifestações esportivas e os valores que as sociedades carregam, tem-se que o esporte, enquanto fenômeno socializador, porta alguma concepção de valor. Isto permite pensar a legitimação histórica das práticas esportivas enquanto metalinguagens axiológicas (DACOSTA, 2009).

Visto que projetos ou programas de educação olímpica deveriam ter uma prática educativa intencional (KIRST, 2019), questiona-se se o programa escolhido para análise assim também se expressa, e o que expressa. Os temas educacionais do olimpismo são a alegria do esforço; o jogo limpo; o respeito pelos outros; a busca pela excelência; e o equilíbrio entre corpo, vontade e mente (BINDER, 2012). Esses temas alicerçados nos valores olímpicos podem ser ensinados a partir da: a) Educação Formal - que é institucional e toma a forma por meio da escola; na b) Educação Informal - que é compartilhada pelo meio onde se vive, por meio de familiares, nas relações sociais; ou ainda, na c) Educação Não Formal - que são atividades extracurriculares também carregadas de valores formativos (MORETTI; TAPETTI, 2007).

Apesar de críticas existentes à forma como esses termos foram cunhados, atribuindo uma possível ausência de formalização em atividades extracurriculares, ou mesmo a uma não sistematização da realidade cotidiana da educação familiar e social, adota-se, como categorias ideais trazidas por Libâneo (2007), não as ausentando de um possível aprimoramento de definição, mas não sendo esse o foco principal do presente estudo.

O projeto denominado “Estação Conhecimento”, lócus do presente estudo, por não pertencer ao sistema educacional padrão, não poderia ser classificada como instituição de educação formal (a partir do autor utilizado) e, ao se declarar como utilizadora da educação olímpica – ou seja, uma metodologia em constante construção, mas com intenção de educar os valores expressos pelo olimpismo –, também não poderia ser classificada como educação informal, pela sua intencionalidade explícita.

Portanto, usando a classificação de Libâneo (2007), a partir de sua intencionalidade, estruturação e sistematização, poder-se-ia classificar o programa enquanto educação não formal. A educação não formal é classificada pelo autor como “atividades com caráter de

intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (p. 89).

A educação não formal se aproxima da formal por possuir atividades educativas intencionais, entretanto afasta-se dela por possuir menor sistematização e estruturação. Já a educação não formal afasta-se da informal por possuir algum grau de organização, além de ações educativas com objetivos deliberados.

Alguns autores consideram a educação não formal como possível de se trabalhar de forma “paralela” à escola, não tendo os mesmos objetivos, mas podendo ser complementar às “lacunas deixadas pela educação escolar” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 9). No caso da educação olímpica, por se tratar de um tema transversal e muitas vezes não trabalhado – ou trabalhado de forma limitada no ambiente escolar –, os Projetos Esportivos de Caráter Social (PECS) que trabalham com educação olímpica poderiam suprir determinada falta de tempo, espaço e/ou conhecimento que poderiam ser encontrados na educação formal.

É importante salientar que a educação olímpica não formal, quando utilizada por alguma instituição que a implementa sem as suas referências oficiais, pode ser transmitida a partir de um entendimento idiossincrático do educador, contraditório aos valores expressos, em que muitas vezes apenas as percepções dele – com base na divulgação midiática – são levadas em consideração, principalmente das competições esportivas olímpicas ou dos campeonatos mundiais classificatórios. Essa tentativa de reproduzir os valores educacionais olímpicos somente por percepções próprias e associadas a condutas percebidas como universais pode ser problemática, sendo interessante possuir um conhecimento dos seus fundamentos, para potencializar a produção de uma crítica melhor estruturada. Entretanto, como vantagem da educação olímpica não formal, que se utiliza de referências oficiais, há a possibilidade de diminuir o espaço entre teoria e prática, não sendo tão rígida como a necessidade de transmitir determinados conteúdos cobrados por uma instituição formal, e ao mesmo tempo, com um comprometimento com os valores e, principalmente, com o educando (MORETTI; TAPETTI, 2007).

Sistematizando a análise documental

A análise documental é uma técnica de pesquisa qualitativa, que pode utilizar de algumas quantificações para justificar as inferências produzidas. A fase preparatória da análise é iniciada na escolha de quais materiais coletar, não sendo uma simples acumulação automática e irreflexiva. O pesquisador já pode elaborar percepções acerca do fenômeno à medida que

vai coletando as informações documentais, guiando-se pelas especificidades dos documentos selecionados (LAVILLE; DIONE, 1999).

Os pensamentos e comunicações humanas são registrados a partir de sinais gráficos (alfabeto, número, traços, *emojis*, etc.), em variados formatos (livros, fotografias, sons, rabiscos, *memes*, *posts*, etc.) e em diversos suportes (pedra, papiro, papel, metal, *browsers*, *apps*, etc.), em um processo contínuo de comunicação em releituras, vivências, fatos e descobertas científicas e tecnológicas em uma linha histórica sucessiva (não necessariamente linear ou evolutiva rumo ao “mito do progresso”) e em contextos distintos. Tais registros são entendidos como informação em documentos, sendo ainda mais necessária a produção da organização dessas informações a partir do contexto de uma sociedade imersa na tecnologia digital. A falta de solidez física de alguns documentos, que é alterada por bases em dígitos binários que precisam ser traduzidos por *hardwares* e *softwares* para a percepção pelos sentidos humanos, em bases de dados e hipertextos, resultando em “documentos” que parecem infinitos (RONDINELLI, 2011).

Buckland (1998) simplifica essa questão apresentando a definição de documento, nessa realidade, como um “conhecimento capturado” ou como “dados em contexto”. Assim, o documento pode ser percebido como um conhecimento fixado possível de ser utilizado em um estudo, consulta ou como prova, mesmo em formato digital. Além dos documentos digitais escolhidos (entrada do *site* oficial, *posts* de *facebook* e *instagram*), recolheu-se como “documentos físicos tradicionais” o Projeto Final Aprovado, as Ações para o Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin, e a Proposta Pedagógica de Esporte da Estação Conhecimento. A partir da seleção desses documentos, procedeu-se a seleção de trechos que pudessem promover a caracterização do programa, a forma como se classifica, suas metas e objetivos, formas de avaliação, e a partir daí, relacioná-los com as teorias trabalhadas no estudo e como categorizá-lo dentro dessas teorias.

Análise documental da Estação Conhecimento

Segundo o site da Fundação Vale²², as Estações Conhecimento são locais que ofertam atividades educacionais, culturais e esportivas, no contraturno escolar, e auxiliam no desenvolvimento social das localidades que se situam, sendo as crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, seu foco principal.

A classificação etária adotada pela Estação Conhecimento está em consonância com o ECRIAD, que classifica:

²²www.fundacaovale.org/SitePages/estacoes-conhecimento.aspx acesso em 17/08/2020.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

Além de ser uma oportunidade complementar a educação escolar e familiar de oportunizar o acesso a direitos que essa população tem, por lei:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.**

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à **vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).**

As localidades dos programas são espalhadas pelo Brasil nas regiões sudeste, nordeste e norte, nos municípios de Brumadinho (MG), Serra (ES), Arari (MA), Marabá e Tucumã (PA), entretanto, apenas a de Serra (ES) recebeu certificação do Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin. Há essa possibilidade, visto que cada unidade da Estação Conhecimento é independente. Todas recebem recursos diretos da Fundação Vale, incentivados pela empresa Vale, e possibilidade de construção de parcerias para novos investimentos. Os recursos incentivados são originários do Fundo da Infância e da Adolescência (Conselhos Municipais de Defesa da Criança e do Adolescente) e da Lei de Incentivo ao Esporte (Secretaria Especial do Esporte).

Já especificamente no “Núcleo de Desenvolvimento Humano e Econômico de Serra”, nome oficial da Estação Conhecimento de Serra (nome fantasia é Estação Conhecimento), com sede no início da Cidade Continental (Setor Europa), logo no fim da longa avenida (Avenida Brasil) que corta outro bairro bem influente, Novo Horizonte, no município de Serra, no ES, é

tida como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, criada por iniciativa da Fundação Vale e tem como parceiros a Vale e a Prefeitura Municipal de Serra. Alega atuar desde 2011 na promoção dos direitos das crianças e adolescentes, com foco no fortalecimento de vínculos e proteção a vulnerabilidades sociais presentes no território. Seu objetivo proclamado é contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, integrado com as comunidades, deixando um legado de conhecimento sistematizado para as futuras gerações, por meio de atividades de esporte, cultura e profissionalização.

No Projeto Final Aprovado da Estação Conhecimento, encontra-se no início do projeto²³ uma explicitação que sua manifestação desportiva é focada no rendimento, com as seguintes modalidades: atletismo, futebol de campo, judô, natação e outras, entendendo que foi deixado em aberto para futuras ampliações.

A data de aprovação encontrada é de 13 de julho de 2009. A Estação Conhecimento foi uma proposição da Fundação Vale a partir de uma parceria firmada com a Prefeitura Municipal de Serra e subsidiada pelo Governo Federal por meio da Lei de incentivo ao esporte (lei n.º 11.438/06 e decreto n.º 6.180/07). É expressa a intenção de produzir desenvolvimento socioeconômico no município e, por meio de parceria com atores sociais locais, o fortalecimento da rede de proteção social, tornando-se um centro de referência focado no desenvolvimento humano e no desenvolvimento econômico do município (MOTTA, 2013).

Era previsto para ser um projeto de 12 meses, porém sua trajetória exitosa o fez progredir para um programa de longa duração, diferente do que se encontra na maioria dos empreendimentos da mesma natureza. O público alvo descrito no Projeto Final Aprovado da Estação Conhecimento são crianças com faixa etária de zero a 12 anos – cerca de 300 beneficiários – e adolescentes entre 10 e 18 anos – 361 beneficiários. O projeto não atenderia adultos (entre 18 e 59 anos), idosos (a partir de 60 anos) e “portadores de necessidades especiais (sic)” (pessoas com deficiência). Há uma questão a se pensar aqui: além da exclusão de outras faixas etárias e pessoas com deficiência, se até 12 anos são crianças e a partir de 10 anos são adolescentes, ficamos com uma lacuna entre as classificações. Essa dúvida é sanada no documento mais recente, as Ações para o Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin (EC, 2019) que esclarece que são atualmente atendidas 351 crianças de 6 a 11 anos e 310 adolescentes de 12 a 17 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90 estabelece o termo “crianças” à faixa etária de 0-12 anos incompletos e “adolescentes” à faixa etária de 12-18 anos incompletos.

²³Como o documento Projeto Final Aprovado da EC (2009) ainda o conceitua como “projeto”, usaremos este termo nas referências a ele, apesar do esclarecimento de que recentemente, a classificação da EC é como um programa.

O objetivo do projeto, segundo seu documento físico inicial, seria dar manutenção e continuidade às atividades esportivas de formação e treinamento já realizadas na Estação Conhecimento de Serra. Além disso, busca a promoção da inclusão social por meio do esporte, dos participantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, com ações que desenvolvem competências individuais e de toda comunidade envolvida, a fim de formar integralmente o indivíduo, usando o esporte como ferramenta de cidadania plena, destituindo a exacerbação à competitividade, e permitindo aos alunos já iniciados a participação em competições.

A classificação da manifestação esportiva do projeto como rendimento, depois a declaração de não exacerbação da competitividade e por fim a inserção dos iniciados em competições serão pontos para posterior análise deste estudo.

Na seção de metodologia inicial não há qualquer menção sobre como trabalhar a inclusão social ou em relação à educação olímpica (apesar de perceber-se várias intenções similares). Há detalhes administrativos e as vagas nas modalidades esportivas oferecidas: 110 em atletismo, 160 em futebol, 150 em judô, 141 em natação e 100 vagas em atividades de iniciação esportiva.

Apesar de não haver nenhum usuário das outras faixas etárias e com deficiência física, o projeto assume não restringir a matrícula, limitando apenas as atividades de iniciação esportiva até os 10 anos de idade. A situação de vulnerabilidade social é tida como preferencial, dentro de “critérios pré-definidos”, além de afirmarem que, mesmo não havendo praticantes idosos e pessoas com deficiência (PcDs), suas instalações estão preparadas para a acessibilidade desse público.

A estrutura é citada pelo documento como um complexo que conta com instalações esportivas, administrativas, educacionais, e módulos para oficinas culturais e qualificação profissional, contando com equipe multidisciplinar e instalações de uso comum.

No documento consta que não há na execução do projeto “quaisquer distinções de sexo ou cor”. O projeto é gratuito. Os alunos recebem uniformes e se alimentam nas instalações nos dias de aula. Além disso, as despesas de inscrição e viagem para competições também são pagas pelo projeto.

Voltado para o desenvolvimento social e humano, o projeto representa a base para a formação de cidadãos e potenciais atletas, fundado na justiça social e no fortalecimento do conceito de cidadania plena, além de incentivar entre os alunos e seus familiares, a criação de uma cultura de valores através do esporte (EC, 2009, p. 9).

Na segunda seção de metodologia do documento consta que o projeto se orienta nos princípios e ideais da educação olímpica. Continua relatando que, do ponto de vista metodológico, o projeto utiliza a prática esportiva como ferramenta social de promoção de desenvolvimento. As aulas são realizadas no contraturno escolar e abordam aspectos motores, cognitivos e conteúdos técnico-esportivos, além de valores de conduta e interação social. As aulas duram de 60 a 90 minutos, de duas a três vezes por semana, de acordo com a modalidade escolhida.

Cita ainda que, após a parte de iniciação esportiva, as crianças optam por uma das modalidades. Os participantes contam com suporte psicológico, nutricional, material e emocional pela equipe multidisciplinar em toda sua permanência no projeto.

O documento também afirma haver quatro metas qualitativas e quantitativas (duas de cada), com indicadores e um instrumento de verificação:

Meta qualitativa 1: Melhorar a autoestima, o relacionamento pessoal e a concentração de alunos com dificuldades de aprendizado nas aulas de esporte. Indicador: Alunos com dificuldades de relacionamento e concentração, acarretando baixo aproveitamento nas aulas de esporte. Instrumento de verificação: Relatórios mensais com o mapeamento dos alunos com essas características;

Meta qualitativa 2: Estimular a participação e o potencial de comprometimento dos alunos nas aulas. Indicador: Índice de aproveitamento dos alunos nas aulas oferecidas. Instrumento de verificação: Análise do rendimento dos alunos no histórico desportivo, consolidado em relatórios;

Meta quantitativa 1: Não exceder em 40% o índice de evasão dos alunos inscritos no projeto. Indicador: Percentual dos alunos evadidos do projeto. Instrumento de verificação: Relação de beneficiários consolidada em relatórios mensais;

Meta quantitativa 2: Participar de, pelo menos, 1 atividade interna e/ou externa, como forma de intercâmbio e vivências sociais entre as modalidades assistidas no projeto. Indicador: Participação em eventos e/ou atividades programadas esportivas. Instrumento de verificação: Relatório de eventos (EC, 2009, p. 17).

Importante perceber que não há metas diretamente ligadas à inclusão social ou à educação olímpica, e não foi citada alguma evidência empírica de melhoria da autoestima no instrumento, apenas seu mapeamento. Descreve-se no documento que a participação é avaliada pelo rendimento dos alunos no histórico esportivo. Na questão quantitativa de não exceder em 40% a evasão, em vez de ser apenas meta, não caberia uma análise ou busca ativa para a percepção das causas dessa evasão? Apenas participar de um evento esportivo, sem aprofundar-se nos diversos elementos que constituem essa vivência, aparenta ser uma meta superficial.

No plano de ação do Núcleo de Desenvolvimento Humano e Econômico de Serra é exposto que o “desenvolvimento humano” seria entendido como o desenvolvimento integral da potencialidade humana, nas dimensões física, emocional e intelectual, e o “desenvolvimento econômico” seria entendido como a geração de renda, apoiando a organização produtiva, o desenvolvimento tecnológico, o processamento e a comercialização da produção. Haveria um desafio em articular os dois, pois o econômico sem o humano pode resultar em pobreza ao gerar concentração de renda e desigualdade social, já o humano sem econômico geraria fracassos, ao criar projetos inviáveis que não ofereceriam condições adequadas para sua estruturação e execução (MOTTA, 2013).

O que mais os documentos transparecem?

A partir da seleção de documentos digitais de hipertexto (*site* oficial, representação no *Facebook* e representação no *Instagram*, da Estação Conhecimento) e dos documentos físicos, foram levantadas inferências que apontem para a temática deste estudo, como os temas educacionais do olimpismo elencados por Binder se apresentam, e pistas sobre iniciativas de inclusão social a partir da teoria de Bailey, além de tentar classificar os projetos dentro das categorias de mecanismos e nível de risco dos participantes com base na sistematização proposta por Nichols (2007), tendo a consciência que as mídias sociais são “lugares” onde são apresentadas “realidades editadas”.

A EC (Estação Conhecimento) tem uma variedade de iniciativas dentro do mesmo núcleo. Foram analisadas as 5 postagens no *facebook* e as 5 postagens no *instagram* mais relevantes e recentes (2020). Importante ressaltar que a EC não possui perfis oficiais nessas duas redes, por isso as redes sociais criaram um perfil não oficial baseado em postagens que a utilizam como localidade geralmente “marcada”, assim, tivemos o cuidado de filtrar postagens que não tivessem relação com o projeto em si. No caso específico do *instagram* da EC, o próprio site sugeriu publicações mais relevantes, nas quais selecionamos as relacionadas ao projeto em análise.

A seguir, são apresentadas as descrições das *homepages* dos documentos hipertextuais escolhidos (capturas de tela do dia 17/08/2020) para sustentação, lembrando que as imagens/fotografias originais, não são reproduzidas nesta sessão, mesmo citando a fonte, por respeito à Lei Geral de Proteção de Dados (não autorização de uso para essa finalidade).

Captura 1 - *Homepage* da Estação Conhecimento

Fonte: *Site* oficial da Estação Conhecimento

Na Captura 1 apresenta-se a *homepage* do *site* oficial da Estação Conhecimento. É possível perceber uma janela *pop-up* relatando que suas instalações físicas estão fechadas desde 17 de março de 2020 e indicando uma página oficial do Governo Federal (envolto em diversas polêmicas sobre esse assunto) para mais esclarecimentos sobre a Covid-19. As cores em destaque são o verde e amarelo, as mesmas da bandeira nacional, da marca da Estação Conhecimento e da empresa Vale. Destaca-se também a parceria da Fundação Vale e a Prefeitura Municipal de Serra. A palavra Inclusão Social está em destaque.

Captura 2 – Página gerada pelo *facebook* para a Estação Conhecimento

Fonte: *Facebook*

Na Captura 2 apresenta-se a página encontrada no *Facebook* da Estação Conhecimento. Nela é possível perceber que a página se apresenta como localidade e se classifica como “estádio, ginásio e instalação esportiva”, complementando com “organização sem fins lucrativos”. A página está com a nota máxima 5.0 na opinião de 5 votantes. É possível notar uma imagem aérea das instalações na foto do perfil, imagens de crianças e adolescentes no plano de fundo e um mapa para se deslocar até o projeto. Importante ressaltar que a Estação Conhecimento não possui perfis oficiais nessas duas redes (*Facebook e Instagram*). Por isso, essas redes sociais criam um perfil não oficial baseado em postagens que marcam essa localidade.

Captura 3 – Página gerada pelo *instagram* para Estação Conhecimento

Fonte: *Instagram*

Na Captura 3 apresenta-se a página encontrada no *Instagram* para a Estação Conhecimento. É possível perceber que também nessa plataforma a Estação Conhecimento é apresentada enquanto localidade, com um grande mapa em destaque, uma *selfie* com vários adolescentes uniformizados no fundo como perfil, e nas fotos de destaque pode-se ver: uma mulher negra sorridente; um adolescente sorridente próximo a uma gravura de Pierre de Coubertin; e um homem ao lado de um adolescente, também sorridentes. No caso específico do *Instagram* (não oficial, como relatado) da Estação Conhecimento (EC), o próprio site sugeriu publicações mais relevantes, nas quais selecionamos as relacionadas ao projeto em análise.

Quais as relações desses resultados com a teoria?

Seguindo os procedimentos da análise documental – ao definir os documentos a serem analisados, os conceitos e termos a serem procurados, e ler e interpretar significados nos documentos – procura-se estabelecer uma relação entre a interpretação dos documentos e os conceitos teóricos da pesquisa, ampliando o olhar para as investigações futuras. Assim, entre as entradas observadas nos documentos virtuais, contabilizou-se as que tratavam da inclusão social e as que tratavam da educação olímpica, sendo contado como entradas temáticas os hipertextos do *site* oficial e postagens retrospectivas nas mídias *Facebook* e *Instagram* do projeto em análise.

Como exemplo dessas relações identificadas é possível citar o hipertexto da aba “Nossas Atividades” no eixo esportivo, da Estação Conhecimento, em que não citou de forma explícita a inclusão social, mas manifestou desejo de desenvolver condições pessoais dos usuários alinhados com as possibilidades de melhoria por meio das dimensões de inclusão social discutidas. Nessa postagem da Estação Conhecimento também não houve citação direta à educação olímpica, mas discorreu sobre valores como respeito, que faz parte dos valores educacionais do olimpismo apresentados por Binder. Espera-se uma “[...] melhora das habilidades e capacidades físico-motoras, até os mais subjetivos, como o aumento da autoestima e da autoconfiança, o fortalecimento de valores (como respeito, cooperação)”.

Captura 4 – Estação Conhecimento

Fonte: *Site* oficial da Estação Conhecimento

Na Captura 4 retrata-se a fotografia de crianças em turmas mistas em um campo gramado, aparentemente bem cuidado, todas as meninas e meninos uniformizados e com material (bolas) para todos.

Captura 5 – Atleta em competição na Estação Conhecimento

Fonte: *Instagram*

Na Captura 5 é possível ver um atleta/aluno em pleno voo do salto em distância. Consegue-se elucubrar sobre inclusão social a partir do momento em que crianças e adolescentes em situação tida como vulnerável tem acesso ao esporte em alto nível e em excelentes instalações. Além disso, é perceptível a alegria do esforço e excelência estampada por ele em sua postagem.

A partir do momento que os participantes vêm de encaminhamentos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) com situação de vulnerabilidade constatada por meio da classificação da Assistência Social; o oferecimento de atividades esportivas, culturais, educacionais, entre outras, tradicionalmente escassas para essa população, é visto como uma oportunidade positiva para esse público.

Partindo do pressuposto que a educação olímpica – pelo menos na base do pensamento de Coubertin – deveria ser uma educação holística, integral e pretende promover o desenvolvimento humano por completo e em variadas facetas culturais, esportivas, educativas entre outras, também se poderia perceber as atividades como condizentes com o pensamento de base coubertiniano, cabendo análise sobre as concepções atuais das evoluções desses valores/attitudes.

Encaminhamentos da análise documental

A partir da *dimensão espacial* da teoria de inclusão social de Bailey (2005), não foi possível perceber a união de indivíduos de contextos econômicos diversos nessa análise documental. Entretanto, na *dimensão funcional*, percebe-se que os programas permitem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos acerca de esportes de rendimento com tratamento pedagógico proposto pela educação olímpica, o que pode oportunizar uma transição entre os espaços sociais. A *dimensão relacional* demonstrou ser valorizada a partir das intenções de criações de vínculos e o senso de pertencimento aos programas sociais a serviço das comunidades. Já em relação à *dimensão de poder*, pode-se perceber uma intencionalidade de envolvimento familiar e comunitário, com uma coesão com o espaço e local considerado valioso.

Em relação à tipologia de nível de risco dos participantes, de Brantingham e Faust (1976), têm-se o projeto trabalhando com crianças e adolescentes em situação tida como vulnerável, assim, poder-se-ia classificar como de redução secundária, de prevenção de grupos de risco, mas ampliando para terciária, em alguns casos específicos (jovens em conflito com a lei encaminhados do judiciário para a Estação Conhecimento), com o objetivo de reeducar e prevenir a reincidência.

Não foi possível perceber, na análise documental feita – talvez o pensamento exista na percepção da gestão, de patrocinadores, dos entes públicos, dos pais, dos professores ou dos próprios alunos – as intenções de afastar os participantes dos programas de um tempo e lugar que possa se envolver com o crime, ou que estando no projeto estaria mais propenso a se comportar por estar submetido à possibilidade de constrangimentos. Portanto, pode-se classificar provisoriamente o mecanismo de ação do projeto, dentro do pensamento de

Nichols (2007), como o de desenvolvimento pró-social, com o objetivo de desenvolver e aprimorar seus participantes por meio de melhoras na autoestima, local de controle, habilidades cognitivas e dirigidas por valores pró-sociais. No entanto, apesar dos objetivos e metas proclamados, não se percebeu formas de avaliação dos componentes de inclusão social ou sobre os temas da educação olímpica.

Nos documentos e nas mídias digitais, os responsáveis pelos projetos buscarão expressar apenas as qualidades e pontos que se alinhem com as proposições inclusivas e educativas, as caracterizando como “realidades editadas”. Cabe uma análise mais aprofundada dos significados percebidos pelos egressos para a percepção mais assertiva das marcas que permaneceram em suas trajetórias de vida a partir de suas experiências nesses programas.

Entorno da Estação Conhecimento: um passeio em primeira pessoa

Os estudos etnometodológicos, enquanto corrente sociológica, datam da década de 60, nos Estados Unidos, com a obra *Studies in Ethnomethodology* de Harold Garfinkel (1984) considerada o marco inicial dessa corrente. O fundamento dos estudos etnometodológicos partem do princípio que o desenvolvimento de uma sociedade se dá através do dia-a-dia de cada membro, da convivência e através da comunicação diária, estabelecendo que ela pretende estudar todas as ações de todos os membros de dado grupo, verificando o significado dessas ações para esses indivíduos na intenção de conseguir entender a razão por trás das práticas. Resumindo, ela estuda a sociedade a partir do cotidiano dos indivíduos, os relacionando com um conjunto de pessoas, e não somente como um ser individual.

Essa visão é similar ao conceito de interpretante dinâmico da semiótica peirceana, que é o caminho pelo qual a perquirição deveria se estabelecer. Todo processo interpretativo poderia se ampliar em razoabilidade chegando a uma abstração considerada como "interpretante final", um resultado a que todo intérprete poderia chegar se todos os interpretantes dinâmicos de dado signo chegassem a seu limite de significação, o máximo que um conceito ou ideia poderia alcançar (SANTAELLA, 2010)²⁴. Deixa-se claro que é um processo praticamente impossível, sendo este conceito apenas um limite pensável, não inteiramente atingível, mas com a função de conduzir o processo de perquirição junto ao crescimento da razoabilidade do conhecimento.

Com a realidade atual (não realização das ações por conta da pandemia global) se apresentando como um obstáculo para as observações diretas e contato com os cotidianos das

²⁴ Lucia Santaella é uma das principais divulgadoras da semiótica e do pensamento de Charles Peirce no Brasil, contando com mais de quarenta livros publicados. Professora titular da PUC-SP com doutoramento em Teoria Literária é livre-docente em Ciências da Comunicação na USP.

ações, optou-se por se inserir com segurança nos entornos (não estranhos ao pesquisador, visto sua origem periférica), para a obtenção de uma parcela dessa realidade a ser analisada. Visto que os temas educacionais do olimpismo poderiam ser um caminho positivo de busca, e que o conceito de inclusão social trabalhado oferece objetivos concretos para a avaliação de uma possível alteração de uma dada realidade, pergunta-se, que realidade é essa? A análise documental apresentou intenções positivas do programa social esportivo, mas sabe-se que a realidade dos egressos vai além das fotos sorridentes dos relatórios e redes sociais.

Permiti-me em caráter ensaístico me posicionar em primeira pessoa a partir deste parágrafo, claro que deixando em aberto a críticas estilísticas para a continuidade do trabalho. Mas minha interpretação, como um ponto de vista não neutro, acredito que possa contribuir na reflexão do trabalho.

A Estação Conhecimento localiza-se no início de um bairro planejado (estilo COHAB²⁵), denominado de Cidade Continental (no Setor Europa, suas zonas são nomeadas com menções aos continentes do globo terrestre), construído na metade da década de 90, entretanto, a formação anterior desse território geográfico, remonta a história de seu bairro limítrofe, Novo Horizonte, no fim da longa Avenida Brasil.

No dia 28 de outubro de 2020, no período considerado pré-segunda onda da pandemia da doença Covid-19, coloco minha máscara, e saio de casa. Cumprimento minha vizinha, Dona Lúcia, negra, idosa, mora sozinha e trabalha como cuidadora de idoso de um acamado.

Sigo por uma longa rua no bairro periférico onde resido (Carapina Grande, ficou em 234º lugar de 238 bairros da Grande Vitória, em classificação do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, atrás inclusive de bairros que trabalhei como coordenador e educador social no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI, e foram selecionados pelo Governo Federal como os mais perigosos do Brasil) e chego a um grande ponto de lazer, um bar que fica lotado à noite e madrugada (independente de pandemia global), ao lado de uma grande área verde e um campo de futebol oficial com grama cuidada diariamente, com arquibancada, vestiários e área de churrasco (benesses de ter um vereador que gosta de futebol e que tem uma residência na esquina).

Depois de várias ruas e casas de todo tipo, sendo as mais raras e bonitas geralmente encasteladas e as mais comuns e humildes, mais abertas, com seus varais coloridos e crianças correndo pela rua, chego à saída do bairro. Um grande comércio com uma fachada negra alta, com grandes dizeres que lhe indicam que ali se vendem armas, suprimentos para militares e treinam-se tiros ali (surgida inicialmente em 2011 apenas para venda de vestuário para

²⁵ Habitações de interesse social implantadas pelas Companhias Habitacionais.

militares, e recentemente se expandido para venda de armas e treinamento para civis). Lembro que o algoritmo dessa loja me atingiu no *instagram*, e recebi uma mensagem de um vendedor perguntando se eu queria tirar porte de armas, adquirir uma legalizada e treinar com eles, apresentando diversas facilidades para pagamento. Recusei educadamente a oferta.

Continuo minha trajetória atravessando a BR-101 que corta o Brasil, ligando o município de Touros, no Rio Grande do Norte, ao município de São José do Norte, no Rio Grande do Sul. Para reduzir o caminho até a Estação Conhecimento, por já conhecer a região desde a infância, passo por dentro de uma pequena "favelinha", alguns pontos de prostituição e outros de tráfico de drogas.

Após passar por várias avenidas urbanizadas pela prefeitura de Serra, chego ao bairro Novo Horizonte (173º de 238 no ranking dos bairros da Grande Vitória pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil). Este bairro teve sua origem na década de 50 como um loteamento rural, e ao passo de que até 1967, o Centro de Vitória abrigava a elite capixaba cafeeira e as zonas de meretrício, através da ascensão econômica de algumas pessoas produzidas pela exploração da prostituição, foi estabelecido um conflito de classe no centro. Como as elites iriam conviver com prostíbulo cada vez maiores, deteriorando o valor de seus imóveis? Assim o então governador do ES e o secretário de Segurança da época, expulsaram com o uso da força, as prostitutas para um local afastado da região e denominado de São Sebastião, apelidado de Carapeba (que do “tupi akará péua” significa “música ruidosa executada por diversos instrumentos em completa dissonância”, descrição que combina com os testemunhos dos frequentadores desta antiga zona de meretrício que conversei, vários prostíbulo uns colados aos outros em completa desordem), e atual bairro de Novo Horizonte, no município de Serra.

Foi um bairro que nasceu sem infraestrutura e que tinha como renda principal os prostíbulo, que continuavam a atender a elite do Centro, mais os trabalhadores do porto de Tubarão. A rua Cigana funcionava 24 horas e era a mais frequentada da região, com TODAS as construções sendo prostíbulo. Atualmente as construções viraram residências, e muitas permanecem com as arquiteturas praticamente inalteradas (moradores, comerciantes, e alguns pastores de igreja nem imaginam o que já aconteceu no interior de seus imóveis). Na rua Sanhaço era localizada a Boate Atlântica, tida como a maior da América Latina na década de 70, frequentada por políticos e pessoas de alto poder aquisitivo. Nos dias atuais é uma clínica particular para dependentes químicos, segundo informações da pesquisa coordenada pela professora doutora em sociologia Rossana Mattos (MATTOS; MARIANELLI; LOPES; MBERTINO NETO; GRIPPA, 2014).

Atualmente o bairro é composto de uma grande avenida urbanizada e cheia de pontos comerciais (grande fachada para quem só o atravessa para ir aos balneários de Serra), tendo ramificações em toda sua extensão, que levam a regiões marginais com grandes bolsões de pobreza.

Na entrada do bairro Novo Horizonte atual, há um grande supermercado anexo a um condomínio fechado, encastelado. Passo por um campo de terra batida, um posto de saúde com algumas pessoas de pé, uma igreja Universal com um *banner* oferecendo assistência social; comércios variados, pessoas diversas e passo por outro grande supermercado, no outro marco de fim do bairro, e início da Cidade Continental, ficando a Estação Conhecimento nessa região limítrofe, causando estranheza o complexo esportivo em meio à região periférica, sendo um oásis ao olhar.

Próximo a esse ponto geográfico, na época em que o bairro ainda era São Sebastião, nasceu uma delegacia por conta dos crimes que a prostituição em uma região afastada e desordenada permitiu surgir. À medida que o tempo foi passando, a delegacia foi crescendo para uma zona de detenção, para um presídio, e até culminar nas famosas instalações de contêineres metálicos, em situações de afronta aos direitos humanos.

Em matéria de maio de 2011, no portal *Gazeta Online*, a matéria “Símbolo de torturas, presídio de Novo Horizonte será demolido” marcava um pequeno basta a algumas das violências iniciadas lá na década de 50 com a expulsão de pessoas do Centro de Vitória.

A delegacia dos anos 80 para presos acusados de abuso sexual se tornou um local planejado para 36 internos nos anos 90 para presos de vários crimes. Em maio de 2006 o Estado decidiu criar essas celas metálicas para ampliar as vagas no presídio já superlotado. Entidades como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e CNJ (Conselho Nacional de Justiça) emitiram duras críticas às celas apelidadas de “micro-ondas”. Depois de motins, fugas em massa, fogo em colchões, levando terror para os arredores, e necessidade de violência constante do BME (extinto Batalhão de Missões Especiais), em novembro de 2009 as celas foram desativadas. Mais de 3 mil presos foram abrigados neste período entre 2006 e 2009, e só foram desativadas por determinação do CNJ. Nos relatórios da entidade, há o relato do testemunho da visão de um preso saindo de dentro de um latão de lixo dentro da área do presídio, e que no local "existe embaixo das celas metálicas uma área de acúmulo de lixo, lama e esgoto que é digno de fazer inveja a qualquer campo de concentração nazista” (BARBOSA, 2011).

Além dessa situação, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), já havia pedido uma intervenção federal no Espírito Santo em função de denúncias de precariedade das unidades prisionais e da prática de tortura e esquitejamento

nos presídios do estado. Foram constatados casos de superlotação, avançado estado de deterioração dos prédios, ausência de grades entre as celas, falta de energia elétrica e de chuveiros, e fornecimento de água só garantido ao final dos dias, além da proliferação de insetos e ratos. Com capacidade para 144 presos, havia quase 400. No verão a temperatura passava de 45 graus, não havia atividade laboral, nem médico, nem advogado, nem defensoria pública, não havia privacidade alguma. As visitas semanais eram feitas através de uma grade farpada, crianças cortavam as mãos ao tentar pegar na mão dos detentos. Havia um rio de esgoto embaixo das celas de água preta e fétida, com larvas, roedores, garrafas, restos de marmitas, um rio de fezes e dejetos que chegava a 40 centímetros. Todos os representantes do conselho chegaram à conclusão de nunca ter visto tão alto grau de degradação; na história da humanidade poucas vezes seres humanos foram submetidos a tamanho desrespeito (BARBOSA, 2011).

Após uma tomada de fôlego, me lembro de uma fala de um dos gestores do programa sobre quanto é gasto mensalmente com um jovem dentro de um programa social esportivo, em comparação com quanto é gasto com um jovem cumprindo medida socioeducativa, constatando que vai além de uma questão básica de humanidade: é mais barato, mais digno, mais seguro, mais prazeroso, cuidar de forma humana da juventude, mesmo parecendo uma reflexão ingênua.

Passando por uma ciclovia, observo através de novas grades, agora muito mais agradáveis, as instalações de atletismo, o campo gramado bem cuidado, a piscina, as placas externas, a área administrativa com funcionários caminhando e outros cuidando da limpeza, mesmo com as atividades com as crianças e adolescentes estando paradas desde março de 2020. Chego ao fim da área da Estação Conhecimento por fora, da sua portaria, vejo lá dentro a face de Coubertin plotada na frente de uma das edificações.

Retorno para casa após algum tempo transitando nas imediações. O percurso de ida e volta, com calma, durou cerca de uma hora, mais uma hora andando pelo bairro. Estou livre para escrever afetado por todas as impressões que infelizmente se traduzem em um cotidiano que conheço de longa data. Seja pensando em São Sebastião da tradição Cristã, que se alistou como soldado romano na intenção de levar alento ao coração dos cristãos, e por sua conduta branda com os prisioneiros foi considerado traidor pelo imperador da época, sendo condenado a execução por meio de flechadas, se tornando um mártir cristão e posteriormente elevado ao *status* de santo na Igreja Católica. Seja pela sua sincretização em Oxóssi²⁶, nas tradições afro-

²⁶O símbolo do arco de oxóssi se tornou episódico nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020, quando o atacante Paulinho da seleção brasileira o representou na comemoração de um gol.

brasileiras, irmão de Ogum, representado pelo arco e flecha e protetor daqueles que vão buscar o seu sustento, sejam profissionais de zonas de meretrício, ou envolvidos em comercializações ilegais por falta de oportunidades. Signos, violências, morais, realidades, *outsiders* se revelam. Como incluir, ou reincluir, ou permitir um modo de convivência mais digna, ou pelo menos compreender a visão de mundo dos egressos dos programas que também vivem diariamente essa realidade?

CONEXÃO ENTRE O CAPÍTULO 5 E 6

As constatações apresentadas no capítulo 5, sobre a análise documental, e sobre o entorno da Estação Conhecimento, levaram a busca por novas respostas no capítulo 6. O instrumento de coleta/produção de dados foi aprimorado em diversas fases após o apuramento do olhar através das temáticas da literatura científica, análises, constatações, orientações, e críticas de pares e em bancas pelas quais foi exposta.

Perceber que a análise documental apresentou indícios diversos, nas 4 dimensões da teoria de inclusão social trabalhada (BAILEY, 2005), foi fundamental para a construção do instrumento e posterior análise estatística e de narrativas.

Os caminhos levantados até o momento apontam que não foi possível perceber a união de indivíduos de contextos econômicos diversos, trazendo baixas evidências temporárias para a *dimensão espacial*. O fato de o programa oferecer oportunidades de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos acerca de esportes de rendimento com tratamento pedagógico proposto pela educação olímpica, pode oportunizar uma transição entre os espaços sociais, constatando uma possibilidade de evidências medianas de *dimensão funcional*. A valorização da intenção de criações de vínculos, e o senso de pertencimento aos programas sociais a serviço das comunidades, apontam também para a possibilidade de evidências medianas na *dimensão relacional*. A mesma intencionalidade expressa no desejo do envolvimento familiar e comunitário, com uma coesão com espaço e local considerado valioso, pode apontar para uma possível alteração na *dimensão de poder*.

Todas essas possibilidades ainda estão no campo “potencial”, visto que os documentos físicos e “virtuais” apontam para “realidades editadas”, necessitando a constatação da realidade percebida de fato a partir de diversos pontos de vista das pessoas que vivenciaram em suas vidas essas experiências.

A constatação provisória de como se deu a construção/desconstrução/reconstrução do território em torno do qual o programa está instalado dá uma noção do quão dura “pode ser” a realidade de alguns dos participantes, não tendo como construir qualquer generalização, ou imputar qualquer responsabilidade além, ao programa lócus.

No capítulo 6, a partir destas reflexões, são produzidos dados estatísticos, sendo sustentados como indícios por narrativas escritas, a partir de questionário aberto e fechado preenchido pelos egressos, possibilitando a produção de categorias *a posteriori* que garantiriam a aproximação mais assertiva da realidade desses, e a verificação das constatações das potencialidades anteriores, em indícios factuais.

**CAPÍTULO 6 – PERCEÇÃO QUANTITATIVA: ANÁLISE ESTATÍSTICA
E CORRELAÇÕES ENCONTRADAS EM RELAÇÃO
À TEORIA DE INCLUSÃO SOCIAL**

*“E pensar que foi necessário criar uma nova ciência
para verificar que a fome de uns não é
compensada pela indigestão de outros”.*

Pierre Véron



CAPÍTULO 6 – PERCEPÇÃO QUANTITATIVA: ANÁLISE ESTATÍSTICA E CORRELAÇÕES ENCONTRADAS EM RELAÇÃO À TEORIA DE INCLUSÃO SOCIAL

*“E pensar que foi necessário criar uma nova ciência
para verificar que a fome de uns não é
compensada pela indigestão de outros”.*

Pierre Véron

Introdução

O esporte pode produzir e revelar desigualdades. A conscientização da desigualdade no esporte seria considerada em termos de progressão da “reflexão” para a “resistência” e os níveis de análise progrediriam dos “categóricos” aos “relacionais”, tentando apontar alguns modos sobre os quais o esporte poderia se envolver na produção de igualdade social. As visões sociológicas sobre a desigualdade social no esporte são bem mais complexas do que a simples seleção de participantes e resultados das competições, tendendo a refletir um espectro político, desde as visões de direita do darwinismo social (a desigualdade social seria inevitável) ou do conservadorismo (a desigualdade social é necessária para criar incentivo), até as visões de esquerda da democracia social (a desigualdade social é errada e deveria ser erradicada através da democracia) ou a marxista (a desigualdade social só seria erradicada através da revolução) (DONNELLY, 1996).

As práticas esportivas têm uma grande visibilidade social, permitindo, por conseguinte, a exposição de desigualdades que estão historicamente enraizadas nos contextos culturais (ASSUMPCÃO et al, 2010). As questões relacionadas às desigualdades promovem conflitos sociais decorrentes de atitudes preconceituosas, e esses conflitos reúnem além do racismo, questões de gênero e de classe (FERRETI; KNIJNIK, 2008).

Essas relações culturais enraizadas podem ser evidenciadas por diversos relatos e fatos históricos: encontram-se por exemplo, na fala da pugilista Tatiana Cozaciski que ao pedir um par de luvas de boxe, na infância, para o pai, recebeu “uma surra e uma Barbie” (ASSUMPCÃO et al, 2010). Podem ser representados pelos fatos históricos representados no livro *Forty Million Dollar Slaves* que produz uma metáfora sobre a realidade do basquete estadunidense, onde os atletas negros compõe a maioria esmagadora, mas são alijados de cargos como técnicos ou dirigentes (ASSUMPCÃO et al, 2010); fatos que encontram certa similaridade na realidade brasileira, onde a escravidão que durou 300 anos é uma marca que estrutura relações de classe (subalternas versus as elites – do atraso, do dinheiro) até os dias atuais (SOUZA, 2017).

Assume-se que a igualdade e desigualdade poderiam ser medidas ao comparar humanos em características como altura, habilidades atléticas, cor da pele e talvez até inteligências, porém não deveriam ser correlacionadas com as desigualdades que formam um construto social de base para as desigualdades humanas, a partir da percepção de um paralelo entre as desigualdades encontradas no esporte e as consequências na sociedade como um todo: discriminações, auto-discriminações e desenvolvimento de visões ideológicas que justificam a discriminação (DONNELLY, 1996).

Uma dessas ideologias danosas se encontra na denominada “supremacia branca”, que se caracteriza como um sistema que produz, reproduz e perpetua hierarquias que se baseiam na categorização de seres humanos baseados em características étnico-raciais. Essa ideologia apregoa que há uma superioridade ética, estética, intelectual e espiritual de indivíduos com características étnico-raciais caucasianas, e pondo essa identidade racial como uma referência de humanidade, estabelecendo a branquitude como cultura padrão universal (SCHUCMAN, 2012).

Os estudos sobre racismo tem sua origem similar aos estudos de gênero, ao deslocar o ponto focal onde eram concentrados: enquanto diversos estudos focavam suas visões nos “diferentes”, na “margem”, passaram a apontar que essas categorias tinham relação com as que são tidas como referenciais e as problematizaram. No caso das questões étnico-raciais concentraram-se na “branquitude” e suas relações, nas questões de gênero, que tinham as mulheres como foco diferencial, instituiu-se “o homem (ser masculino tradicional) e suas relações” (STEYN, 2004), e de forma análoga, podemos verificar as questões de classes sociais tendo o foco na análise das elites em relação às classes consideradas subalternas (SOUZA, 2017). A lógica foi movimentar o olhar das identidades consideradas marginais para revelar e denunciar práticas das identidades que até então eram privadas de análise crítica (STEYN, 2004).

Diversas teses sobre a sociologia do esporte foram construídas no decorrer da história, tal como a *tese de reflexão*, que caracteriza o esporte como um espelho ou microcosmo da sociedade. Essa tese se conecta com o funcionalismo estrutural. O esporte seria uma instituição que socializaria os indivíduos em conformidade com valores positivos ou negativos dominantes naquela sociedade podendo servir como reflexão das desigualdades sociais e controles sociais daquela sociedade (racismo, sexismo, militarismo, etc.). Com o tempo, essa tese se caracterizou por não explicar, mas apenas descrever uma situação óbvia, de que o esporte era parte da sociedade e, portanto, refletiria os valores dessa dada sociedade (DONNELLY, 1996).

Já a *tese da resistência* se caracteriza como uma crítica às visões anteriores de que os indivíduos seriam agentes passivos em um processo unilateral, não conscientes das forças envolvidas na produção e reprodução das desigualdades, sendo aprendizes apenas moldados pela sociedade. Assim, essa tese se caracteriza por apresentar o esporte como um “terreno em disputa”, entre indivíduos ativos e reflexivos, que podem: (a) conscientemente valorizar o esporte como significativo e benéfico, ao mesmo tempo em que percebe grupos de poder que usam o esporte como ferramenta de controle; (b) que tem a capacidade de mudar as condições nas quais praticam esporte, alterando as situações de subordinação; (c) acabar tendo um efeito oposto as suas tentativas de resistência, servindo para reforçar situações de subordinação. Essa tese não nega as anteriores, mas as complementa, ao introduzir a noção de agência²⁷ em relações dialéticas (DONNELLY, 1996).

O sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos (1957) questionava a forma como os negros foram historicamente estudados, trazendo já naquela época, as noções de indivíduo reflexivo e possibilidade de agência sobre suas vidas. O autor difere o “tema negro” e a “vida do negro”. Como tema, ele é sujeito de dissecação e exame de especialista literatos. Como vida, ele assume o seu destino, constrói a si próprio, dentro dos limites impostos pela realidade brasileira:

Mas uma coisa é negro tema; outra coisa é negro-vida. O negro tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético²⁸, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (RAMOS, 1957, p. 171).

Este poder de mudança contínua individual, pode se estender as outras categorias que Donnelly considera importante na discussão das questões de desigualdade/igualdade no esporte, permitindo oportunidades de não definição dos destinos baseando-se em características natas. Ele optou em focar em três questões da desigualdade social no esporte: a classe social, o gênero e a etnicidade, não as considerando como as únicas formas de discriminação, mas apenas refletindo a quantidade de pesquisas que já foram conduzidas, podendo dar um suporte empírico mais consistente para a teorização de seus níveis de análise. Quaisquer características que podem ser interpretadas como barreiras para a participação esportiva (como idade, religião, limitações físicas e mentais, região de origem, etc.) poderiam

²⁷ Substantivo feminino: capacidade de agir, de se desincumbir de uma tarefa.

²⁸ Adjetivo: polimorfo.

ser consideradas para uma análise da desigualdade social no esporte, e em algum nível, essas discriminações encontram pontos em comum (DONNELLY, 1996).

Dentre essas barreiras listadas, podemos ver o etarismo, intolerâncias religiosas, discriminação contra pessoas com deficiência, xenofobia, entre outras, como reflexos sociais que podem repercutir nas vivências esportivas.

O etarismo seria definido como uma forma preconceituosa de tratar a velhice. Em uma sociedade onde a parcela de idosos se torna cada vez mais significativa, as discussões sobre os estereótipos²⁹ relacionados a uma etapa de limitações e perdas ganham destaque. As percepções são contraditórias, desde a visão de indivíduos que carregam um legado de sabedoria, a uma fase que geram significados de dependência e exclusão social. As representações sociais sobre o idoso precisariam ser revistas, visto que suas maiores limitações são impostas pelo meio social e não pela sua condição senescente (BRAZ, 2019).

Em relação as intolerâncias religiosas, pode-se trazer como exemplo, as práticas de capoeira que carregam consigo diversas barreiras, sendo muitas vezes rejeitadas pela sua vinculação com a cultura afro-brasileira, especialmente em relação aos seus traços de religiosidade de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Percebem-se tentativas de fazê-la mais aceita, na direção de “esportizar” (PEREIRA, 2019), transformando a manifestação de uma “arte negra para um esporte branco” (FRIGERIO, 1989).

Em relação ao esporte praticado por pessoas com deficiência, há estudo que relata que a possibilidade de prática desde a infância, é um fator motivador para as práticas esportivas no futuro, e que os indivíduos com deficiência relatam que esse traço de sua identidade, se apresenta como uma barreira difícil de ser superada, tratando-se do acesso e permanência nas práticas esportivas (LEHNHARD; MANTA; PALMA, 2012).

E por fim, como mais uma categoria que pode ser considerada na discussão das desigualdades sociais relacionadas ao esporte, tem-se o fenômeno da xenofobia contra a região de origem de certos indivíduos. Restrepo e Rojas (2010) em diálogo com a obra de Fanon (1963), argumentam que o racismo existe em decorrência da experiência colonial. Enquanto biológico, é tido como um “racismo vulgar” que evolui para formas mais sutis e elaboradas de

²⁹ Em tribos coletoras, era frequente o abandono de idosos nas longas jornadas em busca de recursos, desconstruindo uma visão romântica do respeito aos idosos por sua sabedoria. Simone de Beauvoir, em levantamento antropológico, aponta que o destino dos idosos é geralmente decidido pela coletividade segundo o próprio interesse (FERRIGNO, 1991). No filme “A Balada de Narayama”, que se passa no Japão Feudal, o país passava por uma crise de recursos, gerando uma prática de eliminar da comunidade, indivíduos considerados improdutivos, de forma tradicional e sem muita reflexão coletiva, apesar dos conflitos afetivos familiares. Os idosos eram levados ao topo de um monte onde deviam esperar a morte, que era acalentada pelo poder do Deus Narayama (SOUZA, 2014).

dominação colonial, um “racismo cultural”. O racismo vulgar e primitivo perdeu sua base pseudocientífica biológica, evoluindo para um racismo cultural, deixando o homem particular como objeto de racismo e partindo para a estigmatização de “certa forma de existir” (FANON, 1963). Assim sendo, o racismo não se sustentaria biologicamente, nem teria sua base em certos desvios morais como se tentou/tenta-se atribuir, mas em formações sociais e crenças culturais coloniais, da relação entre “colonizados” e “colonizadores” (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Voltando as discussões de Donnelly (1996) na sociologia do esporte, o autor afirma que a tese do nível de *análise categórico* se diferenciaria por identificar traços de características ou comportamentos entre indivíduos que possam ter algum grau de significância. Ao analisar as classes sociais, os estudos demonstraram que o elemento de capacidade de escolha é claramente exercido pelas classes dominantes, permitindo a participação dos dominados quando assim os interessa. Como exemplo, temos o críquete no século XIX, onde as classes trabalhadoras eram aceitas, desde que ficassem como arremessadores, uma função considerada menor se comparada com a posição de batedores, reservada aos pertencentes à alta classe. Ao analisar os gêneros, as pesquisas tradicionalmente focaram em “descobertas” em ciências biológicas e psicológicas que “explicariam” as diferenças naturais entre os gêneros, claramente criando uma narrativa que reforçava e justificava estereótipos.

Como exemplo, mulheres que se destacavam como atletas tinham seus feitos atribuídos a sua “masculinidade”, automaticamente gerando suposições sobre sua orientação sexual. Ao analisar as questões étnico-raciais, percebe-se o viés de discurso de quem produzia a ciência, ao comparar-se com as pesquisas de gênero: se as mulheres eram biologicamente inferiores e, portanto socialmente inferiores aos homens, os negros por serem presumivelmente biologicamente superiores em algumas habilidades esportivas específicas, seriam, portanto, socialmente inferiores. Assim, os baixos níveis de conquista atlética de mulheres em certos esportes seriam justificativa para sua subordinação social, ao passo que os altos níveis de conquista dos atletas negros em certos esportes se dariam por sua habilidade natural e vantagens psicológicas, ambas contrastando com o “trabalho duro” e “inteligência” dos atletas brancos homens da elite (DONNELLY, 1996).

Algumas soluções para essas questões se dariam pela via democrática que pode ser vista de duas formas: democratização do esporte e democratização através do esporte, podendo ser inter-relacionadas, mas não necessariamente serem causais. O esporte pode modificar a relação entre classes sociais, entre as barreiras étnicas e diluir estereótipos de gênero, a partir

de diálogos e compreensões mútuas que podem ocorrer no esporte ou através de práticas esportivas.

Uma questão de igualdade (relativa) no esporte poderia surgir a partir da sua comercialização (por mais paradoxal que pareça), visto que o dinheiro como conceito não possui gênero, etnicidade ou classe (constatação óbvia de que a sua quantidade é tradicionalmente mais pertencente a alguns do que a outros), sendo interessante para o mercado reduzir barreiras para o acesso dessas categorias e aumentar a participação dos mesmos no esporte (como consumidores). O mercado é gerido por classes dominantes, mas ele segue tendências e produtos culturais para aumentar seus lucros.

Outra questão seria o envolvimento governamental, pois investir em esporte e atividade física seria uma propaganda positiva, mesmo que a intenção seja meramente funcionalista de gerar uma população mais saudável e produtiva, reduzindo custos com a saúde por exemplo. As instituições de ensino também poderiam reduzir essas desigualdades a partir de programas de educação física e esporte, mesmo que esses costumem ter características conservadoras, e ao democratizar o acesso à educação, esses programas poderiam passar por transformações, ao promoverem representatividade de classes tradicionalmente excluídas. Por fim, movimentos sociais no esporte têm um impacto na redução da desigualdade, através de movimentos de direitos humanos, organizações não-governamentais, projetos/programas esportivos sociais e grupos de ações em diferentes setores da vida social. Assim o esporte pode ser caracterizado com um “terreno em disputa” provendo um espaço fértil para mudanças, tendo potencial para a transformação individual e comunitária, reduzindo desigualdades sociais (DONNELLY, 1996).

O conceito de inclusão social a partir do esporte, sistematizado por Bailey (2005), teve essa reflexão de Donnelly (1996) como uma de suas inspirações e baseia-se em 4 dimensões: no âmbito da *Dimensão Espacial* (diminuição das distâncias sociais e econômicas), no âmbito da *Dimensão Relacional* (sentimento de pertencimento e aceitação social), no âmbito da *Dimensão Funcional* (ampliação de conhecimentos, habilidades e capacidade de compreender fenômenos), e na *Dimensão de Poder* (converter-se em um cidadão consciente da sociedade que vive e ter poder e capacidade para opinar sobre ela e mudá-la, assumindo um lugar de controle).

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo analisar as respostas de egressos de um Projeto Esportivo de Caráter Social (que atua com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e tem a educação olímpica como metodologia oficial certificada) a partir de evidências estatísticas de inclusão social (teoria das 4 dimensões de Bailey), e se há

diferenciação relacional entre as categorias gênero, etnia e classe social, além da consideração também enquanto categorias do tempo de exposição às atividades do programa, e da modalidade esportiva selecionada para a participação (individuais, coletivas ou mistas). Este Projeto Esportivo de Caráter Social possui uma metodologia explícita (educação olímpica), e como uma das metas, a promoção da inclusão social de seus participantes, através de práticas esportivas. O foco principal é identificar o efeito e significado na vida dos participantes, e não avaliar a instituição em si.

Metodologia

Após o envio de Pedido de Pesquisa³⁰, em Setembro de 2020, a coordenação do programa Estação Conhecimento - EC (núcleo Serra-ES) ocorreu a aprovação por parte da gestão e da equipe social. Em seguida foram contactados e aprovados pelo programa, o envio de 42 contatos de egressos. Houve um diálogo preliminar com esses ex-participantes para explicar a pesquisa e se havia o interesse de contribuição dos mesmos com o preenchimento do instrumento de coleta de dados produzido, consistindo de um formulário com questionário de múltiplas escolhas e perguntas abertas, programado no *Google Forms*. Conseguiu-se 38 respondentes da EC, número alto ao considerar-se a contumaz mortalidade de *surveys* enviados para pessoas que já não tem mais contato com os programas.

Os respondentes têm a sua identidade preservada, e seus nomes serão substituídos por um nome fictício (de algum ex-atleta olímpico brasileiro), preservando apenas o gênero e modalidade esportiva escolhida (independente da especialidade) como critério de escolha dessa correlação. Como exemplo, a egressa que respondeu em segundo lugar, é praticante de atletismo, sendo escolhido o nome da Rosemar Coelho Neto para representá-la. Assim quando demonstrarmos as narrativas dessa jovem, a identificaremos como Rosemar, que alega que “não conhecia nada sobre atletismo quando comecei” e “descobri um dom que eu nem sabia que tinha” (ROSEMAR-EC, 2021).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi inserido na primeira questão do formulário, além de ser informado no contato preliminar com os participantes, e que poderiam tirar qualquer dúvida com pesquisador, a qualquer momento, além das outras formas indicadas no TCLE. O formulário só era validado se o respondente assinalasse esse *box*,

³⁰ Em Outubro de 2020, também foi enviado um Pedido de Pesquisa ao programa Fundação Tênis, que foi bem recebido pela coordenação, entretanto, devido à pandemia e a um processo de *compliance* a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD, o processo de liberação dos contatos dos egressos ficou impossibilitado, limitando a análise aos egressos da Estação Conhecimento.

declarando que leu, compreendeu e participou livremente da pesquisa, considerado assinado digitalmente o documento.

Resultados da análise estatística

A base de dados foi exportada do *Google forms* em formato de planilha do *Excel* e para as análises estatísticas foi utilizado o software *IBM SPSS STATISTICS 23*. A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra. A pesquisa contou com 38 participantes, sendo 36,8% do gênero feminino e 63,2% do gênero masculino. Em relação à etnia, 63,2% se declararam negros, 34,2% se declararam brancos, e apenas um se declarou indígena. A maioria dos participantes tinha renda familiar de até 4 salários-mínimos (80,1%), e possuíam de 3 a 4 anos de participação no programa (60,5%). Além disso, 55,3% dos participantes informaram ter participado da modalidade Atletismo, 34,2% da Natação, 23,7% do Futebol, e 5,3% da Iniciação Esportiva.

Tabela 1 - Caracterização da Amostra (n=38)

	n	%
Gênero		
Feminino	14	36,8
<u>Masculino</u>	<u>24</u>	<u>63,2</u>
Etnia		
Negra	24	63,2
Branca	13	34,2
<u>Indígena</u>	<u>1</u>	<u>2,6</u>
Renda Familiar		
Até 2 salários-mínimos	12	31,6
De 2 a 4 salários-mínimos	15	39,5
De 4 a 10 salários-mínimos	6	15,8
<u>Acima de 10 salários-mínimos</u>	<u>5</u>	<u>13,2</u>
Tempo de Atividade no projeto		
6 meses a 1 ano	1	2,6
1 a 2 anos	3	7,9
3 a 4 anos	23	60,5
5 a 6 anos	5	13,2
7 a 8 anos	4	10,5
<u>9 anos ou mais</u>	<u>2</u>	<u>5,3</u>
Modalidades que participou		
Atletismo	21	55,3
Natação	13	34,2
Futebol	9	23,7
<u>Iniciação Esportiva</u>	<u>2</u>	<u>5,3</u>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A caracterização de gênero foi apresentada com as opções “feminino”, “masculino” e “outros”, porém obtendo-se apenas respostas binárias. Uma questão percebida, na participação de 14 mulheres e 24 homens, é considerar em partes como uma representação expressiva, mesmo reduzida entre as mulheres, pois segundo a respondente de número 4, identificada com a atleta Lucimar Aparecida de Moura, “o feminino tinha pouquíssimas pessoas mesmo” (LUCIMAR-EC, 2021).

As caracterizações de etnia e classe social seguiram os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, havendo o agrupamento de pessoas pretas e pardas em negras; e classificação de extratos sociais ABCDE em faixas de renda familiar a partir do salário mínimo como referência, havendo agrupamento das categorias AB.

A caracterização de tempo de atividade, levou em consideração a percepção de alteração na ordem de importância de valores a partir de 6 meses, e mudanças mais significativas a partir de 1 ano, sendo excluído, caso houvesse, alguém com tempo inferior a 6 meses de participação. A caracterização de modalidade esportiva foi inserida na intenção de buscar alguma diferenciação entre atividades individuais, coletivas, ou mistas, nos parâmetros estudados, entretanto, não houve diferenças estatísticas na amostra analisada.

Foram apresentados questionamentos referentes à participação no programa e suas possíveis influências nas percepções, valores e trajetórias de vida dos egressos. As respostas objetivas poderiam ser “influenciou muito”, “influenciou pouco” ou “influenciou em nada”, e sendo deixado em aberto para a justificativa qualitativa posterior a cada uma das respostas dadas.

A análise estatística gerou evidências relacionais das variáveis gênero, etnia, renda, tempo de atividade e modalidades que participou com as respostas dos praticantes nas influências das 20 assertivas. Essas relações foram analisadas, utilizando-se o Teste Exato de Fisher, teste este que avalia a relação entre 2 variáveis categóricas e funciona como uma alternativa ao teste qui-quadrado, teste também realizado, mas considerado como secundário e não utilizado para a atual análise.

A hipótese nula considerada para o Teste Exato de Fisher executado é que não há associação entre as variáveis analisadas, ou seja, elas são independentes. O nível de significância utilizado para esse teste foi de 0,05, dessa forma rejeitou-se a hipótese nula nos casos em que o p-valor do teste foi menor que 0,05.

Após serem avaliados os cruzamentos entre cada uma das caracterizações citadas anteriormente e as assertivas do estudo, observou-se que o gênero foi significativo em relação às habilidades e capacidades para a vida - questão 16 (p-valor=0,05). A etnia e a modalidade esportiva que participou não demonstraram ter influência como caracterização com nenhuma

das assertivas, apesar da renda ter sido significativa na relação com etnia na questão 7. A renda foi significativa nas questões: 6 – relações entre gêneros (p-valor=0,03), 7 – relações entre etnias (p-valor =0,05), 14 – auto-organização e disciplina (p-valor=0,03), 16 - habilidades e capacidades para a vida (p-valor =0,03), 19 – decisões comunitárias (p-valor=0,01) e 20 – liderança comunitária (p-valor=0,008). E o tempo de participação no programa foi influente nas questões: 12 – aprender coisas novas (p-valor=0,05), 16 – habilidades e capacidades para a vida (p-valor=0,02) e 17 – capacidades de decisão (p-valor=0,02).

Para as relações significativas serão apresentados gráficos explanatórios, exceto para a primeira questão que atingiu o considerado “efeito teto”, tendo 100% dos participantes considerado que a participação no programa “influenciou muito” a fazer “novos amigos”. Essa questão tem referência com a “dimensão relacional” da Teoria de Inclusão Social de Bailey (2005), demonstra uma evidência que é um efeito forte nas caracterizações apresentadas por Donnely (1996), tem relação com o “valor olímpico da amizade” (compreendido como a compreensão e aceitação das diferenças) e o “tema educacional do Olimpismo de ‘respeito pelos outros’” (BINDER, 2012).

Discussão da análise estatística

As evidências estatísticas apontam uma relação significativa ao se considerar a caracterização de gênero nessa análise, e outra ao relacionar a caracterização renda e a relação com pessoas de outros gêneros. A primeira pista quantitativa aponta que os homens declararam que a participação no programa aumentou suas habilidades e capacidades para a vida mais do que as mulheres. Em relação a esse achado, alguns questionamentos são considerados, mesmo porque, as vivências dos estudantes extrapolam os limites do programa, e são resultados de reflexos que ocorreram em várias esferas das realidades dos mesmos.

As aulas de educação física formais, em ambientes escolares, não são mais separadas pelo gênero dos estudantes, há algum tempo, transformação essa conflituosa e irregular (UCHOGA; ALTMANN, 2016). Mesmo assim, determinadas concepções de possibilidades de movimentação dos corpos de meninos e meninas são tidas de formas distintas (DORNELLES; FRAGA, 2009). Através das mudanças nas concepções pedagógicas, e consequente adoção de aulas mistas a partir da década de 1990, estudos sobre essas relações se aprofundaram na realidade brasileira (GOELNNER, 2003).

No caso específico do programa estudado, as aulas tanto de esportes coletivos, como as de esportes individuais, ocorrem em turmas mistas, e mesmo com o relato do percentual menor

da participação feminina relatada por algumas estudantes, a possibilidade relacional e de vivências segue as mudanças pedagógicas notadas pela literatura sobre a temática gênero.

Mesmo com narrativas que apontaram a utilidade das experiências em escolhas tomadas em suas vidas, como: “praticamente foi meu primeiro contato com o esporte que levo comigo até hoje, justamente pelo atletismo decidir fazer educação física” (THAISSA PRESTI-EC, 2021) a outras visões que demonstraram que as vivências não tiveram tanta influência assim, como: “pouca, via o projeto mais como um momento de diversão” (ANA MARCELA CUNHA-EC, 2021). Por outro lado, constatou-se uma fala bem intensa e empolgada sobre a participação, entre os homens que responderam ter tido muita influência: “meu corpo é uma máquina esportiva. Depois que sai cheguei a fazer concursos e trabalhando sempre com o esporte” (NELSON PRUDÊNCIO-EC, 2021).

Apesar da impossibilidade de estabelecer uma relação de causa e efeito, essa pista indica uma relação existente na amostra apresentada, e que tem alguns apontamentos demonstrados na literatura. Como o exemplo de estudo que aponta que a confiança nas próprias habilidades e a capacidade de arriscar-se em novas aprendizagens corporais pareceu ter uma visão positiva maior entre os meninos do que entre as meninas, fator esse que acaba por influenciar alguns momentos de práticas efetivas nas aulas, fazendo com que as mesmas acabassem ocupando papéis secundários nas atividades (UCHOGA; ALTMANN, 2016).

Não se pode afirmar que essa realidade também se repetiu nas experiências vividas pelos estudantes, apesar de ser um ponto de destaque e que merece a atenção sobre o tema. A percepção de falas mais enfáticas na descrição das experiências esportivas pode ser um indicativo de similaridade entre os achados, e voltando a frisar que a intenção é a percepção e significados dos egressos, e não a avaliação do programa.

Tabela 2 - Distribuição do gênero, segundo a questão 16 relacionada às “habilidades e capacidades para a vida”

Crosstab

Contagem		16 - A participação no programa aumentou minhas habilidades e capacidades para a vida de um modo geral.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual seu gênero?	Feminino	8	2	4	14
	Masculino	21	0	3	24
Total		29	2	7	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	5,736 ^a	2	,057	,03
Razão de verossimilhança	6,293	2	,043	,05
Teste Exato de Fisher	5,201			,05
Nº de Casos Válidos	38			

a. 4 células (66,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,74.

Fonte: O autor (2021).

Percebe-se, que as evidências estatísticas se relacionaram fortemente com categorizações de renda/classe social, e a partir daí se estenderam para as demais caracterizações e questionamentos. Pergunta-se como esse fator foi preponderante, a partir das constatações iniciais de que o processo de entrada é baseado em critérios de vulnerabilidade. Uns eram mais vulneráveis que os outros, ou a história de vida de cada um proporcionou mudanças nesses parâmetros? Dentro da segunda pista quantitativa, têm-se que participantes que tinham renda familiar de até 4 salários mínimos (classes DE do IBGE) declararam que a participação no programa influenciou a melhoria da relação com outros gêneros mais dos que tem uma renda familiar maior.

Não foram encontrados estudos que relacionem uma melhor relação entre gêneros nas práticas esportivas baseando-se em classes sociais, mas sim em relação à limitação sobre a prática feminina ao se enfatizar a condição de pobreza. As mulheres brasileiras relataram dificuldade para a prática esportiva a partir da construção cultural de gênero e da multiplicidade de

atividades cotidianas. Estes fatores demonstraram-se mais atuantes quando relacionado às mulheres mais pobres do país (PEREIRA; RAIHER, 2020).

Um egresso caracterizado pela classe AB atesta que “sempre tive respeito. Não mudou muita coisa desde então” (ADHEMAR FERREIRA DA SILVA-EC, 2021). Entre os egressos caracterizados pela classe D do gênero masculino, um afirmou que as vivências influenciaram muito neste fator “pelo fato de conviver e praticar as atividades diárias com pessoas de outro gênero” (KITA-EC, 2021), e outro porque conheceu “pessoas de outros gêneros e aprendeu a não dar ouvidos ao preconceito que era bem frequente na escola e na rua (MARCUS MATTIOLI-EC, 2021). Nota-se que a fala do primeiro pressupõe um valor próprio que ele já possuía, sendo assim não teria motivo para mudança, enquanto os demais apresentaram argumentos que demonstram elementos relacionais, ou pelo convívio diário, ou por não compactuar com o preconceito que era frequente em outros ambientes que frequentavam.

Entre as egressas caracterizadas pela classe D, uma afirmou que “nunca tive problema com isso, mas era um tema abordado” (MAURREN MAGGI-EC, 2021), e outra que “aprendeu a treinar lado a lado com outros gêneros. Dessa forma, pude conhecer e reconhecer diferenças e semelhanças em diversos aspectos” (JAILMA DE LIMA-EC, 2021). Uma demonstrou que parecia haver uma preocupação com essa questão pela coletividade e a segunda declarou que a convivência e treino misto promoveu o reconhecimento de distinções e igualdades, parecendo proporcionar um melhor entendimento.

Essa preocupação foi confirmada pelo egresso caracterizado pela classe E, que declarou que “a convivência e as atividades sempre tiveram o intuito de conscientizar sobre o respeito e a empatia” (MILTON CRUZ-EC, 2021). Já as egressas alegaram que “meu vínculo sempre foi com mulheres, melhores comunicações, mas meus parceiros de treino eram todos homens, então tive que aprender na marra a me comunicar com todos da melhor forma” (LUCIMAR-EC, 2021), o termo “na marra” pode indicar que mesmo sendo um tema trabalhado e que a convivência promoveu a melhoria dos vínculos, pode ser que esse processo se deu de forma conflituosa. Outra egressa afirma que “por ser tímida eu tinha muita dificuldade, então fui aprendendo a lidar com várias pessoas” (ROSÂNGELA-EC, 2021), demonstrando limitações próprias que foram superadas a partir das práticas vividas. E a alegação de que “não percebo nenhuma mudança evidente ou destoante de outros lugares em que frequentava, mas pode ter ocorrido de forma mais despretensiosa devido à idade que eu tinha na época e o convívio” (GRACIETE SANTANA-EC, 2021), apontando que a dificuldade na relação é uma constante nos diversos ambientes pelo qual passa, e apontou a convivência desde a tenra idade como uma possibilidade de mudança de forma “despretensiosa”.

Tabela 3 - Distribuição da renda, segundo questão 6 relacionada a “melhoria de relações com pessoas de outros gêneros”

Crosstab

Contagem		06 - A participação no programa melhorou minhas relações com pessoas de outros gêneros.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual sua renda familiar? (Soma de todos os rendimentos de quem mora contigo. Todas as perguntas são sigilosas e não há identificação).	Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$11.000).	1	3	1	5
	Até dois salários mínimos (Menos de R\$2.200).	7	0	5	12
	De dois a quatro salários mínimos (Entre R\$2.200 e R\$4.400).	11	1	3	15
	De quatro a dez salários mínimos (Entre R\$4.400 e R\$11.000).	2	2	2	6
Total		21	6	11	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	13,862 ^a	6	,031	,02
Razão de verossimilhança	13,449	6	,036	,06
Teste Exato de Fisher	11,558			,03
Nº de Casos Válidos	38			

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,79.

Fonte: O autor (2021).

Apesar da etnia não ter se colocado como critério de destaque na análise estatística como categorização, constatou-se sua relevância ao relacionar-se com a classe social. Dentro da terceira pista quantitativa, observa-se uma relação inversamente proporcional entre essas variáveis, ou seja, quanto maior a renda familiar declarada, menor a influência na melhoria da relação com pessoas de outras etnias, mesmo fenômeno constatado na questão do gênero, demonstrando uma possibilidade de inter-relação entre as variáveis.

O egresso caracterizado pela classe AB manifestou que “sempre respeitei muita a questão racial, e o programa só me mostrou o quanto isso é importante. Influenciou pouco por eu já ser uma pessoa que sempre respeitou muito a questão cultural” (FERNANDO SCHERER-EC, 2021). Essa fala é de natureza similar ao respondente Adhemar, sobre a questão de gênero, ao atribuir um valor que já possuía e que as vivências, portanto tiveram pouco efeito.

Outras narrativas demonstrando a influência da questão étnico-racial consideram que os responsáveis por conduzir as atividades do programa “ajudam muito a tratar as pessoas iguais” (JOAQUIM CRUZ-EC, 2021), que “o esporte transforma nossa visão do mundo, mostrando que somos todos iguais” (ADRIANA APARECIDA DA SILVA-EC, 2021), e que “tinha convívio com pessoas de outras etnias e fiz mais amizades com pessoas que são de diferentes da minha, porém vejo como algo natural devido a frequentarmos o mesmo local. O programa proporcionou conhecê-las, mas o mesmo acontecia na escola; por exemplo” (GRACIETE SANTANA-EC, 2021). As falas apontam a importância que os aspectos relacionais produziram na vida dos egressos, e apontando a similaridade com a convivência vivida em outros espaços, demonstrando a necessidade da problematização ou desnaturalização das questões étnicas, em diversos locais.

Tabela 4 - Distribuição da renda, segundo questão 7 relacionada a “melhoria nas relações com pessoas de outras etnias”

Crosstab

Contagem		07 - A participação no programa melhorou minhas relações com pessoas de outras etnias.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual sua renda familiar? (Soma de todos os rendimentos de quem mora contigo. Todas as perguntas são sigilosas e não há identificação)	Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$11.000).	0	4	1	5
	Até dois salários mínimos (Menos de R\$2.200).	8	0	4	12
	De dois a quatro salários mínimos (Entre R\$2.200 e R\$4.400).	8	1	6	15
	De quatro a dez salários mínimos (Entre R\$4.400 e R\$11.000).	1	2	3	6
Total		17	7	14	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	19,931 ^a	6	,003	,002
Razão de verossimilhança	20,104	6	,003	,005
Teste Exato de Fisher	15,789			,005
Nº de Casos Válidos	38			

a. 9 células (75,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,92.

Fonte: O autor (2021).

As análises estatísticas apresentaram diversas correlações com a classe social, sendo mais uma delas sua relação com a capacidade de auto-organização e disciplina. Dentro da quarta

pista quantitativa, observa-se que 20% dos participantes dos extratos AB alegam não terem aumentado em nada sua capacidade nesses termos, resposta que não foi encontrada nos outros extratos. Seriam mais disciplinados? Ou não percebiam as alterações nesses campos em suas trajetórias? Teriam então sido atingidos melhor os que se mantiveram em extratos menos privilegiados?

Apesar das dúvidas em relação à diferenciação categórica, podemos perceber narrativas relativamente homogêneas sobre as experiências da influência na auto-organização e disciplina como “a gente tinha horário a ser cumprido, regras e organização pessoal” (MARIA LENK-EC, 2021), “por questão de dividir horários de estudo com horários de treinos e tudo mais. Então tive que ter disciplina e organização” (FERNANDO SCHERER-EC, 2021), organizar “materiais esportivos e cumprir com horários de aulas ajudaram a aumentar minha capacidade” (MAURO GALVÃO-EC, 2021) e “você tem que ter disciplina pra tudo na estação: pra almoçar, pra conversar e nisso acabei que aprendi” (JOAQUIM CRUZ-EC, 2021).

Algumas narrativas demonstraram a possibilidade de transferência de características das práticas esportivas para a vida cotidiana, e outras demonstraram a assimilação de valores educacionais do Olimpismo em suas percepções: “você é influenciado a ter disciplina e organização nos treinos e isso vai pra todas as outras coisas” (VANDERLEI CORDEIRO-EC, 2021); “não íamos apenas para treinar um esporte, fomos ensinados a ter respeito também” (CLAUDINEI QUIRINO-EC, 2021). Essa última fala se alinha ao tema educacional do olimpismo “respeito pelos outros” que se relaciona ao valor olímpico do respeito e no paralímpico da igualdade. Outra narrativa que demonstra internalização dos valores da educação olímpica é que “você aprende a resolver as coisas como se fosse um treino, sempre dando o seu melhor” (JAILMA DE LIMA-EC, 2021). Há uma relação com o tema educacional da “busca pela excelência” que se relaciona com o valor olímpico da excelência e no paralímpico da determinação.

Tabela 5 - Distribuição da renda, segundo a questão 14 relacionada a “aumentar a capacidade de auto-organização e disciplina”

Crosstab

Contagem		14 – A participação no programa aumentou minha capacidade de auto-organização e disciplina.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual sua renda familiar? (Soma de todos os rendimentos de quem mora contigo. Todas as perguntas são sigilosas e não há identificação).	Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$11.000).	4	1	0	5
	Até dois salários mínimos (Menos de R\$2.200).	8	0	4	12
	De dois a quatro salários mínimos (Entre R\$2.200 e R\$4.400).	14	0	1	15
	De quatro a dez salários mínimos (Entre R\$4.400 e R\$11.000).	3	0	3	6
Total		29	1	8	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	13,644 ^a	6	,034	,02
Razão de verossimilhança	11,936	6	,063	,03
Teste Exato de Fisher	10,635			,03
Nº de Casos Válidos	38			

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,13.

Fonte: O autor (2021).

Da mesma forma que a caracterização de gênero demonstrou relação significativa com a questão 16, relacionada a habilidades e capacidades para a vida, a correlação com a classe social também trouxe uma relação estatística significativa. Dentro da quinta pista quantitativa observa-se que 40% dos participantes dos extratos AB alegaram não terem aumentado em nada sua capacidade nesses termos. Nos outros extratos, ninguém fez essa declaração, tendo a grande maioria declarado que o programa influenciou muito nas habilidades e capacidades para a vida.

A constância nestas relações pode indicar que para os indivíduos pertencentes (ou que se tornaram pertencentes, visto o critério de entrada) às classes sociais mais pecuniosas, o programa teve menor influência na sua relação com indicadores de inclusão social, levando a dúvidas de como se daria esse processo, pelo menos na parte empírica da amostra analisada.

Entretanto, diversos fatores para as melhorias de capacidades e habilidades para a vida foram relatados pelos egressos como “deu um estilo de vida melhor e mais saudável” (ROSEMAR-EC, 2021), ou no “quesito concentração e paciência me ajudou bastante fora de pista”

(LUCIMAR-EC, 2021), de que “me tornou um cidadão melhor e mais maduro (CYRO DELGADO-EC, 2021), e “o projeto só veio para agregar na minha vida. Ele me ajudou em questão de amizades, de contatos, de sempre querer mais, sempre buscar mais, de sempre ir atrás dos seus sonhos e nunca desistir. E sempre me ajudou em questão de batalhar pelos seus objetivos” (FERNANDO-EC, 2021). Nota-se a influência desde questões mais particulares, como vida mais saudável e habilidades psicológicas (como a “paciência” que pode se relacionar a “resiliência”), até questões mais holísticas, como os conceitos de cidadania e maturidade, e de batalhar pelos sonhos, demonstrando determinação. Essa batalha pelos sonhos também se relaciona com a fala sobre a intenção de legado da educação olímpica de Binder (2012) da relação entre a busca pela excelência dos atletas de elite, e a busca pelos sonhos de uma criança, além da relação com o valor paralímpico da “determinação” definido por Miragaya (2016) por fazer “com que acreditemos em nós e continuemos a fazer o melhor que podemos, mesmo quando a situação está difícil”, explicação essa similar ao conceito psicológico de resiliência.

Tabela 6 - Distribuição da renda, segundo a questão 16 que se relaciona ao “aumento das habilidades e capacidades para a vida”

Crosstab

Contagem		16 – A participação no programa aumentou minhas habilidades e capacidades para a vida de um modo geral.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual sua renda familiar? (Soma de todos os rendimentos de quem mora contigo. Todas as perguntas são sigilosas e não há identificação).	Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$11.000).	2	2	1	5
	Até dois salários mínimos (Menos de R\$2.200).	9	0	3	12
	De dois a quatro salários mínimos (Entre R\$2.200 e R\$4.400).	14	0	1	15
	De quatro a dez salários mínimos (Entre R\$4.400 e R\$11.000).	4	0	2	6
Total		29	2	7	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	16,847 ^a	6	,010	,01
Razão de verossimilhança	12,107	6	,060	,05
Teste Exato de Fisher	10,343			,03
Nº de Casos Válidos	38			

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,26.

Fonte: O autor (2021).

Sendo a caracterização de classe social/renda, a que apresentou mais correlações estatísticas significativas, perceberam-se duas delas relacionadas com a “dimensão de poder” da Teoria de Inclusão Social trabalhada. A questão 19 refere-se ao aumento do interesse em participar de decisões e questões comunitárias. Dentro da sexta pista quantitativa observa-se que essa modificação no desejo de participação social foi maior nos participantes de classes sociais mais baixas.

Neste achado, as narrativas revelaram um posicionamento um pouco mais claro, com os egressos da classe AB apontando que “nunca tive interesse nisso, e não mudou nada” (ADHEMAR-EC, 2021) e “não, pois nunca fui de me envolver em projetos comunitários ou algo do tipo. Já que quase não sou de sair de casa para participar desse tipo de evento” (FERNANDO-EC, 2021). Declarações que contrastam com as das provenientes das classes DE que relataram ver “de perto realidades diferentes da minha, isso me incentivou a querer mudar certas coisas na minha comunidade” (MILTON-EC, 2021), ou ainda por ajudar “a criar minhas próprias decisões e a opinar de certo modo” (CLAUDINEI-EC, 2021), ou por perceber “o quanto o esporte influencia a vida das pessoas [...] e sendo o instrumento de um projeto assistencialista muda e salva vidas” (JAILMA-EC, 2021), e por sempre tentar “pensar como aplicar ou ensinar de alguma forma pessoas ao meu redor e como aprendermos coisas diferentes pode abrir portas e nos faz querer retornar com novas possibilidades para lugares que nos proporcionam isso” (GRACIETE-EC, 2021), narrativas essas que demonstram, dentro da percepção individual de cada egresso, seu modo particular de compreender as questões comunitárias, e como as experiências vividas os influenciou nessa direção.

Tabela 7 - Distribuição da renda, segundo a questão 19 sobre o “aumento do interesse em participar das decisões sobre questões comunitárias”

Crosstab

Contagem		19 – A participação no programa aumentou meu interesse em participar das decisões sobre questões comunitárias de um modo geral.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual sua renda familiar? (Soma de todos os rendimentos de quem mora contigo. Todas as perguntas são sigilosas e não há identificação).	Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$11.000).	1	4	0	5
	Até dois salários mínimos (Menos de R\$2.200).	4	1	7	12
	De dois a quatro salários mínimos (Entre R\$2.200 e R\$4.400).	6	2	7	15
	De quatro a dez salários mínimos (Entre R\$4.400 e R\$11.000).	0	4	2	6
Total		11	11	16	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	16,103 ^a	6	,013	,01
Razão de verossimilhança	18,554	6	,005	,01
Teste Exato de Fisher	14,270			,01
Nº de Casos Válidos	38			

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,45.

Fonte: O autor (2021).

Na última pista estatística relacionada à classe social/renda, percebeu-se outra relação com a “dimensão de poder” da Teoria de Inclusão Social trabalhada. A questão 20 refere-se ao reconhecimento do participante como liderança pelas pessoas da comunidade em que vive. Dentro da sétima pista quantitativa observa-se que essa modificação no reconhecimento dos participantes como lideranças comunitárias, apresentou-se nas respostas dos participantes, de forma maior entre os participantes de classes sociais mais altas, apontando uma relação inversa a pista anterior. Enquanto a participação comunitária aumentou na relação com as classes sociais mais baixas, o reconhecimento como liderança foi declarado como maior nas classes mais altas.

A egressa da classe AB declarou que “sempre fui bem ativa em tudo na Estação, então as pessoas do bairro sempre me perguntavam sobre eventos, competições, futuras inscrições, etc” (MARILY DOS SANTOS-EC, 2021), contrastando com a fala da egressa da classe D,

que relatou que houve pouca influência, pois não se via “envolvida de uma forma mais intensa quando se tratava de movimentos sociais no bairro (JAILMA DE LIMA-EC, 2021).

Tabela 8 - Distribuição da renda, segundo a questão 20 sobre o “reconhecimento como um líder em minha comunidade”

Crosstab

Contagem		20 – A participação no programa fez as pessoas me reconhecerem como um líder em minha comunidade de um modo geral.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Qual sua renda familiar? (Soma de todos os rendimentos de quem mora contigo. Todas as perguntas são sigilosas e não há identificação).	Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$11.000).	2	2	1	5
	Até dois salários mínimos (Menos de R\$2.200).	0	4	8	12
	De dois a quatro salários mínimos (Entre R\$2.200 e R\$4.400).	2	11	2	15
	De quatro a dez salários mínimos (Entre R\$4.400 e R\$11.000).	2	4	0	6
Total		6	21	11	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	16,297 ^a	6	,012	,010
Razão de verossimilhança	17,925	6	,006	,011
Teste Exato de Fisher	14,459			,008
Nº de Casos Válidos	38			

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,79.

Fonte: O autor (2021).

As três últimas pistas estatísticas se relacionam ao tempo de atividade no programa. Uma delas demonstrou-se de forma curiosa ao se relacionar com a questão 12, sobre o interesse do participante em aprender coisas novas de modo geral. Dentro da oitava pista quantitativa observa-se que, aparentemente, quanto maior o tempo no programa, menor foi o interesse de aprender coisas novas de modo geral. Talvez houvesse o interesse em aprender coisas novas dentro da modalidade que escolheu, diminuindo a possibilidade de se dedicar a outras coisas que não a escola e o programa esportivo?

As narrativas podem dar um indicativo dessa direção, no caso das constatações que “o atletismo tem muitas modalidades, aí sempre queremos fazer algo novo para saber se somos bom naquilo” (JOAQUIM-EC, 2021) e “sempre fui interessado mais em futebol” (MAURO-

EC, 2021), até a da possibilidade de não ter tido tanta influência porque “sempre tive interesse em aprender, não alterou muita coisa nisso” (ANA-EC, 2021).

Tabela 9 - Distribuição do tempo de atividade, segundo a questão 12 relativa à “influência em aprender coisas novas de um modo geral”

Crosstab

Contagem		12 - A participação no programa influenciou meu interesse em aprender coisas novas de um modo geral.		Total
		Muito	Pouco	
Você FREQUENTOU as atividades do projeto/programa por quanto tempo?	1 a 2 anos	1	2	3
	3 a 4 anos	20	3	23
	5 anos ou mais	6	5	11
	6 meses a 1 ano	1	0	1
Total		28	10	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	7,044 ^a	3	,071	,05
Razão de verossimilhança	7,012	3	,072	,08
Teste Exato de Fisher	6,934			,05
Nº de Casos Válidos	38			

a. 5 células (62,5%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,26.

Fonte: O autor (2021).

Entretanto, apesar da incongruência apresentada na pista estatística anterior, relacionada ao tempo de atividade no programa, nesta outra percebeu-se que quanto maior o tempo de participação no programa, maior foi o aumento das habilidades e capacidades para a vida de um modo geral, relacionando-se a questão 16. Dentro da nona pista quantitativa observa-se que cem por cento dos que declaram frequentar o programa a menos de um ano, também declaram que o programa teve pouca influência nessa assertiva, ao passo que cem por cento dos que tiveram participação superior a nove anos declaram que o programa teve muita influência nessa assertiva.

Em relação a esse achado os participantes com trajetória superior a um ano declaram que as vivências puderam proporcionar “viver e aprender sobre valores e ética. Além de conviver com pessoas de todos os tipos” (MAURO-EC, 2021), e que ensinou a “cada vez mais

ultrapassar limites e barreiras (JAILMA-EC, 2021) e “pelo fato de eu sempre querer me desenvolver melhor tanto como atleta quanto como pessoa, o projeto me ajudou bastante nesse quesito” (KITA-EC, 2021), demonstrando a forma particular com a qual cada um focou em um aspecto destas capacidades e habilidades para a própria vida, tendo o programa aparentemente os apoiado nesse sentido.

Tabela 10 - Distribuição do tempo de atividade, segundo questão 16 sobre o “aumento das habilidades e capacidades para a vida”

Crosstab

Contagem		16 - A participação no programa aumentou minhas habilidades e capacidades para a vida de um modo geral.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Você FREQUENTOU as atividades do projeto/programa por quanto tempo?	1 a 2 anos	2	0	1	3
	3 a 4 anos	21	0	2	23
	5 anos ou mais	6	2	3	11
	6 meses a 1 ano	0	0	1	1
Total		29	2	7	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig. exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	12,693 ^a	6	,048	,07
Razão de verossimilhança	11,840	6	,066	,04
Teste Exato de Fisher	12,549			,02
Nº de Casos Válidos	38			

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.

Fonte: O autor (2021).

Na última pista estatística identificada, relacionou-se o tempo de atividade no programa, com a questão 17, que afirmava a possibilidade da participação no programa aumentar a capacidade de tomada de decisões de um modo geral, sendo correspondente a “dimensão de poder” da Teoria de Inclusão Social de Bailey. Dentro da décima pista quantitativa observa-se que quanto maior foi o tempo de participação no programa, maior foi a correlação com a capacidade de tomadas de decisão.

As narrativas apresentadas a seguir são todas de egressos que participaram por mais de 3 anos das atividades, e que relataram melhorias nas capacidades de tomar decisões, a partir de diferentes pontos de vista, significados e atitudes, como “aprendi a pensar com a cabeça mais fria” (LUCIMAR-EC, 2021); “porque me deixou mais autoconfiante” (ADRIANA-EC, 2021); “como árbitro de atletismo tive que tomar mais decisões” (JOSÉ TELLES DA

CONCEIÇÃO-EC, 2021); “com a integração de valores como disciplina e respeito, isso afetou na minha tomada de decisões” (VANDERLEI-EC, 2021); e “ajudaram a pensar nas consequências de cada decisão antes de tomá-las” (MAURO-EC, 2021).

Evidências apontam que a vivência de práticas esportivas colaboram para os processos cognitivos de tomadas de decisão (FIGUEIRA; GRECO, 2008), e estudos sobre o ensino de esporte baseado em valores, anteriormente apresentados, demonstraram a modificação de questões atitudinais, relacionadas a decisões tomadas com determinada consistência. Os achados do presente estudo parecem corroborar com essas constatações, não indicando um mecanismo específico, mas demonstrando uma diversidade de significados e percepções. Como os exemplos apresentados de habilidades individuais adquiridas de “pensar com a cabeça fria” ou a autoconfiança; também refletindo em novas oportunidades que as vivências no programa proporcionaram, como se tornar um árbitro de atletismo; até chegar a processos atitudinais, como o aprendizado de valores e no juízo sobre as consequências das decisões tomadas.

Tabela 11 - Distribuição do tempo de atividade, segundo questão 17 sobre o “aumento da capacidade de tomada de decisões de um modo geral”

Crosstab

Contagem		17 - A participação no programa aumentou minha capacidade de tomada de decisões de um modo geral.			Total
		Muito	Nada	Pouco	
Você FREQUENTOU as atividades do projeto/programa por quanto tempo?	1 a 2 anos	1	1	1	3
	3 a 4 anos	18	2	3	23
	5 anos ou mais	5	0	6	11
	6 meses a 1 ano	0	0	1	1
Total		24	3	11	38

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	12,119 ^a	6	,059	,10
Razão de verossimilhança	12,000	6	,062	,05
Teste Exato de Fisher	12,170			,02
Nº de Casos Válidos	38			

a. 9 células (75,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

Fonte: O autor (2021).

Finalizando as discussões sobre as pistas estatísticas encontradas, temos o “efeito teto” indicado pela “alta influência em fazer novos amigos”, classificada dentro da “dimensão

relacional” da Teoria de Inclusão Social de Bailey (2005), que é entendida como senso de pertencimento e aceitação. Todos os egressos, independente de gênero, etnia, classe social, tempo de participação e modalidade esportiva praticada, afirmaram que a participação no Projeto Esportivo de Caráter Social fundamentado “influenciou muito” a fazer novos amigos, afirmando nas seguintes narrativas:

“Como praticava atletismo de segunda a sexta, passava muito tempo na Estação, e isso me fez criar uma rede de amigos muito maior do que esperava”.

(Lucimar Aparecida, mulher negra, praticou atletismo por mais de 7 anos no programa).

“Porque além da atividade física, eu pude aprender a lidar com pessoas e fazer amizades mesmo sendo bastante tímida”.

(Rosângela Santos, mulher negra, praticou atletismo por mais de 3 anos no programa).

“Ao conviver com adolescentes da minha idade pude perder a timidez e socializar mais”.

(Marcus Mattioli, homem branco, praticou natação por mais de 3 anos no programa).

“A convivência com outras pessoas da minha idade influenciou a criar vínculos de amizade que perduram até hoje”.

(Milton Cruz, homem branco, praticou futebol por mais de 3 anos no programa).

“Porque tive contato diário com pessoas do meu bairro e de bairros vizinhos. Como uma turma de crianças e adolescentes, a amizade aconteceu de forma espontânea e natural no dia a dia”.

(Jailma de Lima, mulher branca, praticou atletismo por mais de 3 anos no programa).

“Me ajudaram a crescer e entender sobre diferentes tipos de pessoas”.

(Luiz Winck, homem negro, praticou futebol por mais de 3 anos no programa).

“Pois gerou contato com pessoas fora do meu ciclo de amizade, além disso, me tornei mais extrovertida”.

(Adriana Aparecida, mulher negra, praticou atletismo por mais de 3 anos no programa).

“Conheci pessoas novas, e eu sempre fui muito companheiro então sempre fazia amizade, e também para manter uma relação boa com os companheiros de equipe”.

(Fernando Scherer, homem branco, praticou natação por mais de 3 anos no programa).

“Porque a interação com as pessoas naquele local me possibilitou isso, inclusive tenho contato com meus amigos daquela época até hoje”.

(Kita, homem negro, praticou futebol por mais de 1 ano no programa).

Considerações da análise estatística para a análise qualitativa

Os processos analíticos, dentro de um corpus de análise, agrupam unidades em denominadas categorias. As categorias “emergentes”, ou *a posteriori*, são as que surgem a partir da análise dos dados, a partir de suas confrontações.

A partir das categorias *a priori*: 3 categorizações de Donnely (1996) – “Gênero, Etnia e Classe Social”; da categorização significativa na literatura de “Tempo no Programa”; e da pista que demonstrou não haver diferença estatística significativa, até o momento, de “Modalidade Praticada”; relacionaram-se com 20 questões fundamentadas nas 4 dimensões de Inclusão Social de Bailey (2005). Dessas, surgiram 10 relações estatisticamente significantes (a partir do Teste Exato de Fischer) e um efeito teto, nos levando a considerações de 11 categorias analíticas a serem levadas em consideração para futura análise qualitativa. As categorias *a posteriori* reveladas foram:

Na Dimensão Espacial:

01 – Renda e relação entre gêneros;

02 – Renda e relação entre etnias;

Na Dimensão Relacional:

03 – Amizade e Respeito pelos outros (efeito teto);

Na Dimensão Funcional:

04 - Gênero e Habilidades para a Vida;

05 – Renda e Auto-Organização;

06 – Renda e Habilidades para a Vida;

07 – Tempo no Programa e Aprender coisas novas;

08 – Tempo no Programa e Habilidades para a Vida;

Na Dimensão de Poder:

09 – Renda e Participação Comunitária;

10 – Renda e Liderança Comunitária;

11 – Tempo no Programa e Capacidade Decisória.

A metodologia quantitativa produziu pistas estatísticas, indicando a existência de influência na Inclusão Social, a partir das teorias trabalhadas, de egressos que participaram do PECS de educação olímpica da amostra, dentro das quatro dimensões de inclusão social propostas por Bailey (2005). Além dos achados apontados, a análise quantitativa proveu novas dúvidas em relação a como se deu esse processo nas trajetórias individuais dos egressos. A análise qualitativa pode melhor discutir esses achados.

**CAPÍTULO 7 – PERCEPÇÃO QUALITATIVA:
A ESTAÇÃO CONHECIMENTO COMO LUGAR DE INCLUSÃO POLISSÊMICA?**

“A única viagem verdadeira, o único banho de Juventa,
seria, não partir em busca de novas paisagens,
mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa [...],
ver os universos que cada uma delas vê ...”.

Marcel Proust – A Prisioneira



CAPÍTULO 7 – PERCEPÇÃO QUALITATIVA: A ESTAÇÃO CONHECIMENTO COMO LUGAR DE INCLUSÃO POLISSÊMICA?

“A única viagem verdadeira, o único banho de Juventa,³¹ seria, não partir em busca de novas paisagens, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa [...], ver os universos que cada uma delas vê ...”.
Marcel Proust – *A Prisioneira*

7.1 – Começo do fim...

A epígrafe do capítulo fala da multiplicidade de olhares, podendo ser transposta, entendida como um recorte microscópico da extensa obra de Proust transformada em aforismo³², para uso inicial neste texto: como as diversas visões das egressas e egressos; de professores e gestores que se expressaram; com as múltiplas literaturas e documentos que apresentaram signos; com análises e visões do próprio pesquisador e grupo de pesquisa da qual faz parte; com as críticas recebidas em pareceres, orientações, comunicações e bancas (e que ainda virão muitas, a semiose não para) que aproximam o texto de significados mais apurados.

Semioses, signos que se tornam outros signos em busca de um “interpretante final” inatingível. Pistas, indícios que nos guiam. Esse processo contínuo de apuração do olhar e consideração por universos particulares seria a única viagem de verdade, que poderia reanimar e apresentar juventudes.

Como vem sendo pensada, a utilização da semiótica de Charles Sanders Peirce pode ter objetivos ambiciosos, contudo propõe limites. Ela parte de uma premissa que compreende os universos particulares e sociais como processos de semiose (signos interconectando-se a outros signos), numa cadeia interminável, entretanto estabelecendo limites possíveis de significação.

Certos conceitos específicos são apresentados por Peirce, como as várias tricotomias³³, sendo uma delas a de **primeiridade-secundidade-terceiridade**:

1) A **primeiridade** seria uma coisa em si, antes mesmo da percepção de detalhes, um sentimento imediato, um ícone, poderia ser expressa como uma **qualidade**. Exemplo: se você disser que “a grama é verde”, o adjetivo verde está em primeiridade, indicando apenas a cor

³¹ Para a mitologia romana, Juventa foi uma ninfa que Júpiter (sincretismo de Zeus, da mitologia grega) transformou numa fonte que rejuvenescia as pessoas, daí a origem da palavra juventude.

³² Máxima ou sentença que, em poucas palavras, explicita regra ou princípio de alcance moral.

³³ A própria palavra tricotomia é polissêmica: pode ser um termo médico de raspagem de pelos para a liberação de uma região onde uma intervenção mais profunda vai ser realizada; pode ser um termo da botânica relacionado a um órgão de uma planta que se divide em outros três; e pode se inter-relacionar com os diversos conjuntos de três termos que fundamentam as diversas partes da semiótica peirceana.

do gramado, mesmo que essa qualidade já seja uma percepção, pois a primeiridade em essência é fugidia e incapturável. Caso você diga “a esperança é verde”, neste caso, o adjetivo verde já está carregado de simbolismo, não estando mais no plano da primeiridade, e se referindo a algo que não tem essa cor, mas a um simbolismo arbitrado.

2) A **secundidade** seria a percepção de uma coisa, a consciência de existência dessa coisa, um sentido de resistência, esforço, ação-reação, atingir ou ser atingido por um fato, é o campo do existente, um índice, seria expressa como uma **relação**. Exemplo: se você disser que “João bateu em José”, o verbo único e o contexto de relação direta da frase indicam um fato singular, portanto, reduzidamente, pode-se dizer tratar de uma secundidade. Se você disser que “João bateu em José por conta dos treinos com Pedro”, já deixa de estar em secundidade, pois você aponta um terceiro termo, uma causa, uma intenção, uma motivação.

3) A **terceiridade** seria uma apreensão/assimilação/compreensão da coisa, uma reflexão sobre a coisa, ou interação com a coisa a partir de determinada “lei” arbitrada, uma consciência sintética, demanda tempo, aprendizado, seria um símbolo, podendo ser expressa como uma **representação**. Parte daí as reflexões, críticas, significados atribuídos. Exemplo: se você disser que “João é forte”, seria uma primeiridade nessa simplificação introdutória, por conta do adjetivo forte como simples qualidade. Já no caso da frase “João levantou o peso”, seria uma secundidade, um fato singular relatado, uma relação fatídica simples entre dois referenciais (pessoa João e objeto peso). “O peso está em cima do suporte, pois João o colocou lá”, seria uma terceiridade, uma percepção a partir de um fato, a representação de uma relação anterior, a partir de uma simbologia atribuída (PEIRCE, 2003).

Essas categorias surgem da “experiência”, conceito fundamental da filosofia de Peirce, e que se apresenta como o “inteiro resultado cognitivo do viver”. O viver humano é carregado de signos, podendo defini-los como qualquer coisa em processo de interação, interconexão com outra coisa, um objeto semiótico, representando algo para uma mente interpretadora, ocorrendo sempre na forma de um novo signo. Essa nova representação sintetizada em novo signo é denominada de interpretante. Voltando a semiose, poder-se-ia compreendê-la como o signo em ação, ou produção de signos partindo da relação entre significado e significante, numa rede de interações, em uma “zona comunicativa”. A partir da “experiência” daquilo vivenciado de forma sensível e existencial e sendo elevada a interpretação, coloca o pensamento em atividade e pode afetar a conduta (BETTI, 1994).

As crenças e hábitos estão em nível de terceiridade (por isso, necessitamos considerar as experiências que conduziram as semioses pela qual determinada pessoa passou), e as dúvidas estão no nível de secundidade, novas experiências vividas que podem reforçar ou modificar

hábitos existentes. Os hábitos são regras ativas, definem reações, são tendências de se comportar de forma semelhante em situações semelhantes, similar a definição de caráter³⁴ apresentada por Abbagnano (2007).

A mudança de hábitos requer reflexão sobre as crenças (tendências de alguém para determinada ação), e só pode ser posta através da dúvida, que é necessária em qualquer processo comunicativo, pois é a única forma de estabelecer a criatividade e de fazer com que a semiose continue seu processo, seu movimento (BETTI, 2013).

Esse movimento seria considerado como um processo interpretativo de aumento de razoabilidade (evolução contínua da razão, com diversos pontos de vista em uma rede de argumentos lógicos e consistentes, passíveis de sobreviverem a questionamentos pertinentes), considerado por Peirce como um “interpretante final”, limite abstrato último no caso de todos os interpretantes dinâmicos do signo chegarem ao seu fim. Cabe destacar que é inatingível, sendo assim, as interpretações dos diversos signos podem aumentar em razoabilidade e se apurarem indefinidamente, ele é um limite pensável, tem função de condução do pensamento em relação ao aumento da razoabilidade do saber (MENDES, 2016).

O processo de busca pela compreensão, não seria, portanto, uma simples interpretação definitiva, mas um processo de perquirição, de admitir que não se sabe tudo sobre aquele assunto/fato/signo/objeto semiótico, mas que a cada esforço metodológico em direção ao entendimento, em direção a abstração representada pelo interpretante final, cada vez mais se apresentariam respostas melhores elaboradas, assertivas e adequadas. Como explica o próprio Peirce (1984, p. 46), “perquirir é reconhecer que ainda não tem conhecimento satisfatório”, é uma atitude ativa e investigativa.

³⁴ Caráter seria o sinal, ou o conjunto de sinais, que distingue um objeto e permite reconhecê-lo facilmente entre os outros. Em particular, o modo de ser ou de comportar-se habitual e constante de uma pessoa, à medida que individualiza e distingue a própria pessoa. Nesse sentido, dizemos que “Uma pessoa tem um caráter bem marcado” ou “bem definido”, no sentido de que o seu modo de agir revela orientações habituais e constantes. Em sentido oposto, falamos de “falta de caráter” ou “caráter fraco”, “mau caráter” ou “caráter inconstante”, comportamento habitualmente devido mais a opções casuais e caprichosas do que a uma orientação determinada e constante. Os antigos possuíam essa noção. Heráclito diz que o caráter de um homem é o seu destino. Para Adler, o caráter é a manifestação objetiva, verificável através da experiência social, da própria personalidade humana. Não só o caráter é um “conceito social”, no sentido de que só se pode falar de caráter referindo-se à conexão de um homem com o seu ambiente, mas também os traços ou as disposições que constituem o caráter são verificáveis apenas socialmente. Scheler, por sua vez, faz uma distinção radical entre pessoa e caráter. A pessoa é o sujeito dos atos intencionais e, portanto, é o correlato de um mundo, mais precisamente do mundo em que ela vive. O caráter, ao contrário, é a constante hipotética x que se assume para explicar as ações particulares de uma pessoa. Portanto, se um homem age de forma não correspondente às deduções que tínhamos extraído da imagem hipoteticamente assumida do seu caráter, devemos estar dispostos a mudar essa imagem (ABBAGNANO, 2007, p.115-7).

Particularizando para a educação física, Mauro Betti produz uma metáfora do chão da quadra (mesmo a educação física ocorrendo em diferentes espaços), que geralmente é feito de concreto, com um pensamento da semiótica de Peirce, que aquilo é o concreto, ali é que se ensina, não se pode negar, ali tem que se ensinar algo. Esta analogia pode ser expandida para os outros espaços onde a educação física se insere, na prática concreta, permeada de conhecimentos e valores. Quais os signos e significados estão sendo construídos concretamente naquela realidade? Ela não é neutra ou ausente de uma mensagem. Qual linguagem podemos utilizar para ler aquela realidade pedagógica concreta, o que está sendo ensinado, o que está sendo apreendido (quais significados variados estão sendo atribuídos) e que impacto de fato aquelas experiências proporcionaram para a vida real dos estudantes? Este processo, ainda quando imbuído da responsabilidade da metodologia científica, torna-se complexo, uma compreensão de mundo que necessita de muita atenção.

Em artigo³⁵, que correlacionou as dimensões de inclusão social a características como gênero, etnia, classe social, modalidade esportiva e tempo de exposição a programa de educação olímpica, chegaram-se a diversas categorias *a posteriori*, após análise estatística e de narrativas. Todas essas categorias apresentaram-se como indícios de alguma possibilidade de constatação de inclusão/exclusão e de uma polissemia para a construção dos significados dos participantes. Após a produção dos dados estatísticos e da análise das narrativas, chegou-se a categorias temáticas que necessitariam de reflexões novas, aprofundando-se a análise ao elaborar-se um grupo focal com uma amostra reduzida dos egressos que participaram na etapa anterior. Esse processo de reaproximações sistemáticas dessas realidades apresentadas busca compreender como cada um dos egressos interpretou suas experiências na Estação Conhecimento, as reconhecendo como polissêmicas e carregadas de signos em semiose, tentando “desenhar” uma impressão das possibilidades e limites de processos de inclusão/exclusão nas vivências que tiveram.

³⁵ A ser submetido, referente ao capítulo anterior da presente tese (PEROVANO-CAMARGO; MATARUNA-DOS-SANTOS; TAVARES, ainda sem data).

7.2 – Organizando a jornada final...

A metodologia técnica adotada para o presente capítulo foi a de Grupo Focal. Ela foi adotada devido à necessidade de um aprofundamento da etapa anterior da pesquisa, que a partir de questionário com questões abertas e fechadas, e posterior análise estatística e de narrativas, permitiu a construção de algumas inferências em categorias *a posteriori*.

Pretende-se aprimorar a compreensão desses indícios, a partir das falas obtidas no grupo focal conduzido, suas relações com essas categorias, referências teóricas e a análise a luz da semiótica peirceana, na compreensão dos significados dados pelos egressos do programa esportivo de caráter social, que aceitaram participar da pesquisa.

A metodologia de grupo focal permite a reunião em um mesmo local (virtual no caso do presente estudo, devido à pandemia), durante certo período de tempo, uma determinada quantidade de pessoas que constituem parte da população pesquisada com a finalidade de se obterem informações consideradas fundamentais para a compreensão do fenômeno objeto da investigação (OLIVEIRA et al., 2020).

O processo se deu em 4 etapas: Sorteio, Convocação, Convite para o Grupo Focal e Realização do Grupo Focal propriamente dito. Inicialmente sortearam-se 12 egressos entre os 38 participantes da etapa anterior (questionário). Seguiu-se a “Convocação”, por formato digital, devido às adaptações que a metodologia precisou sofrer devido à pandemia global de Covid-19. Entre aqueles que aceitaram continuar a participação na pesquisa, procedeu-se ao “Convite para o Grupo Focal”, sendo que todos os que aceitaram participar dessa nova etapa, também deram o aceite para participarem do grupo. Os egressos participantes do grupo focal foram um total de 7, dividindo-se em 4 do gênero feminino e 3 do gênero masculino. O sigilo deles será garantido da mesma forma que foi dada na primeira etapa, sendo o nome substituído pelo de algum atleta olímpico (mantendo o que já haviam recebido). Além dos 7 participantes, o pesquisador e uma pesquisadora, também compuseram o grupo.

Traçando um panorama de como foi a condução do grupo focal nesse ambiente virtual, compreende-se a possibilidade da perda da dinâmica e da espontaneidade que a conversa presencial produz. Em contrapartida, esse reencontro só foi possível nesse formato, pois reuni-los juntos em um mesmo espaço e local para essa etapa, ficaria impraticável. A possibilidade de estar em “dois locais ao mesmo tempo”, dando respostas em um grupo virtual, ao mesmo tempo em que se encontra sozinho, na sua privacidade, ou em outro local diverso, pode produzir segurança nas respostas, ao mesmo tempo em que possibilita que reflitam sobre o pensamento dos colegas.

Em se tratando de um ensaio de análise semiótica da própria condução do grupo focal, e simplificando a primeiridade a sentimentos/qualidades iniciais, secundidade a fatos/indícios e a terceiridade a reflexões sobre a experiência, pode-se auxiliar a percepção de como a dinâmica do grupo foi construída.

Viu-se um dos participantes tentando ser bem humorado e chamar a atenção, mas que acabou não participando muito no decorrer do desenvolvimento do grupo, e entrando em contato apenas para justificar as ausências. Por outro lado, dois participantes (uma do gênero feminino e outro do gênero masculino) mais tímidos (tanto na voz, como no receio de dar as respostas publicamente no início), mas que acabaram desenvolvendo aos poucos sua confiança no grupo e deram respostas com mais detalhes no decorrer do andamento dos questionamentos. Os outros quatro (três do gênero feminino e um do gênero masculino) demonstraram mais confiança e assertividade em suas falas, tendo uma das mulheres conseguido fazer uma articulação entre as falas dos participantes, pois parecia inicialmente se sentir mais a vontade por ainda atuar profissionalmente com outra participante e ter competido junto de um outro, apesar de utilizar-se algumas vezes de falas curtas, demonstrando a possibilidade de haver certa ansiedade ou provavelmente a existência de um raciocínio rápido.

A estratégia adotada foi a de deixar que respondessem a vontade e no próprio tempo. Havia 13 perguntas principais e no decorrer das respostas, surgiam novas perguntas de aprofundamento dentro do tema a partir de novas percepções. Em algumas ocasiões, talvez pela espontaneidade do uso do aplicativo, respondiam em texto, ou respondiam no privado. As respostas dessa forma eram computadas, mas sempre estimuladas com calma, no fim do raciocínio, que fossem dadas em áudio e para todo o grupo, mas não os cerceando. A presença de uma pesquisadora no grupo (revezando nos questionamentos e estimulando a participação) pareceu dar uma opção de acolhimento e outra ótica, fazendo o grupo fluir melhor. A primeira apresentação, já com o grupo formado com as pessoas sorteadas entre os participantes que haviam constado na fase anterior (questionário fechado e aberto com texto), que aceitaram e tiraram todas as dúvidas, foi no dia 03/06/2022, sendo as últimas respostas e agradecimentos relatados no dia 21/06/2022.

Durante o processo, os pesquisadores limitaram-se a apresentar as perguntas, estimular a participação quando o grupo “esfriava” e agradecer as respostas ao fim de rodadas temáticas, não demonstrando qualquer julgamento ou tentando sintetizar o pensamento do grupo.

Qualquer contradição nas falas também era deixada como estava, num movimento contínuo de deixar que se sentissem cada vez mais a vontade de se expressarem. Percebeu-se que isso fez com que dessem respostas mais longas em alguns temas, e não se tentou “forçar a barra”

quando se deparava com respostas mais curtas, apenas incentivava-se a respostas de todos e dava-se a opção de que poderiam complementar a resposta posteriormente, da forma que acreditassem ser melhor.

Percebeu-se preferências, algumas pessoas davam as respostas enquanto estavam em algum tempo e lugar específico: horário de planejamento de aula na escola, horário de intervalo no trabalho, quando estavam em casa, algumas pessoas davam a resposta enquanto caminhavam (dava para notar pela cadência e respiração acelerada). Acredita-se que a estratégia possa ter sido diversa da estratégia de grupo focal tradicional, onde as pessoas se deslocam para um local específico e ficam durante um tempo determinado discorrendo sobre temas pré-estabelecidos sobre algum assunto, produto ou campanha. Mas a característica de reflexão comunitária e de se sentir em um coletivo com direito de se expressar livremente pareceu ser bem sucedido. Características ou realidades individuais podem ter feito a quebra da dinâmica ocorrer mais em alguns momentos do que em outros, mas talvez esse tempo de “gestar” o pensamento para depois se expressar, possa ter produzido uma “terceiridade” mais aprofundada.

Procedeu-se após o término do grupo focal à transcrição, à organização dos dados, ao diálogo de impressões entre pesquisadores e ao início da codificação para a produção das discussões. Assim, o sentimento inicial (primeiridade) da condução do grupo focal “virtual” foi a de possibilidade de perda de alguma dinâmica, com os intervalos, mas de um sentimento geral de uma confiança construída com o tempo. Identificou-se a possibilidade de analisar os sentimentos e características através das vozes e relações dos participantes. Diante destas primeiras impressões, podemos passar a análises mais aprofundadas dos conteúdos trazidos pelos egressos.

Após o aceite e apresentação dos participantes no grupo focal, conseguiu-se extrair as primeiras informações dos participantes, os caracterizando com os “nomes fantasia” abaixo e as seguintes características:

Quadro 06 – Atribuição de nomes fantasia aos participantes do grupo focal

Nome fantasia	Impressões da fala	Relações no grupo	Resumiu a Estação
Rosângela Santos ³⁶	Voz assertiva	Não relatou	Local de conhecimento
Fernando Scherer ³⁷	Voz assertiva	Competiu junto	Local de aprendizagem
Lucimar Aparecida ³⁸	Voz assertiva	Trabalha junto	Local de crescimento
Poliana Okimoto ³⁹	Voz tímida	Não relatou	Local de refúgio
Luiz Carlos Winck ⁴⁰	Voz bem humorada	Diz ser conhecido	Sentiu-se abraçado
Maurren Maggi ⁴¹	Voz acelerada	Competiu/Trabalha	Local de relações
Carlos Jayme ⁴²	Voz tímida	Não relatou	Local de experiências

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

³⁶ Rosângela Santos é uma das velocistas mais importantes do Brasil. Começou no atletismo aos nove anos de idade e começou a treinar na Vila Olímpica de Padre Miguel, no Rio de Janeiro. Aos 17 anos, já havia participado do revezamento brasileiro na final olímpica de 4x100m nos Jogos Olímpicos de Pequim 2008. Na época, o Brasil terminou em quarto lugar, mas oito anos depois uma injustiça foi corrigida. O Brasil herdou a medalha de bronze depois que o Comitê Olímpico Internacional desqualificou a Rússia por *doping*.

³⁷ Fernando de Queiroz Scherer, o Xuxa, teve importante participação na história brasileira da natação, especialista nos 50 metros e 100 metros livres. Entre suas principais conquistas estão duas medalhas olímpicas (ambas de bronze), dez medalhas em Jogos Pan-Americanos e diversos recordes. Em 1995, ele foi eleito, pelo COB, o atleta brasileiro do ano.

³⁸ Lucimar Aparecida de Moura é uma atleta especializada em provas de velocidade como as de 100m, 200m e 4x100m, nas quais compete desde 1992, sendo detentora do recorde sul-americano de todas estas provas. Participou dos Jogos Olímpicos de Atenas 2004 nos 200m, e em Pequim 2008 nos 100m e no revezamento 4x100m livres, onde, juntamente com Rosemar Coelho Neto, Thaissa Presti e Rosangela Santos, obteve um honroso 4º lugar. O Brasil herdou a medalha de bronze depois que o Comitê Olímpico Internacional desqualificou a Rússia por *doping*. Resolveu se aposentar após a gravidez, com 36 anos.

³⁹ Poliana Okimoto é uma maratonista aquática brasileira. Competiu nos Jogos de Pequim 2008, ficando em sétimo lugar, e nos Jogos de Londres 2012, sofreu desqualificação após abandonar a prova por hipotermia. Nos Jogos Olímpicos do Rio 2016, ela inicialmente terminou em quarto. Uma desclassificação da segunda colocada, a francesa Aurélie Muller (por dar um "caldo" em outra adversária na batida final), deu a ela o bronze, primeira medalha de uma mulher brasileira na natação.

⁴⁰ Luís Carlos Coelho Winck é um ex-futebolista brasileiro que atuava como lateral-direito. Atualmente atua como técnico de futebol. Foi revelado aos 17 anos de idade, atuando inicialmente no meio-campo. Em 1982 sofreu uma fratura que o tirou da Copa do Mundo, na Itália. Pela Seleção Brasileira Olímpica, conquistou duas medalhas de prata: em Los Angeles 1984 e em Seul 1988.

⁴¹ Maurren começou a praticar esportes variados aos sete anos de idade – voleibol, natação, ginástica, tênis de mesa e até xadrez – e na adolescência já disputava competições de atletismo no interior do estado, esporte que passou a se dedicar. Em 1994, aos 17 anos, por convite daquele que seria seu técnico de toda vida, Nélio Moura, desembarcou na capital paulista para participar do projeto "Futuro do Ibirapuera". Maurren vivia num alojamento para atletas com mais 15 meninas em apenas um quarto grande, onde o mais difícil era respeitar o espaço e as limitações das colegas. Nesta época, sendo a "garota problema" do grupo, chegou a sofrer um processo de expulsão por indisciplina – não concretizado por interferência de Moura – depois de mandar a melhor amiga para o hospital com crise nervosa ao assustá-la de madrugada com uma máscara de lobisomem. Ela é a recordista brasileira e sul-americana do salto em distância – 7,26 m – e tricampeã pan-americana em Winnipeg 1999, Rio 2007 e Guadalajara 2011 na mesma prova. Tornou-se o maior nome da história do atletismo feminino do Brasil ao ganhar a medalha de ouro no salto em distância nos Jogos Olímpicos de Pequim, em 2008.

⁴² Carlos Alberto Borges Jayme começou a nadar com oito anos e, na mesma época, já ganhava as provas da categoria mirim. Foi aos Jogos Olímpicos de Verão de 2000 em Sydney, quando conquistou, junto com Edvaldo Valério, Gustavo Borges e Fernando Scherer, a medalha de bronze no revezamento 4x100 metros nado livre.

7.3 – A primeira impressão é a que fica?

Como demonstrado anteriormente, a semiótica peirceana é recheada de tricotomias, podendo associar a de primeiridade-secundidade-terceiridade, como a primeira associada à qualidade de sentimentos; a segunda, ao fato da ação e reação; a terceira, a representação do signo. Demanda daí que haja um tempo e qualidade sensível para a percepção dos sentimentos e emoções presentes em determinada primeiridade, uma análise dessas percepções com a consciência de fatos, ações e reações relacionadas em secundidade, para enfim produzir uma representação lógica apurada, uma reflexão assertiva, mais aproximada possível de uma interpretação signíca adequada. Pular etapas pode produzir equívocos interpretativos.

Para Peirce, esse processo comunicativo pode ser analisado de forma lógica, dando tempo para assimilação de cada etapa, de determinada tricotomia. Para essa subsessão, pode-se atentar mais pausadamente a “primeiridade” trazida pela professora Lúcia Santaella como:

Se fosse possível parar, para examinar, num determinado instante, de que consiste o todo de uma consciência, qualquer consciência, a minha ou a sua, isto é, de que consiste esse labiríntico "lago sem fundo", num instante qualquer em que é o que é, por que é tudo ao mesmo tempo, repito, se fosse possível parar essa consciência no instante presente, ela não seria senão presentidade como está presente. Trata-se, pois, de uma consciência imediata tal qual é. Nenhuma outra coisa senão pura qualidade de ser e de sentir. A qualidade da consciência imediata é uma impressão (sentimento) *in totum*, indivisível, não analisável, inocente e frágil. Tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente. Nossa vida inteira está no presente. Mas, quando perguntamos sobre o que está lá, nossa pergunta vem sempre muito tarde. O presente já se foi, e o que permanece dele já está grandemente transformado, visto que então nos encontramos em outro presente, e se pararmos, outra vez, para pensar nele, ele também já terá voado, evanescido e se transmutado num outro presente (SANTAELLA, p. 27-8,1983).

Nota-se daí que a “captura” da primeiridade em seu momento presente é impossível, por isso a necessidade de dar tempo de impregnar-se dela, para a possibilidade de um “desenho” mais assertivo, mas já em um momento futuro, de uma primeiridade passada. É necessária a percepção do sentimento como qualidade, que é, portanto:

Aquilo que dá sabor, tom, matiz à nossa consciência imediata, mas é também paradoxalmente justo aquilo que se oculta ao nosso pensamento, porque para pensar precisamos nos deslocar no tempo, deslocamento que nos coloca fora do sentimento mesmo que tentamos capturar. A qualidade da consciência, na sua imediaticidade, é tão tenra que não podemos sequer tocá-la sem estragá-la. Por exemplo: aí está você, em algum lugar, provavelmente sentado, lendo este livro. Tome agora o que está em sua consciência em qualquer um dos seus simples momentos. Há primeiro uma consciência geral da vida. Então,

há a reunião de pequenas sensações epidérmicas de sua roupa. Há, então, o senso da qualidade geral do lugar em que você está. Há também a consciência de estar só, se estiver só. Então, há a luz, uma sensação muito vaga do cheiro e da temperatura do ambiente e do seu corpo, um certo gosto na boca... Então, as letras impressas neste livro as quais, em qualquer um dos instantes, serão a mera apreensão de um simples traço. Há, ainda, um conjunto de noções, o provável sentimento de estar compreendendo o que estou tentando lhe transmitir. Em adição, há centenas de coisas no fundo de sua consciência: lembranças vagas, desejos indiscerníveis, sentimentos muito gerais de estar mais ou menos bem ou de estar mais ou menos mal. Sua vida inteira está aí com você em cada lapso de instante em que você está existindo. Esse é o melhor modo em que posso descrever o que está em sua consciência num simples momento. Mas levei considerável tempo e usei muitas palavras para descrevê-lo (SANTAELLA, p. 28 ,1983).

Depreende-se que apesar da captura da primeiridade ser impossível, o trabalho intelectual por longo período, e a longa escrita na busca descritiva, não analítica, de sensações, impressões, qualidades, características, pode se aproximar logicamente de determinado momento de primeiridade, mas sempre em uma relação temporal e limitada. Há a necessidade de se partir esse todo de impressões em elementos menores que podem ser descritos, mas neste momento, ter a consciência que a primeiridade em si mesma já se foi:

Pela natureza mesma do pensamento e da linguagem, sou obrigada a quebrar sua consciência em pedaços para descrevê-la. Isso requer reflexão e a reflexão ocupa tempo. A consciência de um momento, contudo, como ele está naquele exato momento, não é reflexionada nem quebrada em pedaços. Como eles estão naquele vero momento, todos os elementos de impressão estão juntos e são um único sentimento indivisível e sem partes. O que foi destilado pela fragmentação descritiva, como sendo partes do sentimento, não são realmente partes desse sentimento como ele está no exato momento em que está presente; elas são o que aparece como tendo estado lá, quando refletimos sobre o sentimento, depois que ele passou. Como ele é sentido, no momento em que lá está, essas partes não são reconhecidas e, portanto, essas partes não existem no sentimento ele mesmo. Nessa medida, o primeiro (primeiridade) é presente e imediato, de modo a não ser segundo para uma representação. Ele é fresco e novo, porque, se velho, já é um segundo em relação ao estado anterior. Ele é iniciante, original, espontâneo e livre, porque senão seria um segundo em relação a uma causa. Ele precede toda síntese e toda diferenciação; ele não tem nenhuma unidade nem partes. Ele não pode ser articuladamente pensado; afirme-o e ele já perdeu toda sua inocência característica, porque afirmações sempre implicam a negação de uma outra coisa. Pare para pensar nele e ele já voou. O que é o mundo para uma criança em idade tenra, antes que ela tenha estabelecido quaisquer distinções, ou se tornado consciente de sua própria existência? Isso é primeiro, presente, imediato, fresco, novo, iniciante, original, espontâneo, livre, vivido e evanescente. Mas não se esqueça: qualquer descrição dele deve necessariamente falseá-lo. Mas o que quer isso dizer? Que não existe para nós, adultos, senão a nostalgia de uma experiência de primeiridade? Estamos para sempre fadados à perda irrecuperável desse sabor do viver? Não, em termos. O fato de que essa experiência não possa ser descrita não

significa, em primeiro lugar, que não possa ser indicada ou imaginativamente criada. Em segundo lugar, e isto é o mais importante, de qualquer coisa que esteja na mente em qualquer momento, há necessariamente uma consciência imediata e conseqüentemente um sentimento. Qualidades de sentimento estão, a cada instante, lá, mesmo que imperceptíveis. Essas qualidades não são nem pensamentos articulados, nem sensações, mas partes constituintes da sensação e do pensamento, ou de qualquer coisa que esteja imediatamente presente em nossa consciência (SANTAELLA, p. 28-9, 1983).

Sendo-se incapaz de compreender uma primeiridade no seu todo, tenta-se descrevê-la com os elementos que podem ficar presos em determinada “peneira de qualidades”. Pode-se gastar um tempo “desenhando” esse momento presente, para a partir daí, poder perceber se realmente são essas “primeiras impressões as que ficam”, constatando que a realidade na totalidade vem como um tsunami de sentimentos e impressões que tentamos com nossos sentidos limitados, capturar para descrever. Colocamos a mão em um rio e daquela pouca água que não escorreu entre os dedos, tentamos buscar relações lógicas: a água é fria, a corrente vai em determinada direção e com determinada força, a cor está turva podendo indicar o que está no seu fundo, apesar de idealmente inodora sinto um cheiro azedo vindo dessa água capturada e uma viscosidade percebida, sendo características que podem indicar algum elemento um pouco mais racional de uma totalidade virtualmente infinita.

Consciência em primeiridade é qualidade de sentimento e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo. Sentimento é, pois, um quase-signo do mundo: nossa primeira forma rudimentar, vaga, imprecisa e indeterminada de predicação das coisas. Esse estado-quase, aquilo que é ainda possibilidade de ser, deslancha irremediavelmente para o que já é, e no seu ir sendo, já foi (SANTAELLA, p. 30, 1983).

A Primeiridade é, portanto uma categoria de sentimentos e de qualidades, tudo aquilo com uma atualidade real ou imaginária em seu fundamento. Peirce considera como sentimento “a cor magenta, o odor de um óleo de pétalas, o som de um apito de trem, o sabor do quinino⁴³, a qualidade do sentimento de amor, etc.”, e qualidade é “uma mera potencialidade abstrata (...) é o que apresenta a si mesmo num aspecto monádico⁴⁴” (DELEDALE, 1978). Sendo um ser em si mesmo, não se apoiando ou atrás de outra coisa (ALVES; COSSIO, 2018).

⁴³ O quinino é um alcalóide de gosto amargo, com funções antitérmicas, antimaláricas e analgésicas. É uma substância utilizada no tratamento de malária e arritmias cardíacas, não sendo a mesma substância que a cloroquina e a hidroxicloroquina. As três substâncias são eficazes no combate à malária, mas mesmo parecidas, são moléculas diferentes entre si. As duas últimas foram testadas, no tratamento da Covid-19, e demonstraram ineficácia.

Assim sendo, no nosso mundo existe o conceito ou possibilidade “chuva”, apenas possibilidade existencial. Caso localizemos chuva como um acontecimento, por exemplo, “está chovendo” já estaremos diante de uma secundidade.

Partindo para a realidade específica do grupo focal da tese em curso, tem-se que o momento de apresentação em um grupo é recheado de primeiridades, de impressões e incertezas, e nesse caso, os pesquisadores procuraram apresentar-se com esclarecimentos e características pessoais, sem apontar a necessidade de reflexões iniciais, com a tentativa de influenciar o mínimo a expressão de significados dos egressos nessa fase.

Houve a apresentação de como se daria a dinâmica, abertura para sugestões, revezamento dos pesquisadores nas perguntas, e possibilidades de aprofundamentos, o incentivo à liberdade de expressão em quantos áudios quisessem e por quanto tempo quisessem, podendo inclusive, acrescentar a retomada de detalhes de questões anteriores.

Relembrou-se do sigilo e de que cada um receberia um nome fictício na análise. Deixou-se em aberto a possibilidade de enviarem uma resposta confidencial para o pesquisador ou para a pesquisadora de forma espontânea. Além da abertura para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, sempre que quisessem. Retomou-se também a possibilidade de responder ou não determinada questão, podendo até abandonar a participação da pesquisa em definitivo, e em qualquer tempo.

O pesquisador iniciou se apresentando, e relatou de forma sucinta, algumas experiências com o esporte, mas sem emitir qualquer juízo de valor: o futebol tanto na rua como na educação formal em associação esportiva; a natação como aluno e posteriormente como guarda vidas; o trabalho como professor de esportes, no ensino superior, e atualmente com a pesquisa.

Na sequência, a pesquisadora relatou suas experiências com a educação infantil, com a relação do esporte com um projeto esportivo, onde atuou com as práticas de futsal, natação, atletismo, entre outras, mostrando como o esporte vem acompanhando toda a sua trajetória, e se colocando a disposição para qualquer esclarecimento, também não emitindo qualquer juízo de valor sobre as práticas.

A partir dessa abertura, ficou em aberto para que também se apresentassem, na ordem que se sentissem mais a vontade, tendo o FERNANDO tomado a iniciativa:

Sou professor de educação física formado em licenciatura e terminando o bacharelado agora. Minha relação com o esporte começou desde criança na escola, quando eu tinha sete anos de idade, e aprendi a nadar. Depois eu

⁴⁴ Característica de ser extremamente simples ou único; “substância simples”, sem partes, indissolúvel e indestrutível.

entrei na Estação pela natação, e foi quando eu comecei com os treinamentos, e competição. Depois fui pro [cita clube esportivo] e atualmente, ainda sou atleta de natação, continuo competindo na ativa. Moro na Serra, em Cidade Continental, próximo a Estação mesmo. Já dei aula de natação e atualmente estou como estagiário em uma academia (FERNANDO-EC, 2022).

Percebe-se que a fala do egresso manteve um estilo similar ao tom dado inicialmente, relatando características e informações, demonstrando uma confiança e abertura bem assertiva, mesmo se tratando de uma situação de primeiras impressões.

A próxima a se apresentar foi a ROSÂNGELA, ainda mantendo o mesmo tom formal de uma apresentação inicial:

Tenho vinte e cinco anos, e minha vida com o esporte se deu devido ao meu irmão entrar na Estação Conhecimento. Depois de uns dois anos eu fui acompanhá-lo em alguma competição e o técnico [cita o nome do professor] me convidou pra participar e fui conhecer o esporte mais a fundo no atletismo. Sou professora de educação física licenciada e estou tentando concluir o bacharelado. Atuo na área de treinamento funcional em condomínios (ROSÂNGELA-EC, 2022).

O terceiro a se apresentar, o WINCK, quebrou um pouco da formalidade instituída, dando um dinamismo inicial e demonstrando uma descontração maior na forma de se comunicar:

Fala galera, beleza? Eu sou o [nome resumido], né? Na verdade [nome resumido] é só no apelido mesmo, mas acredito que a galera já me conhece. Ah, [nome completo] pra ser mais exato. Meu convívio com o esporte vem desde sete anos de idade. Quando num primeiro projeto social onde eu pude me adaptar ao futsal. Futebol de salão como muitos conhecem. E hoje eu vivo no meio do esporte. Estudo o quarto período da educação física bacharelado e sou estagiário de esporte. Eu entrei na estação em 2011 e fiquei até 2015 no máximo. Tive um tempo bem curto né? Eu me senti muito abraçado pela Estação Conhecimento. Eu pude aí dar início a minha iniciação esportiva, interesse ao curso de educação física, e jogo futebol até hoje. Cheguei a ser atleta profissional de futebol, porém no estado nós não somos muito valorizados. Então preferia apenas mesmo manter o jogo dos fins de semana. Atuo hoje na área do esporte tanto no estágio como em uma empresa de intercâmbio esportivo. E estamos aí nessa caminhada (WINCK-EC, 2022).

A quarta a se apresentar, a LUCIMAR, manteve a formalidade, entretanto já refletindo sobre como os adultos a viam na época que foi inscrita no programa, dando alguma ideia de utilidade nesta prática, para a solução de um possível “problema de conduta”:

Comecei a minha vida no atletismo aos meus doze anos mais ou menos, e porque eu era uma criança muito rebelde, sabe. E aí a minha mãe me colocou na Estação Conhecimento para ver se eu dava uma acalmada. Isso realmente engrandeceu muito a minha vida, me fez virar uma cidadã hoje muito bem desenvolvida, uma mulher realizada em muitas coisas. Hoje estou em processo de formação em licenciatura em química, e se Deus quiser, se tudo der certo, ano que vem já estou me formando. Ainda tenho algumas ligações com o esporte, pois ainda sou árbitra de atletismo (LUCIMAR-EC, 2022).

A quinta a se apresentar, a POLIANA, com um tom mais tímido, porém bem desenvolvida, também demonstrou parecer haver um caráter utilitarista em sua matrícula com relação a um fato do “mundo dos adultos”:

Minha vida nos esportes começou quando eu tinha sete anos, e entrei para a Estação Conhecimento, né? Porque a minha mãe não queria que eu ficasse sozinha em casa, e também pra eu ter um estímulo nos esportes. Assim eu entrei pra fazer natação e permaneci lá até os meus quatorze anos. A natação foi o único esporte que eu pratiquei durante esse período, e depois que eu saí, eu fiquei um ano sem praticar nenhum esporte. Hoje em dia é mais por hobby ou por diversão mesmo, jogando vôlei e handebol (POLIANA-EC, 2022).

A sexta a se apresentar, a MAURREN, deu um tom mais elétrico, e conseguindo fazer uma articulação entre as falas de alguns que já haviam se apresentando anteriormente, demonstrando ser a única que vivenciou formalmente duas modalidades esportivas na Estação, e que aparentemente estava bem atenta as outras coisas que aconteciam no programa:

Meu primeiro contato com o esporte foi aos doze anos, quando eu entrei na Estação. Eu entrei primeiro na natação, fiz três anos, competia igual o [FERNANDO] e competi por muito tempo. Depois eu mudei para o atletismo, só tive que sair por causa do limite de idade que era dezoito anos e fui trabalhar. Mas eu nunca me afastei, eu continuei praticando esporte, pratico até hoje e parece que lá criou o hábito. Hoje em dia a minha ligação é também através da arbitragem que por acaso eu trabalho junto com a [LUCIMAR] na arbitragem de atletismo. Também achei interessante que o [PESQUISADOR] falou que trabalhou no Salvarmar da Serra, pois eu estou tentando fazer esse ano, e vou tentar fazer a prova do guarda-vidas de Vila Velha também (MAURREN-EC, 2022).

O sétimo, e último a se apresentar, foi o CARLOS, demonstrando uma fala tímida, com alguns vícios de linguagem, demonstrando bastante empenho em se expressar da melhor forma:

Minha experiência com o esporte foi na Estação com a natação em 2011. Lá eu nadei, competi, tive experiência de viajar e tals. Só que eu tive que parar em 2019 porque comecei a estudar em dois períodos, e não dava pra continuar nadando. Aí eu tive que parar e desde então eu parei com esporte, não tive muita oportunidade e tals. Agora estou estudando longe e tals. Daí não dá pra conseguir conciliar esporte e estudo. Eu tive que parar (CARLOS-EC, 2022).

A partir desta apresentação inicial, conseguiu-se perceber algumas características entre os participantes, recordando que durante toda a condução do grupo focal, não foram feitas análises, resumos de pensamentos, julgamentos, pedidos de esclarecimentos por parte dos pesquisadores ou tentativa de resolução de contradições. Os pesquisadores apenas fizeram as perguntas pré-estabelecidas em 13 temáticas e acrescentavam perguntas de aprofundamento quando parecia ser interessante, deixando que os participantes se expressassem livremente, de forma prioritária em formato de áudio para todo o grupo, mas notando alguns momentos que preferiram enviar no privado ou em texto (inserções pontuais).

A primeira temática trabalhada, após a apresentação, também buscou pedaços de primeiridades, mas desta vez, não em um caráter da participação no grupo focal, visto que já estávamos “apresentados”, e já era possível notar algumas redes de relacionamento entre os participantes atuais. Os pedaços de primeiridades que se buscaram perceber nesta temática são relacionados às primeiras sensações e sentimentos que os participantes tiveram no início de sua participação no programa, quando chegaram ali como crianças ou adolescentes, e como perceberam essa situação nova em suas vidas.

A ROSÂNGELA respondeu em formato de texto no grupo (talvez pela primeira quebra da dinâmica após a apresentação, e costume de resposta neste estilo pelo aplicativo utilizado). Ela disse que sua entrada se deu aos 14 anos e que a “primeira sensação que tive foi um pouco de **medo**, afinal nunca havia feito nada esportivo com intuito de atleta, ou competição. Então havia **insegurança** se iria conseguir realizar **tudo conforme pedido, vergonha, timidez**” (ROSÂNGELA-EC, 2022).

O FERNANDO também mandou a resposta em formato de texto (talvez seguindo a colega) e no privado para o pesquisador, sendo incentivado para enviar no grupo as próximas respostas, caso se sentisse à vontade. Ele relatou que entrou com 12 anos e que sentiu “algo **totalmente diferente do que já tinha vivido**, tive sentimentos **de alegria e de realização**, foi lá que **comecei minha vida como atleta**, e tive experiências únicas lá, depois com o passar do tempo foi algo que **virou minha rotina**” (FERNANDO-EC, 2022).

A POLIANA enviou um áudio particular para o pesquisador, também sendo incentivada a enviar para o grupo as próximas respostas, caso se sentisse à vontade. Ela relatou que entrou na Estação com 7 anos e que sentiu uma “ansiedade, mas não ansiedade ruim, **uma ansiedade boa**, eu diria porque era **um ambiente novo, ia conhecer pessoas novas, e eu não sabia o que esperar**. Estava ansiosa pra nadar pela primeira vez na piscina” (POLIANA-EC, 2022).

O CARLOS também enviou um áudio particular para o pesquisador, e também foi estimulado a enviar para o grupo, caso se sentisse à vontade. Ele relatou que entrou com 7 anos e que teve um “sentimento tipo **inovador, meio de medo** assim e tals. É uma **coisa diferente** quando você **vê várias pessoas novas** e aprende mais sobre o esporte” (CARLOS-EC, 2022).

O WINCK enviou um texto curto no grupo, e foi incentivado no privado, a participar em formato de áudio, caso se sentisse à vontade. Ele relatou ter entrado com “15 anos e assim que cheguei fui muito **acolhido** por todos os professores do futebol na época, a sensação era de que eu tinha sim **onde ser completo**” (WINCK-EC, 2022).

A LUCIMAR também enviou um texto curto no grupo, e também foi incentivada no privado a participar em formato de áudio, caso se sentisse à vontade. Ela relatou que entrou “com 13 anos, e que lá me sentia **em paz e acolhida** por todos” (LUCIMAR-EC, 2022).

Por fim, nessa primeira rodada de perguntas, a MAURREN relatou no grupo, e em formato de áudio, que entrou na Estação com 12 anos e que achou:

muito interessante porque eu entrei em contato com **muita coisa que eu não tinha naquela época**. Cheguei a fazer aula de *break*, de informática, fiz aula de robótica, fiz muitas de *parkour*, tinha aulas de todo tipo naquela época. E isso **foi muito novo**, né? **Não só para mim, mas eu acredito que para as outras crianças também que estavam junto comigo**. Isso me chamou muito a atenção (MAURREN-EC, 2022).

Após essa primeira rodada temática, a segunda rodada, buscava conhecer quais eram as “responsabilidades” que aquelas crianças e adolescentes tinham “antes” de entrar na Estação Conhecimento, e o aprofundamento, caso desejassem, a respeito de suas sensações e sentimentos, no campo dos “pedaços de primeiridades” ainda, relacionados ao espaço físico da Estação, em seu primeiro contato.

O CARLOS tomou a iniciativa dessa vez, ao relatar suas responsabilidades antes da Estação e suas percepções quando viu aquelas instalações, que destoam dos arredores da região (reflexão constatada em visitas, mas não estimulada ou apresentada aos participantes):

Ah, como eu era criança assim acho que minha responsabilidade era **só estudar**. Eu estava no primeiro ano, mas só tinha que **conciliar o estudo e a natação** no caso. E **fazer os dois bem pra que nenhum atrapalhe o outro**, né? E aí tinha medo, né? Piscina grande e tal. Quando eu entrei não tinha judô ainda, mas tinha um espaço lá para o atletismo, futsal, o futebol, e a gente jogava de vez em quando. Tinha também as atividades na informática, *parkour*, esqueci agora, mas tinha as **outras atividades também de convivência** e tal, conhecimento, atendimento, educação, entretenimento, eh as brincadeiras também, as gincanas, **as articulações** eram bem legais assim, **inovadoras**, né? (CARLOS-EC, 2022).

O participante demonstra que um programa que traz o discurso de que poderia criar alguém responsável, precisa entender que a criança e o adolescente já tem suas responsabilidades, já tem sua personalidade, e já traz uma bagagem própria de experiências. O processo de conciliação de suas responsabilidades anteriores com “responsabilidades novas” deveria ser levado em conta, e “abandonar a visão moralista e ideológica que muitos projetos, de tratar a criança e o adolescente como um ‘vir a ser’ eterno e não a um ‘ser que é’, pois isso pode levar a crença de que ‘ainda não são’, pois a educação é teleológica⁴⁵, mas tem que considerar o presente” (MELLO, 2022) ⁴⁶.

Outro ponto de destaque é a percepção de que o programa não oferecia unicamente a modalidade escolhida pelo participante, mas que mesmo sendo o esporte o ponto focal, outras ações paralelas ocorreram, e que influenciaram as redes de relacionamento e de percepção de possibilidades entre essas crianças e adolescentes. O conceito de Projeto Esportivo de Caráter Social (PECS), que pode ser definido como um empreendimento “de organizações não-específicas da assistência social, que têm na oferta de uma ou mais modalidades esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social” (ANTUNES, 2018, p. 22) não pode se limitar apenas ao oferecimento do esporte pela prática, mas a diversas estratégias tanto a nível organizacional, como a nível pedagógico, que podem constituir possível ferramenta de inclusão social.

A POLIANA relatou uma responsabilidade similar, e acrescentou outra que geralmente percebe-se como mais recorrente entre participantes do gênero feminino do que no masculino, que são as tarefas domésticas. Algo que pode ser sutil, mas que no acúmulo das “conciliações” pode pesar, e se o Carlos trouxe ser necessário “fazer os dois bem pra que nenhum atrapalhe o outro”, quando se passa a ter que fazer bem os três, quatro, etc., a carga é maior e certamente influencia outros campos relevantes na discussão da inclusão social:

⁴⁵ Estudo filosófico dos fins, do propósito, objetivo ou finalidade.

⁴⁶ MELLO, André da Silva. Banca de qualificação de tese. 06 de maio de 2022.

Bom, a minha responsabilidade era **só estudar** né? E **ajudar em casa** o que já era rotina. Então eu **nem encaro como responsabilidade**. Eu entrei com sete então eu era bem novinha e as primeiras sensações ao ver o campo, a piscina, a pista de atletismo, foi tipo de **felicidade porque eu tinha conseguido entrar**, né? Aí eu estava muito feliz pra começar a praticar o esporte né? (POLIANA-EC, 2022).

A MAURREN continuou trazendo elementos que confirmam a existência de responsabilidade, mas que acreditava que não era muito importante:

Que eu me lembre, **não tinha muitas responsabilidades**. Eu era criança, tinha doze anos, **eu só estudava só**. E boa parte das **minhas memórias foram cobridas com a Estação Conhecimento**. Foram tantos anos que já não lembro muito de antes, né? Mas quando eu entrei, né? **Eu achei a piscina enorme!** Fiz natação e fiquei lá, fiz um ano, e no ano seguinte já estava fazendo a **turma de competição**, competia e já **era mais uma responsabilidade** desde criança (MAURREN-EC, 2022).

Pelo relato, percebe-se que as vivências no programa tiveram uma influência muito grande em sua trajetória de vida, ao afirmar que suas “memórias foram cobridas”. Outra questão relevante é a da percepção de que havia uma “turma de competição”, daí pode-se deduzir que a contradição encontrada anteriormente em alguns documentos do programa, seria resolvida com uma prática social e educativa mais ampliada, e que para alguns, havia “mais uma responsabilidade”, que seria a preparação para competições.

A LUCIMAR acrescenta outro elemento, a do trabalho associado às demais obrigações infantis e adolescentes, e da conciliação com a educação formal:

Minhas principais responsabilidades antes eram **ir à escola e cuidar de um antigo bar** que tínhamos. Quando **vi a pista pela primeira vez** tive um *mix* de **sentimentos bons**, sabia que a partir daquele dia, que eu entrei **em algo muito grande e bom na minha vida...** E aconteceu, **hoje sou quem sou por tudo que passei lá dentro** (LUCIMAR-EC, 2022).

Nota-se que atribuir que “ela é quem é por tudo que passou lá dentro” também é um indicativo de que as experiências no programa forneceram uma influência muito forte na vida dessa participante.

A ROSÂNGELA também traz o dilema da conciliação da educação formal com outros elementos, demonstrando que mesmo se tratando de crianças e adolescentes, a necessidade de apoio com suas responsabilidades, que já existem, devem ser consideradas com seriedade pelos responsáveis, não desprezando a vida e história que já possuem desde tenra idade:

Bom, minhas responsabilidades antes de entrar na Estação era que **eu estudava** e logo quando eu entrei, com menos de seis meses **eu consegui um aprendiz** bem junto. Mas eu não queria sair, eu já tinha tomado gosto pelo esporte. Então no meio do percurso, bem no início assim aí eu consegui fazer o menor aprendiz **e tive que aprender com os dois** assim, né? E minhas primeiras impressões, sentimentos, **quando eu vi a pista foi um pouco assustador e muito legal**, né? **Porque é muito bonito de ver uma estrutura dessas na Serra!** Então foi muito assim porque é um negócio imenso, nossa! Grandioso e muito legal ao mesmo tempo, **muito feliz** (ROSÂNGELA-EC, 2022).

A participante demonstra o impacto que a estrutura causou em sua percepção inicial, de uma criança ou adolescente que chegou a um espaço que talvez jamais tenha visto algo parecido pessoalmente até aquele momento. Mas demonstrou que já chega neste espaço, tendo que carregar responsabilidades e conflitos, mesmo que sejam considerados menores pelos pais, ou até percebidos como pequenos, pelos próprios, após tornarem-se adultos.

O WINCK continua demonstrando a necessidade da conciliação de responsabilidades, de forma descontraída, e desconstruindo uma parte da percepção anterior das tarefas domésticas serem responsabilidades entre as meninas/mulheres:

A minha responsabilidade era o quê? Era simplesmente **ter que lavar a louça de casa pra poder jogar bola**. E era isso né? Eu acredito que **muitos na minha época tinham essa responsabilidade de casa, cuidar da casa enquanto a mãe trabalha** e tudo mais **pra depois ter o lazer**. E a sensação de quando entrei lá no lugar era de que, poxa, **agora eu realmente vou me tornar um jogador de futebol**, porque a estrutura, né? Então, assim, por já ter passado por alguns clubes na época, eu me via dentro de um que realmente valorizaria o atleta em geral (WINCK-EC, 2022).

Além da percepção da estrutura como algo grandioso, o participante também já traz expectativas grandes em relação a uma possível carreira profissional no futebol, expectativa que faz parte de grande maioria das crianças e adolescentes brasileiros, mas que esbarra em uma realidade dura, como as que já têm que conviver em outros espaços.

Por fim, nessa sessão inicial de primeiridades, mas que já trazem consigo elementos indiciais e de reflexões, visto que são impressões de sensações, sentimentos, qualidades que ocorreram em um tempo passado, e são revividas e resignificadas no presente.

O FERNANDO reforça a percepção de alguns, da educação escolar como uma responsabilidade pequena, e de que a partir daquele momento de encontro físico com a estrutura da Estação Conhecimento, processos internos foram iniciados para alguma transformação posterior em sua trajetória de vida:

Quando eu entrei na Estação a responsabilidade que eu tinha **era só de estudar pra fazer o ensino fundamental**. As primeiras sensações foram eh... Eu fiquei **um pouco assustado no início**, né? Eu já nadava na escola antes, mas nunca tinha feito algo voltado pro treinamento esportivo, **pra preparação de atleta**, alguma coisa do tipo. Então o momento foi **no início um pouco de susto, mas depois eu comecei a me apaixonar mais ainda pelo esporte**, gostar mais ainda e foi **só alegria dali pra frente** (FERNANDO-EC, 2022).

Consegue-se perceber um mecanismo de resiliência, nessa etapa inicial, em todos os participantes do grupo focal. Não se pode extrapolar essa qualidade psicológica para toda a amostra, visto que é uma pequena parcela entre os que foram sorteados e aceitaram participar dessa fase de aprofundamento. Esse extrapolamento também não pode ser colocado nem dentro da amostra maior anterior, visto que dentro do universo de participantes dessa pesquisa, não se conseguiu alcançar aqueles que porventura abandonaram o programa, ou as diversas intempéries que podem ter ocorrido com outros participantes que não compuseram a amostra total, mas que fazem parte da população que passou pelo programa. Dessa forma, ressalta-se o foco da análise na percepção e reflexões dos egressos participantes, na captura indicial para construção reflexiva, e não na análise do programa em si, muito menos qualquer pretensão de uma avaliação de sua totalidade.

Quadro 07 – Nível de participação, motivação e sentimentos iniciais dos egressos

Nome	Resposta grupo focal	Motivo pra entrar	Sentimentos iniciais
Rosângela	Participação boa	Acompanhar irmão	Medo e vergonha
Fernando	Muito participativo	Por já nadar	Alegria e realização
Lucimar	Participação boa	Acalmar agitação	Paz e acolhimento
Poliana	Muito privado	Para não ficar sozinha	Ansiedade “boa”
Winck	Reduziu drasticamente	Por já jogar futebol	Onde ser “completo”
Maurren	Muito participativa	Para aprender	Novidades e possibilidades
Carlos	Muito privado	Por questão de saúde	Medo e “inovador”

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Entretanto, a título de constatações iniciais, percebe-se que o mecanismo de diante de uma situação de primeiridade, de início da percepção de sensações de medo e ansiedade (adesão a um programa esportivo social, ou pode-se colocar de forma análoga a outras situações similares da vida, como a de participar de um grupo focal, se inserir em novos ambientes,

conhecer pessoas novas, viver novas experiências...), conseguiu-se superar impressões iniciais de dúvidas ou aparentemente negativas, perseverar (aderência a uma realidade que apresenta conflitos e adversidades), e sair com habilidades e ferramentas suficientes para continuar a prática e iniciar suas novas relações, dentro deste novo ambiente, acrescentando elementos novos as suas histórias de vida, alterando a percepção sobre sua realidade geográfica, conciliação com suas responsabilidades anteriores, e a necessidade de fazer um malabarismo em sua vida pessoal de criança e adolescente com diversos papéis para cumprir.

Deste modo, após essas sensações e sentimentos individuais, e constatação de vitórias internas, necessitou-se a construção de relação com outras idiosincrasias e outras histórias de vida. Como lidar com o diferente, como encontrar elementos de aproximação ou superar os que poderiam criar o afastamento e destruir oportunidades?

7.4 – Relações sociais e interseccionalidades: secundidades, indícios e categorias...

A partir do “universo que cada um é” faz-se necessário lidar com outros “universos” constantemente, diariamente, e de forma que as relações se tornem harmônicas e positivas para a coletividade e para os indivíduos, não massacrando “universos” mais frágeis, ou privilegiando outros, pelo menos pretender-se-ia, idealmente.

Como o mundo não é nem de perto ideal, percebe-se que essas relações deixam rastros, e esses rastros podem ser percebidos como indícios, secundidades, colocados em categorias sobrepostas posteriores, sendo que as relações sociais precisam ser analisadas diante da lente da interseccionalidade.

A professora Helena Hirata traz em artigo (HIRATA, 2014) a definição dada pela professora Sirma Bilge (BILGE, 2009) que resume a discussão de pensadoras anteriores, iniciada pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (CRENSHAW, 1989). A interseccionalidade remeteria, portanto:

A uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Assume-se a limitação da presente tese, na identificação de termos que pudessem alcançar essa teoria transdisciplinar. Partimos da discussão de Donnelly (1996) para a percepção das desigualdades produzidas no esporte a partir das características de gênero, classe e étnicas que tentamos captar, tanto na análise estatística, como na análise das narrativas escritas, como nesse capítulo de análise do Grupo Focal. A busca pelos indícios, pelas secundidades propostas por Peirce, parte do conceito cristalizado pela professora Lucia Santaella:

Há um mundo real, reativo, independente do pensamento e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade. Esta é a categoria que a aspereza e o revirar da vida tornam mais familiarmente proeminente. É a arena da existência cotidiana. Estamos continuamente esbarrando em fatos que nos são externos, tropeçando em obstáculos, coisas reais, factivas que não cedem ao mero sabor de nossas fantasias. Enfim: "a pedra no meio do caminho" de que nos fala Carlos Drummond de Andrade. O simples fato de estarmos vivos, existindo, significa, a todo momento, consciência reagindo em relação ao mundo. Existir e sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade. É por isso que, proverbialmente, os fatos são denominados brutos: fatos brutos e abruptos. Existir é estar numa relação, tomar um lugar

na infinita miríade das determinações do universo, resistir e reagir, ocupar um tempo e espaço particulares, confrontar-se com outros corpos... (SANTAELLA, p. 30,1983).

A noção presente no sentido de existência, no conflito, na concretude, nos fatos que nos escapam ao controle, nas relações com os outros que nos acolhem, ou nos afastam. Aqui, os indícios, rastros, fatos, reações deixam marcas mais profundas e identificáveis, materializadas, vão além do simples sentir, além da nossa vontade, é a resistência real:

Certamente, onde quer que haja um fenômeno, há uma qualidade, isto é, sua primeiridade. Mas a qualidade é apenas uma parte do fenômeno, visto que, para existir, a qualidade tem de estar encarnada numa matéria. A factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material. A qualidade de sentimento não é sentida como resistindo num objeto material. É puro sentir, antes de ser percebido como existindo num eu. Por isso, meras qualidades não resistem. É a matéria que resiste. Por conseguinte, qualquer sensação já é pivô do pensamento, aquilo que move o pensar, retirando-o do círculo vicioso do amortecimento. Falar em pensamento, no entanto, é falar em processo, mediação interpretativa entre nós e os fenômenos. É sair, portanto, do segundo como aquilo que nos impulsiona para o universo do terceiro. Antes de penetrarmos no devir incessante do pensamento como representação interpretativa do mundo, que fique claro que nossas reações à realidade, interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do outro, já se constituem em respostas sígnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis em maior ou menor grau que nosso existir histórico e social, circunstancial e singular vai deixando como pegadas, rastros de nossa existência. Agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem com sua historicidade (SANTAELLA, p. 30-1,1983).

A terceira temática tratada no grupo focal buscou relações indiciais na dimensão de inclusão social relacional. Neste momento, foi levantada a constatação da participação de meninas e meninos juntos das atividades, e que apesar da grande maioria ter dito que as experiências no programa foram úteis para o aprimoramento dessas relações, na análise estatística do capítulo anterior, os meninos relataram ter melhorado suas habilidades e capacidades para a vida, mais do que as meninas. Além disso, na análise das narrativas escritas, algumas meninas relataram que a relação com os meninos se “deu na marra”, e que “havia poucas meninas no feminino”, sem especificar a modalidade. Buscou-se compreender como cada um percebeu essa relação a partir do seu ponto de vista individual, e aprofundou-se ao questionar como essas relações no programa poderiam ter impactado suas relações futuras.

A primeira a dar sua visão sobre essa questão específica foi a ROSÂNGELA, que divergiu das constatações anteriores ao relatar que:

Quando eu entrei, na verdade, não tinham tão poucas meninas. Havia até um grupo com uma quantidade boa de meninas. Eu tive uma relação boa tanto com os meninos quanto com as meninas. Foi bem legal, pois tinha muita menina no futebol. Eu acho que tinha mais meninas que eu me lembre no futebol do que no atletismo. Mas era um grupo legal de meninos e meninas e sempre eram juntos, né? Não tinha essa diferença, era sempre todo mundo junto e foi bem legal assim. Foi bem legal ter essa visão que a gente não tinha tanta diferenciação. Na minha época, que eu entrei, não tinha muito essa questão, não tínhamos problemas em nos falar, e não existia esse tipo de acontecimento nessa relação (ROSÂNGELA-EC, 2022).

O FERNANDO concordou com a fala anterior, acrescentando que o mesmo ocorria também em sua modalidade:

Quanto a essa questão, pelo menos na natação da minha época, não tinha muita diferença. O tratamento era o mesmo, e os treinos eram os mesmos, e a relação de aluna, professor, atleta, professor, eram os mesmos. E as relações dos alunos também entre si eram basicamente igualitários. Então, tipo, não tinha algo diferente em si, entendeu? Tanto que nos treinos e nas preparações, a relação era toda da mesma forma (FERNANDO-EC, 2022).

A MAURREN interagiu rapidamente com a resposta do Fernando, que também foi sua parceira de treinos para competições de natação, reconhecendo que “exatamente, todos sempre faziam e participavam das mesmas atividades” (MAURREN-EC, 2022). Na sequência, ela desenvolveu melhor o argumento:

Então, essa questão dos meninos e das meninas, pelo menos pra mim era normal. **Eu acho também que pode depender muito do esporte.** Pelo menos na natação era igual, no judô era igual. No futebol tinha mesmo muitas meninas, mas parece que essas meninas cresceram, saíram, e ficaram menos meninas depois. Até porque, entrou gente nova e algumas meninas que entraram **tiveram que sair do futebol porque não queriam ficar sozinhas.** Mas fora isso eu acho que era bem igualitário mesmo (MAURREN-EC, 2022).

Com essa constatação, percebe-se que mesmo com os depoimentos iniciais discordando dos argumentos das relações “na marra” ou com “poucas no feminino”, aparentemente, em épocas diversas, fenômenos de inclusão/exclusão diversos ocorreram, não invalidando, portanto, a evidência estatística da discrepância entre os gêneros. Mesmo que os relatos apontem para a existência do mesmo treino para ambos, talvez as questões relacionais e atitudinais deste “mesmo treino”, podem ter afastado de algumas modalidades ou situações, as meninas, quando se encontravam em um ambiente dominado pelo masculino. Percebeu-se, a partir dessas contradições, que um integrante passou a participar menos das interações, e relatar

compromissos externos que o impediam de participar mais, entretanto o mesmo respondia para dar essas explicações, e mesmo sabendo da possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, não fez essa solicitação. Outro ponto que pode indicar que o tema é sensível, é que o CARLOS preferiu não responder no grupo, enviando áudios particulares para o pesquisador:

Eu não sei muito explicar. Na minha época as turmas eram acho que até bem equilibradas entre meninos e meninas, mas acho que tinha mais meninos mesmo. Mas aqui, tipo, falar que os meninos aprenderam mais, que teve relação na marra e tals é porque os meninos vão fazer umas bagunças e tem mais atenção. **Às vezes, as meninas são menos sociáveis né?** Não sei explicar porque o menino faz bagunça com todo mundo. Tipo, conversa com todo mundo, vai fazer bagunça com todo mundo, vai brincar e tal. A menina às vezes não é. Elas juntam aquele grupinho de amizade ou de alguns amigos e não fazem muito isso e tal. Talvez não tenham muita convivência com muitas pessoas, ou conhece geral, mas não conversam mais. Eu não sei falar sobre isso, mas nas aulas não tinham essa distinção. **Eu acho que até já fui numa turma que era mais menina ainda. Tinha uma época da nossa turma da natação que era mais menina** (CARLOS-EC, 2022).

Percebe-se na fala anterior uma relação que propõe uma percepção de distinção entre os gêneros a partir de seu ponto de vista, de características mais extrovertidas aos meninos, e mais introvertidas às meninas. Taxar as meninas de “menos sociáveis” apresenta uma visão pessoal que contrasta com os estudos que apontam as meninas ocupando características pessoais de comunicação e liderança em ambientes esportivos, mesmo que esse perfil de liderança muitas vezes não se concretize em liderança formal pelas barreiras socioculturais presentes. Quando as questões atitudinais não são trabalhadas de forma intencional, ou o ambiente onde o indivíduo se insere fala mais alto que a provável proposta de educação integral, temas como as questões de gênero ocupam um lugar “oculto” e silencioso, permitindo que a ideologia dominante se propague, através de uma aparente “educação neutra”.

A ROSÂNGELA voltou para complementar sua resposta, respondendo para todo o grupo, afirmando que:

As relações no programa impactaram minhas relações futuras porque a gente não praticava só esporte. Influenciou no quesito escolar. Mas eu achei legal a questão de realmente ser nisso, né? O menino com a menina, não ter essa diferenciação por completo. Todo mundo estava sempre com todo mundo. **Os treinos eram diferentes pela modalidade, para quem corria, quem era do arremesso, mas que no geral era sempre as mesmas coisas para todo mundo. Não diferenciando a questão menina e menino.** Então isso é bem legal, essa parte do misto, né? Foi interessante por isso, porque desde cedo mesmo sem ter essa percepção, já foi de certa forma

trabalhada pra nós. Em todos os contextos. E foi uma boa isso pra mim olhando para o futuro. Nos dias atuais foi um ponto assim, bem interessante e necessário, porque tem gente que tem dificuldade ainda nos dias de hoje. **Às vezes por não ter tido esse tipo de prática anteriormente** (ROSÂNGELA-EC, 2022).

As falas no grupo continuaram com um tom conciliador, mesmo com a percepção da redução da participação de um integrante e da expressão da opinião no privado de outros, nessa temática específica. A POLIANA optou por enviar um áudio particular para o pesquisador, relatando que:

Essa questão de meninos e meninas pra mim eu acho que só no futebol. No futebol tinham poucas meninas e depois de um tempo, dos anos, foi entrando mais e foi ficando maior né? A quantidade de meninos no futebol era maior, mas nos outros esportes eu sempre vi que era igualitário e tipo não tinha nenhuma diferença menino ou menina sabe? **Bom, eu acho que mudou muito meu jeito de pensar na época porque essa ideia encantada de menina não poder jogar futebol e do menino não poder, tipo, fazer natação, porque era mais para o lado feminino que eu já ouvi muito também.** Quem fazia natação era só menina e era tipo mentira, e eu cresci mudando a ideia, essa ideia na minha cabeça, né? **Esporte não tem gênero e você pode fazer qualquer esporte independente de quem você seja** (POLIANA-EC, 2022).

O FERNANDO também complementou a sua resposta no grupo, dizendo que as experiências na Estação o ajudaram nas relações futuras a:

Ajudar algumas pessoas que sempre tiveram esse preconceito. Não é um preconceito em si, mas é um pré-conceito de que mulheres e homens não podem fazer as mesmas coisas, não tem as mesmas liberdades e eu percebi isso também depois que eu fiz educação física. **Eu percebi isso dentro de escolas, nos meus estágios, onde eu treino, e hoje em dia também** já teve relações desse tipo que eu consegui fazer com que essas pessoas percebessem que as duas podem lidar com as mesmas coisas e fazer as mesmas coisas sem ter problema nenhum (FERNANDO-EC, 2022).

A MAURREN trouxe no grupo, também um tom conciliador, demonstrando as vivências na Estação, e “que essa relação entre os meninos e as meninas durante os treinos fez com que a gente **desenvolvesse mais a interação e a comunicação entre nós**, e eu acho também que acabou trazendo outras perspectivas também” (MAURREN-EC, 2022). Tom esse, dado também pela LUCIMAR de forma lacônica no grupo de que “no atletismo essa interação foi algo muito fluída, tanto para os meninos quanto meninas, **o problema das coisas ‘serem na marra’ nunca nos aconteceu**” (LUCIMAR-EC, 2022).

Em pesquisa que buscou analisar a representação imagética da mulher em campanhas de saúde, sob uma perspectiva semiótica peirceana, Josiany Oliveira Mota (2019) constatou uma oposição hierárquica entre homens e mulheres, em uma divisão simbólica que pode em primeiridade parecer ingênua e livre de efeitos, mas que reverbera indicadores de desníveis entre os gêneros, da fragilidade e do “universo rosa”. O estudo de Mota (2019) ainda indica bifurcações que assimilam “atributos físicos a funções sociais” e geram reflexões de mulheres como procriadoras e homens como provedores, demonstrando que as campanhas publicitárias sedimentavam essa lógica binária. Concluiu-se a necessidade de sair de repertórios engessados e excludentes da pluralidade das mulheres, e conseqüentemente, dos homens.

Para o estudo em curso, não se conseguiu traçar linhas indiciais definitivas entre as narrativas apresentadas pelos egressos do programa de educação olímpica, apesar da constatação de percepções individuais de contraste. O indício da alteração na frequência de participação coletiva, e de algumas preferências de respostas no privado, indica que o tema causou certa alteração dinâmica na condução do grupo. Pelas respostas individuais, a cargo de resumo provisório indicial, as experiências parecem ter contribuído para a melhoria das relações futuras, pelo menos a nível discursivo, apesar das divergências tanto na categorização de meninas como “menos sociáveis” e do fato de meninas que “tiveram que sair do futebol porque não queriam ficar sozinhas”.

Continuou-se também com a temática das questões relacionais na quarta temática. Nesta parte, buscou-se analisar a influência delas na dimensão espacial de inclusão social, que se refere às questões econômicas relacionando-se com as características de relações entre gêneros, etnias e classes sociais distintas. Esta consideração pela interseccionalidade não pode ser desconsiderada em qualquer discussão de inclusão/exclusão, e se faz presente de forma explícita, ao discutirem-se aspectos socioculturais, históricos e pedagógicos do esporte.

Nas evidências levantadas em análises anteriores, grande parte dos egressos relatou que a participação no programa auxiliou na melhoria da relação de meninos e meninas, de pessoas de etnias diferentes, e entre classes sociais distintas. Entretanto, houve uma diferença nesses parâmetros entre pessoas que alegaram possuir renda maior depois de egressos. Se o critério de entrada no programa é a situação de vulnerabilidade, como pode ter tido alguma influência a renda? Além de buscar compreender essa contradição, buscamos compreender como o programa influenciou a dimensão espacial (econômica) dos egressos em sua vida atual, seja direta ou indiretamente.

O primeiro a esclarecer essa dúvida, presente nas secundidades levantadas anteriormente, foi o CARLOS:

Quando eu entrei era mais um negócio de incentivo ao esporte. Queriam que a gente fosse cada vez mais, tinha muito incentivo e tals. Mas foi chegando um momento que aconteceu umas tragédias e o investimento foi caindo um pouco, **a crise no país**, e eles começaram a dar mais oportunidade para aqueles que não tinham a oportunidade de pagar por aquilo que se tem lá, no caso. **Se a pessoa pudesse pagar, se a pessoa tivesse condição, era melhor ela dar a vaga pra outras pessoas.** Foi isso que a gente percebeu, né? A gente tava lá dentro, tava tipo, teve uma disparidade nesse negócio da renda e tal, muitas pessoas tiveram que sair por causa disso. **Mas a gente aprendeu a conviver muito bem com isso, com as pessoas de mais renda** (CARLOS-EC, 2022).

Segundo os novos indícios apresentados pelo egresso, o processo de entrada no programa se deu de formas distintas temporalmente. Ele atribui que uma “crise no país”⁴⁷ levou a novos critérios de seleção, segundo a sua ótica. Daí, nesse novo processo de condição de permanência, pessoas com uma renda maior seriam substituídas por outras mais vulneráveis economicamente. Entretanto, afirma que a convivência com pessoas de rendas diversas o ajudou a aprimorar suas relações.

A ROSÂNGELA complementou esse discurso, e fez ponderações em relação à distinção percebida de renda e vulnerabilidade ao afirmar que:

Pelo menos na minha época, **era muito pessoal**, acho que nem todo mundo sabia das questões de todo mundo, e enfim, não acho que seja uma questão só de vulnerabilidade a entrada. Eu acho que era um espaço aberto tanto para o esporte em si ser reconhecido, quanto à oportunidade também de tirar pessoas da rua. **Infelizmente, muitas pessoas que tem uma renda melhor, uma condição melhor, são pessoas que às vezes acabam querendo escolher o caminho errado, mesmo tendo melhores condições. Então na minha visão não é uma coisa que seria um critério entendeu?** (ROSÂNGELA-EC, 2022).

Além de confirmar a possibilidade de haver uma pequena diferença de renda inicial, ela percebia como algo de foro íntimo. Trouxe a tona também o discurso de “tirar pessoas da rua”, argumento que muitas vezes encontra eco e dissonâncias, como o pensamento de que não se deveriam tirar as crianças da rua, mas sim, tornar as ruas mais seguras para que as crianças pudessem ocupá-las. Um ponto bem relevante é a consideração da egressa da não definição de vulnerabilidade unicamente devido à questão da renda, visto que pelo ponto de vista dela, pessoas com rendas superiores também podem “escolher o caminho errado”.

⁴⁷ Uma pista pensável pode se referir ao período de participação do egresso no programa que coincidiu com o período histórico caracterizado pelo “golpe parlamentar de 2016” que a partir daí houve uma queda nos investimentos no esporte.

O FERNANDO concordou com a fala da não percepção entre os participantes desta distinção, e também o pensamento de que a renda não seria um definidor de conduta:

Quando eu entrei **era algo muito particular**, então eu não sabia exatamente quem eram as pessoas de baixa renda, quem possuía uma renda melhor, quem não possuía. Então eu não tive percepção disso. Até porque eu era muito novo então não dava pra perceber e não tinha noção dessas coisas. **Hoje em dia eu não vejo muita diferença até porque a questão da vulnerabilidade, em minha opinião, não entra muito na questão da pessoa ser baixa renda ou não, e sim do espaço em que ela está localizada, num espaço em que ela usa como meio de influência dela.** Então a pessoa pode ter uma renda boa, como a [ROSÂNGELA] mesmo diz, mas às vezes acaba se envolvendo com coisas que vai fazer com que ela **entre num local de vulnerabilidade, questão de mundo das drogas, da criminalidade, e tudo mais.** Então eu já fiquei sabendo que a Estação também modificou algumas formas de classificação pra entrada dos atletas no local né? (FERNANDO-EC, 2022).

A partir da perspectiva do egresso, não havia a percepção entre eles de alguma diferenciação econômica entre eles, talvez pela realidade de serem muito novos. Ele concorda com o pensamento anterior da colega, que afirma que a renda não seria um definidor de vulnerabilidade, mas talvez o “espaço, local, meio de influência” que ela se insere, para definir a “questão de mundo das drogas, da criminalidade, e tudo mais”. Essa observação pode levar ao entendimento de que a região geográfica pode ter uma influência, de que a renda pode ter uma influência, mas seriam fatores de risco, não uma realidade definida. Há uma questão da agência, de possibilidade de modificações estruturais, de convívio, de oferecimento de oportunidades, educação inclusiva, e de ordem íntima, que interferem nas escolhas de vida dos participantes.

A MAURREN também se soma ao discurso dos dois colegas anteriores. Ela posiciona seu argumento alegando que:

Eu concordo quando ela diz que não são só uma questão de renda essas coisas. Eu acho que muitos estão lá mesmo pelo esporte, que a gente cria um gosto e a motivação mesmo de irmos fazer. Um exemplo disso é minha irmã, que entrou dois anos depois de mim. **Ela passou por situações que eu certamente teria passado também, mas não passei só porque eu estava na Estação, então isso acabou me livrando disso, entendeu?** (MAURREN-EC, 2022).

A egressa, além de concordar com as visões apresentadas pelos colegas, também traz um exemplo de sua crença de que a irmã passou por alguma situação (interpretada como negativa a partir da análise do conteúdo e fala) que ela poderia ter sido exposta, mas que por estar

ocupando seu tempo com as atividades do programa, evitou ter as mesmas experiências negativas. Essa percepção demonstra que apesar da visão de desenvolvimento pró-social do programa, o **mecanismo de retenção** (NICHOLS, 2007), que é definido por quando a pessoa acredita estar mais propensa a ser pega se cometer algum desvio, pode estar ativo, mesmo inconscientemente. Assim, a participação em programa esportivo social pode desestimular e conscientizar os participantes da possibilidade de escolhas diversas da de outros indivíduos que estariam sujeitos a “liberdade perigosa das ruas”. Saber que o programa ocorre em um lugar e em um modo em que o indivíduo sabe que poderia sofrer algum constrangimento caso não cumpra alguma regra ou cometa alguma infração o desestimularia a cometer atitudes negativas, pois estaria mais propenso a ser pego.

A LUCIMAR amplia esse prisma, ao elaborar uma discussão que colabora com elementos da política pública e direitos civis:

Quando se trata de vulnerabilidade, ligamos logo a pessoas que moram em lugares em situação de risco, no caso, muito próximo ao tráfico e até mesmo lugares sem o mínimo do que o governo poderia fazer, como saneamento básico, iluminação, asfalto e áreas de lazer. Pessoas que tem uma renda melhor, possivelmente moram também em lugares melhores, onde o tráfico até chega, mas não com tanto impacto como em áreas vulneráveis. Na minha renda em particular, deu uma melhorada, pelo fato de eu não ter mais que comer em casa, não ter que me preocupar com sapatos para treino, e nem roupas, sem contar que quando viajava, não precisava gastar um real para ir aos lugares, então a estação afetou diretamente nas minhas condições financeiras (LUCIMAR-EC, 2022).

Além de seu posicionamento bem assertivo e consciente das discussões entre as políticas de governo e os direitos fundamentais, ela aponta a problemática do tráfico de drogas como podendo ser interpretado como onipresente, mas possuindo mais impacto em áreas vulneráveis. Ela demonstra que a **dimensão espacial** (BAILEY, 2005) definida como a capacidade de aproximar as diferenças e as distâncias econômicas e sociais dos indivíduos, pode não ter sido posta de forma explícita, entretanto, naquele contexto, e em sua realidade particular, teve um impacto grande em sua vida cotidiana, ao fornecer suporte alimentar, economia com vestuário, e oportunidade de conhecer lugares novos, viver novas experiências, sem precisar onerar o orçamento familiar. Não pareceu ser objetivo do programa unir indivíduos de contextos econômicos e sociais diversos em um interesse compartilhado e valorizado, visto que há o discurso de inclusão social de pessoas em situação vulnerável, talvez uma visão homogeneizante. Porém, esses elementos declarados pelos egressos talvez ofereceram oportunidades de uma redução das desigualdades em relação a indivíduos de

contextos econômicos e sociais externos ao programa. Como as de pessoas que já tem todos os seus direitos sociais garantidos, não por um Estado bem fundamentado, mas por vir de um meio familiar com um acúmulo de capital suficiente para prover suas necessidades básicas.

A prática esportiva nesse contexto também não parece alterar determinada realidade somente por unir indivíduos de diversas origens sociais, mas talvez, proporcionando oportunidades de convívio na construção de redes de relacionamento ou até, formas de aprimoramento econômico decorrentes das situações colocadas pela prática, como o interesse nas carreiras de docência, nas construções de carreira como atleta, no interesse pelo estudo aprofundado da educação física, nos trabalhos e estágios neste campo de atuação, ou oportunidade de renda extra, ao atuarem na arbitragem de modalidades esportivas.

Adiante, além das questões de gênero e renda constatadas, fazendo uma “leitura a contrapelo” definida como a comparação de conseguir-se ver o que não está posto, entendendo a importância de uma determinada ausência específica, elencam-se as questões étnico-raciais. Essas questões apresentaram um índice estatístico relevante, nos estudos anteriores, e em outras pesquisas, demonstrou-se que tem uma relação direta com a questão da classe social, além de todas as discussões de interseccionalidade que demonstram processos exclusivos que se potencializam e individualizam ao serem sobrepostos. Todavia, mesmo sendo estimuladas, não houve qualquer menção as questões étnico-raciais, podendo ter relação similar ao silêncio dado pela “ideologia neutra” em questões de gênero, pela ausência de discussão sobre a temática, ou por uma genuína ausência de percepção dessas questões pelos ex-participantes.

Quadro 08 – Características declaradas e atuação atual dos egressos do grupo focal

Nome	Renda declarada	Etnia declarada	Atuação atual
Rosângela	E	Negra	Estuda Bach/Professora EF
Fernando	AB	Branco	Estuda Bach/Professor EF/Atleta
Lucimar	E	Negra	Estuda/Professora Química/Árbitra
Poliana	E	Negra	Estuda/ Pratica esporte por lazer
Winck	E	Negro	Estuda Bach/Estagia EF
Maurren	D	Branca	Trabalha GV/Árbitra Atletismo
Carlos	C	Negro	Estuda/ Gostaria lazer, mas não tem

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

7.5 – Certo, mas a partir destas relações e vivências, ter participado desse programa me serviu pra quê?

Das treze temáticas tratadas no grupo focal, a quinta buscou relações de secundidades mais pragmáticas e utilitaristas. As evidências estatísticas apontaram que a questão da renda pareceu influenciar a auto-organização e disciplina. Mas como as diferentes visões dos egressos pareceram demonstrar serem relevantes para as realidades apresentadas de: conciliar escola e treino; organização de materiais; disciplina e horários; hora da alimentação; e como essas questões podem ter influenciado a auto-organização e disciplina? Como essas questões influenciaram as habilidades e capacidades para a vida dos egressos nos dias atuais?

Quem inaugurou essa discussão foi o CARLOS, retomando o argumento que já havia iniciado nas subseções anteriores:

Então, como eu falei, eu sempre busquei conciliar né? Quando eu estudava e fazia natação e conseguia organizar meu dia. Tem as coisas pra fazer em casa, as coisas pra fazer na escola, as coisas pra fazer na academia. Tentar conciliar, tentar deixar tudo regrado, não deixar um pra perder o outro e tal, alguma coisa assim, tipo, dar mais valor pra um e deixar o outro de lado. Busquei dar um equilíbrio nas coisas, e tipo, hoje eu estou só estudando, mais focado só no estudo. Ultimamente ando preguiçoso, né? Eu quero estar fazendo academia, não faço nenhuma atividade física ou algo assim, eu chego cansado e também porque meu pai não gosta tanto. Estou, vamos dizer, um pouco desorganizado né? Tipo, até parar pra analisar assim, na época que eu fazia natação, era mais organizado. A gente está em pandemia ainda, tipo está acabando, mas ainda está. E foi tudo diferente, novo, agora que tá voltando, parece que a gente perdeu, pelo menos eu, parece que eu perdi o ritmo. Eu tenho que voltar ao ritmo que era antes e equilibrar tudo de novo (CARLOS-EC, 2022).

O ângulo apresentado pela ROSÂNGELA também demonstra que a conciliação das tarefas cotidianas, com a necessidade da disciplina imposta pelas práticas esportivas, parece aprimorar a capacidade de organização pessoal:

Eu aprendi a organizar o tempo, e ter disciplina realmente, no período da Estação Conhecimento. Quando eu entrei na Estação, já no ano seguinte eu consegui conquistar o Menor Aprendiz, e eu não queria desistir de treinar na Estação. Então pra mim foi bem difícil, foi uma fase um pouco pesada e por incrível que pareça foi uma fase que por mais pesada que tenha sido eu tive bons resultados como atleta né? Então eu tive um rendimento melhor particularmente. Conseguia me dedicar tanto para o estudo, quanto para o trabalho, quanto para os treinos. A disciplina, a questão da alimentação, eu sabia que tudo isso, até a alimentação, a hora do sono era necessário, né? Era uma qualidade necessária também como uma atleta. Então foi bem importante porque foi a fase que eu comecei a aprender sobre essa organização pessoal. Com o trabalho comigo mesma, uma rotina de sono, de alimentação e isso hoje na minha vida pessoal influencia muito os meus

estudos na faculdade, no meu trabalho, no meu dia a dia (ROSÂNGELA-EC, 2022).

O sentido dado para essa disciplina exposto pelo FERNANDO harmoniza com a dos colegas anteriores, ao acrescentar que:

No início eu fazia apenas o fundamental, então tipo, eu tinha o meu horário de escola, depois ia para o treino, e do treino vinha pra casa. Eu tinha que organizar pra estudar porque no outro dia tinha que entregar as coisas, conteúdos da escola, dar conta dos dois. Então de certa forma eu tive que me organizar né? Inicialmente eram três dias da semana, então os outros dois dias eu usava mais para o descanso, e também para o estudo, e três dias apenas para treinar. Depois eu comecei a treinar todos os dias, de segunda a sexta. Então a organização teve que ser maior né? Isso me ajudou muito a organização também do local. Porque a gente tinha que pegar o material, utilizar o material, guardar no lugar. Então isso fez com que a gente também criasse mais responsabilidades com nosso material. E a gente tinha que ter cuidado com isso. Então isso fez com que eu também aprendesse a ter cuidado com as minhas coisas dentro de casa, né? Hoje em dia eu sou atleta, eu tenho o meu próprio material de treino. Não utilizo o material do clube, eu utilizo o meu próprio material que eu fui adquirindo com o passar do tempo, que eu fui comprando aos poucos. Então, eu tenho que ter cuidado com este material, eu tenho que ter cuidado com esse material. Então, a Estação me ensinou muito isso. Hoje em dia eu já sou formado, mas estou terminando a segunda graduação, e minha vida de treino também, e minha vida de trabalho, então eu tenho que ter organização. Eu tenho a minha vida de atleta, a minha vida de profissional, a minha vida de estudante, e minha vida dentro de casa também. Então eu tenho que ter uma organização, uma rotina. As coisas que eu aprendi lá na Estação no passado me ajudam muito hoje em dia para conseguir fazer todas as minhas tarefas, e concluir todas as coisas com sucesso (FERNANDO-EC, 2022).

O enfoque apresentado pela MAURREN também condiz com os relatos dados pelos colegas, demonstrando um uníssono provisório no significado dessa rotina:

Eu sempre consegui conciliar a escola com o treino. Já fiz Estação de manhã, Já fiz Estação de tarde. Eu treinava e ia pra escola ou ia pra escola e treinava logo depois. E ajudou muito né? Pra nossa organização a gente tinha que desenvolver uma rotina que a gente gostava de fazer. A gente ia treinar e era muito bom. E essa coisa da alimentação, na Estação também criou essa rotina, porque quem estudava de manhã tomava um café da manhã e comia o almoço, e quem estudava de tarde comia o almoço e tomava um café da tarde. **Ajudava também na alimentação porque a gente sabe que muita gente não tinha o que comer em casa, e acabava comendo na Estação.** Isso ajudou muito também a gente a ter organização e disciplina, melhorou muito, até hoje eu uso o que eu aprendi na Estação (MAURREN-EC, 2022).

A LUCIMAR revela um panorama que demonstra a participação no programa como um marco definidor de um antes e depois pessoal:

Antes da Estação eu era uma pessoa, totalmente desorganizada e fora da linha, após entrar na Estação, virei outra pessoa, principalmente na organização. Meu antigo treinador nos auxiliava muito nisso, na hora de comer, hora de dormir, horário de estudos, fisioterapia entre outras coisas. E toda essa influência dele reflete até hoje, onde sou uma pessoa extremamente organizada, colocando todos os meus compromissos anotados no meu quadro, horário da faculdade por escrito, anotações pessoais e tarefas a serem feitas (LUCIMAR-EC, 2022).

A POLIANA finaliza essa temática demonstrando uma visão uníssona dos benefícios da disciplina que a prática esportiva, ou até mesmo a preparação para a competição pode trazer. A visão apresentada por todos os egressos que se expressaram demonstrou que a prática esportiva e a preparação para a competição foi algo fundamental para a organização pessoal ao longo de sua história de vida até o momento:

Quando eu entrei na Estação a gente não tinha atividades que requeriam muita responsabilidade da gente sabe? Só que tipo assim, eu passei um ano fazendo atividade educativa, brincando. E no ano seguinte eu entrei pra turma de competição, que tem muito mais responsabilidade né? Porque é comprometimento, ir às aulas, disciplina pra você estar na turma de competição. E eu acho que isso me ajudou a ser mais responsável, porque tinha horário de treino, tinham as atividades que eram pra fazer, então me ajudou bastante a ser quem eu sou hoje (POLIANA-EC, 2022).

Depois dessa exposição de pistas que nos apontam a funcionalidade da disciplina para a organização pessoal hodierna dos egressos, continua-se a busca por indícios da dimensão de inclusão social funcional relacionada aos valores aprendidos no programa esportivo. Os valores aqui pensados, não seriam como conceitos estáticos, mas de alterações nas atitudes diante das situações da vida, ou de reflexões mais apuradas acerca das vivências esportivas.

Na sexta temática, retomam-se alguns relatos do capítulo anterior que apontaram “que não íamos apenas para treinar um esporte, fomos ensinados a ter respeito também”; ou “você aprende a resolver as coisas como se fosse um treino, sempre dando o seu melhor”; ou “deu um estilo de vida melhor e mais saudável”; ou ainda “quesito concentração e paciência me ajudou bastante fora da pista”. A provocação partiu desses relatos para buscar a concordância ou discordância de cada um dos egressos diante dos depoimentos, além de serem estimulados a aprofundarem com relatos próprios.

O FERNANDO expôs seu lado, concordando com as narrativas indicadas, e construiu o aprofundamento do seu argumento dizendo que:

Os valores esportivos são muitos e é uma coisa que você aprende diretamente com o esporte praticando. Não adianta você ler e falar bem. **Eu li e aprendi quais são os valores por livros, quais são os valores olímpicos. Se você não os praticar, você não vai conseguir, se você não conviver com eles, se você não os viver, você não vai saber utilizar eles no dia a dia.** Esses relatos são verídicos, eu concordo com praticamente todos eles, tá? Você tem que respeitar o seu parceiro de treino, você tem que respeitar o seu treinador, então esse respeito ele não passa lá dentro só, você começa a praticar ele fora do local do espaço de treino, entendeu? A questão de superação que você vive dentro do esporte você também leva pra sua vida. Questão de alimentação, a sua rotina, você tem que mudar a alimentação pra ter uma vida mais saudável. Isso é verdade porque a partir do momento que você é atleta você tem que mudar a sua alimentação pra ter um rendimento esportivo melhor. E quando você leva isso pra sua vida você começa a mudar a sua alimentação pra ter uma vida melhor. Então não é só a questão do rendimento esportivo. Você também começa a ter uma vida mais saudável. Então, um relato meu que aconteceu uma vez, foi que a gente estava competindo e tinha um menino aqui no estado que ele ganhava praticamente sempre essa prova. Ele nunca perdia essa prova. E ele nadou nessa vez e perdeu. Ele saiu da piscina revoltado, entrou pra dentro do banheiro, quebrou a porta do banheiro, a porta do vestiário, ele deu um chutão na porta do vestiário, e na hora de subir no pódio para pegar a medalha ele não subiu porque ele tinha ficado em segundo lugar. Então é aí que você percebe como é a questão do limite, né? Hoje em dia essa pessoa mudou com o passar do tempo. Ela aprendeu algumas coisas e mudou muito. Hoje em dia ele não faz mais isso, eu sou amigo dele e a gente compete direto sempre juntos, e a mudança dele, a mentalidade dele mudou muito em relação há alguns anos atrás (FERNANDO-EC, 2022).

A interpretação de que não adianta “ler ou falar bem” sobre os valores, e mesmo sem serem estimulados, veio a memória a questão dos “valores olímpicos”, demonstra que o egresso assimilou os valores do esporte como atitudes esportivas positivas e que podem ser transpostas para questões atitudinais no seu “mundo da vida”.

A ótica manifestada pela MAURREN também vai à conformidade com o depoimento anterior:

Eu concordo com todos esses relatos e realmente a gente não ia só pra treinar, a gente aprendeu a ter respeito também. Sem respeito você não vai pra lugar nenhum. A gente aprendeu a respeitar o professor, os alunos, **e o professor aprendeu a respeitar o aluno também.** E que nessa interação, **se você não der o seu melhor, não tem como você esperar o melhor.** Isso ajudou também no estilo de vida, criou o hábito em nós de concentração e paciência. Focando no que a gente deseja. Dando o melhor no que a gente deseja (MAURREN-EC, 2022).

O trecho que diz que “o professor aprendeu a respeitar o aluno também” indica que a egressa percebeu essa relação pedagógica como dialógica, ponto positivo para o processo educativo que ela presenciou. E a declaração de que “se você não der o seu melhor, não tem como você

esperar o melhor” vai de encontro ao tema educacional do olimpismo de “busca da excelência”.

A ROSÂNGELA também afirma ter aprendido valores, e define esse processo como:

Aprendi os valores como coisas para mim mesmo para que eu pudesse melhorar, né? Na minha pessoa, enquanto [ROSÂNGELA]. A gente sempre vive mudando e como eu entrei adolescente fui adquirindo algumas coisas para a minha vida, eu fui mudando minha vida, minha forma de pensar, minha forma de tratar outras pessoas. A gente vai dando uma mudada no estilo de vida, de uma maneira saudável, como se portar diante das pessoas, até a postura física que faz muita diferença (ROSÂNGELA-EC, 2022).

A LUCIMAR também trouxe uma concordância em uma frase curta, dizendo que “concordo totalmente com as frases ditas, na Estação nunca era apenas treino, era aprender a ser um cidadão, a ser uma pessoa do bem, a respeitar ao próximo e aos mais velhos, é ter disciplina não só em pista, mas sim na vida!” (LUCIMAR-EC, 2022).

A POLIANA concordou, demonstrando a luz do seu pensamento, quando geralmente este processo de ensino de valores era “concretizado”:

De fato a gente não ia só pra treinar, sabe? Praticar esportes. A Estação sempre visou principalmente o respeito. Sempre induziu a gente a sermos pessoas melhores, sabe? Na natação, por exemplo, **tinha um dia de convivência onde nós aprendíamos sobre os valores da vida**, sobre respeito, amizade, solidariedade e isso era muito bom porque ensinou a gente a sermos pessoas melhores, né? (POLIANA-EC, 2022).

O CARLOS finalizou essa temática, apresentando um longo ponto de vista, e também em conformidade com os depoimentos anteriores apresentados pelos colegas:

Sobre esses valores aí, a gente aprende sim. Aprende a ter educação, aprende a perder, a resolver as coisas como um treino, encara tudo como uma experiência. Encara tudo como um desafio, e perder não me abala, eu quero ser melhor. A concentração também é uma coisa que melhorou muito, concentração para competir, foco no treino, ter paciência. A gente aprende bastante não só no quesito da natação, ou do esporte em si, mas também nas outras rodas que tinham lá dentro da Estação. Algumas coisas que eu aprendi na Estação, a gente usa pra convivência em sociedade, né? Respeitar direitos, aperfeiçoar a questão pessoal, ética do esporte, quais são as atitudes anti-esportivas, né? A gente aprende essa parada de, como é que fala? Ser ético, né? Tipo, você ganhou, você perdeu, você não tem xingar e nem zoar o seu adversário por você ter ganhado. Vai sempre tratar como um irmão, como um amigo, como um colega sempre. Você também sabe que você não é o melhor, e que só vai ser o melhor se você treinar mais. Isso é negócio de motivação. É igual quando eu nunca tinha recebido nenhuma medalha, mas sempre nadava. Eu era menor, né? Eu acho que o menor da turma quando eu

estava na turma de competição. Eu nunca tinha recebido, nunca tinha ganhado nada, e tal. Aí os meninos ficavam me zoando. Aí depois, quando eu ganhei em uma prova uma medalha, foi aquele incentivo, foi em uma competição regional, se eu não me engano, e ganhei a primeira medalha. O professor falou que era a primeira de muitas, e a partir daí sempre busquei melhorar e superar meus limites. Eu aprendi também a não desistir, né? Ser melhor naquilo que eu faço, nos estudos, e nas coisas que eu faço no meu dia a dia (CARLOS-EC, 2022).

O esporte, da forma como foi apresentado pelos egressos nesse momento, poderia fazer válido o pensamento de Platão, como uma ferramenta valiosa em inspirar boas atitudes e valores na juventude. O esporte reflete outros fenômenos e processos sociais, entretanto, diante da empiria exposta, e como “carreador de valores sociais” (BREIVIK, 1998), podemos perceber como positivas essas experiências, a nível discursivo, dos egressos que puderam e escolheram se expressar nessa etapa do estudo.

E concluindo essa sessão que buscou correlações de inclusão social em dimensão funcional, iniciamos a sétima temática com uma provocação curiosa, descoberta no capítulo anterior, de que as pessoas com maior tempo de participação no programa relataram não ter tanto interesse em aprender coisas novas. Por outro lado, quanto maior o tempo de participação, maior o relato de aumento das habilidades e capacidades para a vida. Talvez pelo tempo corrido e conciliações, não conseguiam focar em outras aprendizagens, mas pela prática constante da modalidade escolhida, e vivência dentro do programa, houve o aumento de interesse de aprofundamento naquilo que já praticavam? Como essas experiências impactaram a vida dos egressos nos dias atuais?

A MAURREN inaugurou a discussão apresentando seu pensamento de que no caso dela:

Houve um aumento de habilidades porque querendo ou não a gente aprende mais coisas. Foram muitos anos. Evolui e desenvolvi. Deu interesse sobre a natação que eu fiz por muitos anos também. Natação e atletismo. Eu uso o que eu aprendi até hoje. Eu continuo treinando, nunca perdi o hábito de treinar, e foi exatamente por isso, por causa do costume de muitos anos treinando (MAURREN-EC, 2022).

A LUCIMAR deu uma pista para o esclarecimento dessa ambiguidade apresentada no início da problematização dessa temática:

Na minha adolescência deixei de fazer muitas coisas para estar 100% focada no esporte, como cursos, ou até mesmo um trabalho, mas após sair de lá tive a consciência de que para eu crescer, precisava correr atrás de coisas que deixei para trás. Hoje, após ter 5 anos que sai do projeto, sou formada em

técnica em química pelo IFES, e ano que vem já acabo minha graduação em licenciatura em química também pelo IFES (LUCIMAR-EC, 2022).

A hipótese que o tempo dedicado à escola e o contraturno dedicado ao esporte, poderiam com o passar do tempo, limitar a possibilidade de outras práticas e aprendizados, parece encontrar sustentação. Felizmente a modalidade esportiva era ofertada de forma livre, a participação também era espontânea, os indícios levantados até o momento mostram que haviam atividades extras de convivência, outras oportunidades de conhecimentos dentro do próprio programa esportivo, e mesmo a caracterização da competição como uma possibilidade de construção educacional negativa, apresentou relatos positivos de superação, disciplina e vitórias entre os egressos. O mecanismo de retenção poderia ser ampliado e o discurso do senso comum de “tirar as crianças da rua” poderia ser redefinido como ocupar as crianças e adolescentes com atividades de livre escolha que possam oferecer oportunidades educacionais e experiências de vida positivas.

A opinião do FERNANDO sobre esse assunto, também demonstra que essas experiências o possibilitaram transformações positivas que encontram sustentação nos dias atuais:

Eu fiquei na Estação em torno de cinco a seis anos, então eu tive muito interesse, principalmente na área esportiva, foi tanto, que hoje em dia eu sou professor de educação física, sou formado e ainda sou atleta, então a minha área esportiva aumentou ainda mais com o passar do tempo. Teve um período que eu não pude participar de muitas coisas, inclusive de algumas atividades da Estação por questão de aula, do ensino médio, e tudo mais, porque eu fazia ensino médio integrado com curso técnico. Então tinha dia que eu ficava na escola o dia inteiro, não podia participar das outras atividades que a Estação oferecia. Às vezes eu ia duas vezes por semana, uma vez por semana e acabou que eu tive que sair por conta disso. Mas durante o período que eu fiquei lá, aumentou o interesse em algumas atividades, principalmente na área esportiva, que fez com que eu que seguisse a carreira de atleta (FERNANDO-EC, 2022).

A posição da ideia de arbítrio oferecida aos participantes, e de possibilidade de agência dentro do próprio programa, também é corroborada pela POLIANA:

Eu pratiquei natação todos esses anos que eu fiquei na Estação, né? Então pra mim era algo sempre regular, mas teve gente que teve oportunidade de trocar de esporte, porque se desinteressou e foi pra outro. Eu gostava muito da natação, gostava da sensação de competição, gostava de nadar, gostava bastante. Havia momentos que pareciam cansativos por ser quase tudo a mesma coisa todo dia, os treinos, enfim, mas eu nunca tive um desinteresse pela natação. Eu sempre amei. Eu não tinha interesse também em progredir com ela depois que eu saísse da Estação Conhecimento. Eu gostava mais por hobby. No último ano antes de eu sair da Estação Conhecimento eu pensei em deixar o esporte de lado e queria focar em música, estava decidida a sair

da Estação pra ir pro Vale Música, né? Só que não deu porque chegou a pandemia e aí eu saí realmente, não tive a oportunidade (POLIANA-EC, 2022).

O CARLOS fecha esse entendimento funcional, ao apresentar sua motivação, e que a partir daquela experiência, poderiam surgir outras oportunidades que não haviam sido previstas anteriormente:

Eu entrei para o programa de esporte por questão de saúde, né? Então era mais que saúde, não ficar parado em casa. Além da saúde, deixar de ser sedentário sempre se movimentar, sempre fazer alguma coisa. Mas cada vez que eu treinava mais, eu melhorava, me aprofundava mais e sempre queria mais, entendeu? Eu fui aumentando cada vez mais o meu nível até que fui chamado pra competição, sempre querendo buscar o melhor. Aí, foi daí pra mais (CARLOS-EC, 2022).

Consegue-se perceber nessa subsessão, que as experiências vividas no programa foram úteis para os egressos, foram interpretadas como positivas, aparentemente influenciaram a sua conduta, os seus hábitos e proporcionaram uma disciplina que permitiu que conseguissem acesso a outras possibilidades de inclusão social em suas vidas atuais. Depois de ter-se percebido como as vivências proporcionaram superações internas, proporcionaram oportunidades relacionais inclusivas (apesar de certas contradições percebidas), e notarem-se indícios que melhoraram aspectos espaciais (econômicos) e funcionais, apresentando utilidade para as diversas experiências que tiveram, faz-se necessária a compreensão do processo de modificação de *locus de poder*, se existiu. A noção de agência, as experiências proporcionaram o desenvolvimento de lideranças? Aprimoram o senso crítico? Tiveram impactos na comunidade onde os egressos viveram/vivem?

7.6 – Querer é poder?

Para a semiótica peirceana, três elementos constituem todas as experiências, numa tentativa de categorização universal do pensamento e da sua relação com a natureza, a primeira delas é a primeiridade que:

é a categoria que dá à experiência sua qualidade distintiva, seu frescor, originalidade irrepitível e liberdade. Não a liberdade em relação a uma determinação física, pois que isso seria uma proposição metafísica, mas liberdade em relação a qualquer elemento segundo. O azul de um certo céu, sem o céu, a mera e simples qualidade do azul, que poderia também estar nos seus olhos, só o azul, é aquilo que é tal qual é, independente de qualquer outra coisa (SANTAELLA, p. 30-1, 1983).

Mas ocorrendo ao mesmo tempo, a primeiridade acaba se tornando um componente do segundo, sendo a secundidade “aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei” (SANTAELLA, p. 30-1,1983).

E por fim, há uma aproximação das experiências primeiras e segundas em uma síntese intelectual, inteligível em maior ou menor grau, a terceridade, que é:

Pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo. Por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é um primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora, onde se encarna o azul, é um segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva — o azul no céu, ou o azul do céu —, é um terceiro. Algumas das ideias de terceridade que, devido à sua importância na filosofia e na ciência, requerem estudo atento são: generalidade, infinitude, continuidade, difusão, crescimento e inteligência. Mas a mais simples ideia de terceridade é aquela de um signo ou representação. E esta diz respeito ao modo, o mais proeminente, com que nós, seres simbólicos, estamos postos no mundo. Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já ao nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido. Nessa medida, o simples ato de olhar já está carregado de interpretação, visto que é sempre o resultado de uma elaboração cognitiva, fruto de uma mediação signica que possibilita nossa orientação no espaço por um reconhecimento e assentimento diante das coisas que só o signo permite. O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação, que Peirce denomina interpretante da primeira. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo. Daí que, para nós, o signo seja um primeiro, o objeto um segundo e o interpretante um terceiro (SANTAELLA, p. 30-1,1983).

O interpretante poder-se-ia simplificar pela visão elaborada intelectualmente por uma pessoa que interpreta os signos ao seu redor e os traduz em outros signos próprios. E esse é um processo contínuo, a produção de signos iniciou-se antes da existência desse interpretante e continuará existindo após a cessação de sua existência (a não ser que haja uma extinção em massa terrena e não haja vida inteligente em outros locais do universo ou “planos de existência”):

Em síntese: compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento. É porque o signo está numa relação a três termos que sua ação pode ser bilateral: de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e de outro lado, dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo ou pensamento onde seu sentido

se traduz. E esse sentido, para ser interpretado tem de ser traduzido em outro signo, e assim *ad infinitum*. O significado, portanto, é aquilo que se desloca e se esquia incessantemente. O significado de um pensamento ou signo é um outro pensamento. Por exemplo: para esclarecer o significado de qualquer palavra, temos que recorrer a uma outra palavra que, em alguns traços, possa substituir a anterior. Basta folhear um dicionário para que se veja como isto, de fato, é assim (SANTAELLA, p. 30-1,1983).

Seriam todas as pessoas receptoras, tradutoras e produtoras de signos a todo o momento. O processo clássico da comunicação unidirecional, ou do processo educativo como uma visão da transmissão da formação das gerações mais novas pelas mais velhas numa linha reta, ou da visão da comunicação temporalmente segmentada como uma mensagem enviada por um emissor para um receptor em um código que precisa ser simplesmente compreendido por esse receptor, cairiam todas por terra, pois a comunicação ocorre entre a totalidade das pessoas envolvidas, ao mesmo tempo, em diferentes níveis de significação, e influencia-se e se é influenciado sincronicamente, produzindo signos e recebendo signos de diversas naturezas, e que nossa capacidade consciente de assimilação e formulação é limitada. Essa interpretação ou “tradução autoral” demanda tempo para refinar-se:

Se nossa condição de tradutores de um pensamento em outro pensamento fundar natureza mesma do que chamamos consciência interpretativa, então as categorias de primeiridade (sentimento) e de secundidade (conflito) estariam fadadas ao evanescimento irreversível, sempre embolsadas dentro da categoria do terceiro ou interpretação? Em primeiro lugar, esses três possíveis estados da mente não podem ser entendidos como dados estanques. Disse Peirce: ‘Nenhuma linha firme de demarcação pode ser desenhada entre diferentes estados integrais da mente, isto é, entre estados tais como sentimento, vontade e conhecimento. É claro que estamos ativamente conhecendo em todos os nossos minutos de vigília e realmente sentindo também. Se não estamos sempre querendo, estamos pelo menos, a todo momento, com a consciência reagindo em relação ao mundo externo’. Em suma: ‘o que em mim sente está pensando’, diria depois Fernando Pessoa (SANTAELLA, p. 30-1,1983).

Essa teoria também aproxima o que se tenta descrever em graus opostos como sentimento e pensamento, muitas vezes acreditando que haveria uma forma de “só sentir” ou “só pensar”, demonstrando que mesmo que se possa “querer” fazer determinada coisa, não há como “poder” fazer essa coisa, por simplesmente ser uma impossibilidade. O autocontrole passa pela questão emocional a todo instante, e o pensamento só pode ser produzido a partir dessas afetações:

A camada do pensamento interpretativo, pensamento sob autocontrole, é apenas a camada mais superficial, mais à tona da consciência. Essa camada, no entanto, pode, a qualquer momento, ser quase que fendida, subvertida

pela pregnância de uma mera qualidade de sentir ou pela invasão de um conflito: instâncias de um lampejo ou lapso-de-tempo que fissuram a remessa incessante de signo a signo da racionalidade interpretadora. Trata-se de instâncias, portanto, em que a abstração cognitiva é quase fendida e a consciência encontra um ponto tangencial em que é corpo do mundo e no mundo, instante indiscernível e intraduzível de maior proximidade física e viva da consciência com o fenômeno apreendido. Nessa medida, para nós tudo é signo, qualquer coisa que se produz na consciência tem o caráter de signo. No entanto, Peirce leva a noção de signo tão longe a ponto de que um signo não tenha necessariamente de ser uma representação mental, mas pode ser uma ação ou experiência, ou mesmo uma mera qualidade de impressão. O sentimento ou qualidade de impressão é um quase-signo porque já funciona como um primeiro, vago e impreciso predicado das coisas que a nós se apresentam. A ação ou experiência também pode funcionar como signo porque se apresenta como resposta ou marca que deixamos no mundo, aquilo que nossa ação nele inculca. Aí estão enraizadas na fenomenologia as bases para a Semiótica, pois é justo na terceira categoria fenomenológica que encontramos a noção de signo genuíno ou triádico, assim como é nas segunda e primeira categorias que emergem as formas de signos não genuínos, isto é, as formas quase-sígnicas da consciência ou linguagem (SANTAELLA, p. 30-1,1983).

Voltando as produções de significados a partir do grupo focal conduzido, tem-se a oitava temática que traz provocações do capítulo anterior, de que algumas pessoas relataram a diferença em relação à participação na comunidade e do reconhecimento enquanto liderança. Essas provocações são constatações dos atritos que deixaram marcas da dimensão de inclusão social de poder, defendida por Bailey (2005). A parte empírica da tese em curso desvelou que enquanto alguns pareceram se importar mais com a participação comunitária, outros disseram ter sido mais reconhecidos como líderes. Os relatos que apontam que ver “de perto realidades diferentes da minha me incentivou a querer mudar certas coisas na minha comunidade” e “sempre fui bem ativa em tudo na Estação, então as pessoas do bairro sempre me perguntavam sobre eventos, competições, futuras inscrições, etc” demonstram essa situação. Como os egressos enxergaram essas questões de participação comunitária e de reconhecimento de liderança a partir de sua perspectiva? Haveria exemplos de como essa participação teria ajudado a existência de mais poder comunitário, participação nas questões coletivas e liderança onde mora, na escola, na família ou trabalho nos dias atuais?

A iniciativa dessa discussão veio do FERNANDO, que afirmou que:

Participava de alguns de alguns eventos e aprendi bastante coisa. Por eu já participar do programa algumas pessoas já me perguntavam sobre questões de competições, sobre quando que ia ter as festas, quanto que ia ter evento, se ia ser liberado ao público. Então assim, as pessoas onde eu moro já perguntavam, já tinham interesse porque elas ouviam mas não sabia saber, não tinham mais informações. Então isso fez com que eu tivesse mais

reconhecimento na comunidade em si, só de praticar e fazer parte do programa eles já perguntavam. Isso melhorou as relações atuais na minha vida e tudo mais. Eu tive poder de liderança, consegui puxar algumas coisas pra mim então, por exemplo, vai ter um evento, eu tomava frente de questão de organização, de ajudar, procurava sempre estar disposto a estar ali para participar e tudo mais e isso fez com que aumentasse o meu nível de liderança. Hoje em dia onde eu trabalho o meu patrão sempre me pergunta sobre algumas coisas, sobre alguns eventos, como é que a gente pode fazer esse evento, o que a gente pode fazer no evento. Então ele pede pra eu tomar à frente, às vezes algum evento que ele quer fazer, ele pede pra eu tomar a frente e correr atrás e buscar algumas coisas e algumas informações. Onde eu treino também, alguns professores já pediram pra eu puxar a frente sobre alguns assuntos da equipe. Então por exemplo, vão fazer uma festa pra equipe. Eu puxava a frente pra equipe participar ou alguma coisa relacionada ao esporte mesmo. Por exemplo, 'FERNANDO, dá um incentivo a mais pra esses atletas'. O que a gente pode fazer pra dar um incentivo a mais para esses atletas e querer treinar, buscar mais. Então hoje em dia depois da pandemia eu voltei a treinar e tudo mais, mas a equipe principal se desfez. Então muitos atletas que treinavam comigo antigamente não treinam mais hoje em dia. E eu estou treinando junto com muitos atletas novos que estão entrando no mundo esportivo agora. Então alguns nunca participaram de campeonatos estaduais. Nunca participaram de campeonatos nacionais. Nunca participaram de campeonatos internacionais. Então alguns atletas não tem noção disso. Então às vezes eu tomo a frente pra falar como é que funciona. Como é que eles podem chegar naquele lugar, que eles têm que ter foco. Então às vezes por ser mais velho na equipe eu sempre tomo um poder de liderança, eu tenho um poder de liderança junto aos treinadores que sempre pedem pra eu ajudar eles durante esse período. Porque muitas vezes as pessoas escutam o treinador falando, mas acham que o treinador é chato, que o treinador está falando isso só porque quer ver treinar e tudo mais. Mas não, porque o treinador sabe como é que é o caminho. E eles não tem uma experiência ali própria, então por eu ser atleta e participar dessas competições eles veem que realmente o que o treinador está falando faz sentido entendeu? E que isso vai dar certo e tudo mais, que se treinar, que se eles correrem atrás, eles vão chegar ao nível que qualquer outra pessoa poderia chegar (FERNANDO-EC, 2022).

A LUCIMAR complementou esse rico depoimento com a afirmação de que:

Inclusive, isso até hoje acontece, das pessoas nos perguntar sobre como ingressar na Estação. No passado não entendia muito bem como as pessoas tinham essa visão vindo de mim, de liderança ou que eu realmente pudesse ajudar, mas agora mais velha compreendo, pois a maneira como dialogo, minha postura nas situações da vida e o que me tornei hoje, é um reflexo totalmente do que foi minha adolescência dentro do projeto, e acredito que qualquer pai queira um filho como nós (LUCIMAR-EC, 2022).

Alguns demonstraram uma visão um pouco destoante, em relação a essa questão de poder, como o CARLOS, que expôs que:

Na verdade a questão de liderança assim eu nunca fui muito, eu sempre busquei ajudar a liderar, mas nunca me achei o líder. Mas acho que essa questão comunitária sim, sempre ajudei. Eu nunca participei muito dessas coisas de evento, de ser líder, essas coisas, mas nos trabalhos da escola ou coisas assim eu sempre busquei ser ativo, dar minha opinião bastante, só que não como líder (CARLOS-EC, 2022).

A partir da percepção da necessidade de relacionar-se a questão comunitária a realidade vivida pelos egressos, e a partir da constatação em capítulos anteriores da realidade da construção do território onde se localiza geograficamente a Estação Conhecimento nos dias atuais, na nona temática procedeu-se a questionamentos sobre o conhecimento dos egressos da história dos bairros do seu entorno, em especial, a Cidade Continental e a Novo Horizonte. Questionou-se se moraram ou ainda moram na região e se eles percebiam se o programa teria algum impacto na localidade.

A MAURREN disse que não conhecia a história da localidade, que residiu por uns sete anos na região e depois mudou para um bairro vizinho, São Diogo, que é logo ao lado de Novo Horizonte. Ela afirmou que existem outros projetos de incentivo ao esporte ali na região, mas que a Estação Conhecimento é a maior, mais conhecida e que tem um foco muito importante para aquela área.

Já a LUCIMAR afirmou:

Nasci, cresci e ainda vivo aqui em Continental, acredito que o projeto tenha tido um impacto muito grande aqui no bairro, pois o habitual da maioria das regiões é ver crianças fora do horário escolar nas ruas, com os amigos brincando, e aqui no bairro é a coisa mais difícil de ver isso, na verdade, de não ver (risos), porque praticamente setenta por cento do bairro, fora do horário escolar, estão na Estação (LUCIMAR-EC, 2022).

O FERNANDO continuou demonstrando suas percepções acerca da relação do programa com a região:

A gente percebe que são dois bairros onde algumas localidades e algumas regiões do bairro têm umas vulnerabilidades, né? Então a gente percebe a questão das influências do tráfico de drogas e da criminalidade. Eu moro em Cidade Continental, e antigamente era mais movimentado o bairro. Hoje em dia o bairro é um pouco mais parado. Eu acredito sim que o programa tenha influenciado em alguns aspectos. Hoje em dia eu vejo que muitas dessas pessoas que participaram do programa cresceram na vida, entendeu? Então sim, hoje em dia eu não sei como é que está funcionando, mas acredito que impactou sim (FERNANDO-EC, 2022).

Já a POLIANA demonstrou seu conhecimento sobre o outro bairro que se trata nessa temática:

Bom eu moro em Novo Horizonte a minha vida inteira e conheço o bairro que eu moro muito bem. Eu sei que é muito perigoso e eu acho que a Estação foi algo primordial, sabe? É que ajudou bastante as crianças, principalmente porque o bairro tem muitas crianças na rua que se envolveriam com coisa errada, seria muito fácil. E a Estação foi meio que uma válvula de escape pra isso não acontecer. Não só em Novo Horizonte, mas em Cidade Continental também. Hoje ainda é perigoso e eu fico muito feliz que a Estação ainda exista pra essas crianças, e também não só por perigo, mas porque muitas crianças tem uma única refeição que era na Estação. Lá também ganhavam muitas coisas, era **um lugar de refúgio** (POLIANA-EC, 2022).

Seguindo para a décima temática, pensa-se a inclusão social na dimensão do poder também pela possibilidade de aprimoramento da capacidade crítica, ou refinamento das “terceiridades”. Trazem-se provocações produzidas no capítulo anterior, de que as vivências no programa proporcionaram o aumento da capacidade de tomadas de decisão, como o das experiências “ajudarem a pensar nas consequências de cada decisão antes de tomá-las”. Perguntou-se como percebiam que esses fatores poderiam ter ocorrido, a partir das suas experiências pessoais.

A MAURREN descreveu que por aprender mais a respeitar o outro, ela começou a pensar mais no que fazia, se suas atitudes faziam outras pessoas felizes, se incomodava, se atrapalhava alguém, então ela começou a **“pensar mais no outro”**.

O FERNANDO declarou que esse mecanismo de tomada de decisões passava pela necessidade de:

Pensar antes de agir. Tinha regras. Você não poderia fazer determinadas coisas porque teria consequências. Então trazendo isso para o mundo atual você também percebe que tem coisas que você não pode fazer, pois tem consequência. E dependendo, consequências graves. No mundo esportivo, quando você está lá competindo, qualquer tipo de tomada de decisão que você fizer pode ocasionar a perda ou o ganho do seu resultado. Então você pode perder por questão de segundos ou milésimos. As minhas tomadas de decisões hoje em dia foram muito por conta de coisas que eu aprendi tanto na Estação como no esporte (FERNANDO-EC, 2022).

A POLIANA complementa esse pensamento sobre a influência nas tomadas de decisão:

Como eu disse, a gente tinha atividades que não eram só sobre a natação ou sobre o esporte que a pessoa praticava. Então eles induziam muito a gente a tomar liderança de algo, ou tomar decisões em grupo ou até sozinhos para nós sermos pessoas mais decididas e isso me ajudou bastante. Eu já fui uma

pessoa muito de indecisões, sabe? Não sabia o que queria da vida, não sabia o que queria no momento certo, e a Estação me ajudou bastante nisso (POLIANA-EC, 2022).

A LUCIMAR deu um depoimento lacônico (pois estava em momento de planejamento na escola que atua), mas bem ilustrativo:

No meu caso, a tomada de decisões na minha vida foi algo muito certo. Na minha adolescência tive muitas oportunidades de seguir caminhos que não eram tão bons, e até mesmo no dia a dia, como convite para algumas festas e afins que seriam prejudiciais para minha vida esportiva. E até hoje isso se reflete na minha vida, onde tenho ciência de tudo que quero ou não fazer (LUCIMAR-EC, 2022).

O CARLOS trouxe uma contribuição para a discussão, relacionando com o treinamento esportivo:

Toda escolha tem uma consequência. O negócio de matar o treino hoje, ou matar o treino um pouco. Não fazer o treino todo, dar aquele “migué” que a gente vai percebendo, né? Isso a gente não vê o resultado, mas depois, na hora de uma competição, a gente vê que a gente não deu, que não conseguiu dar o melhor, ou não conseguiu vencer porque a gente deixou de fazer algo. No caso, não se esforçou mais, não treinou mais, na hora não dá um rendimento legal, um rendimento que poderia ter dado por falta de responsabilidade com o esporte (CARLOS-EC, 2022).

Na décima primeira temática, tentamos correlacionar o tempo que saiu da Estação Conhecimento, com lembranças que poderiam ter marcado. Como aquelas vivências do passado ainda repercutiriam nos dias atuais.

O FERNANDO afirmou que saiu da Estação:

Em dois mil e quatorze. Recordo-me de algumas competições que a gente participou, que a gente viajou, principalmente as duas primeiras competições que a gente viajou. Foram as competições que a gente teve lá em São Mateus que foi pra gente algo de outro mundo. A gente estava começando a competir e não tinha nem ideia de como funcionava o mundo esportivo, mas foi uma das experiências únicas que fez a minha tomada de decisão de seguir na carreira de atleta (FERNANDO-EC, 2022).

A POLIANA já relata sua visão de um ponto de vista mais recente:

Eu saí da Estação Conhecimento tem uns dois anos já se eu não me engano. Só que no momento da pandemia eles ainda mandavam atividades pra gente fazer em casa. Só que era tipo uma atividade educativa também. Pra gente manter a os dias regulares lá com presença, pra não ser desligado. Só que não era a mesma coisa, então eu decidi com a minha família que era melhor

sair, apesar do que foi uma decisão triste porque querendo ou não a Estação era uma das coisas que acrescentavam na minha rotina. Eu ia pra escola e ia pra Estação. Estação, escola. E era isso (POLIANA-EC, 2022).

O CARLOS também trouxe um ponto de vista mais recente, porém antes da pandemia, focando mais no desempenho esportivo (que como visto nas reflexões anteriores, também pode ser relacionado a outros aspectos do “mundo da vida”):

Eu saí em dois mil e dezenove e eu talvez não vá lembrar. Alguma coisa marcante é que éramos irmãos. E que a gente poderia ter ido melhor por causa do que acabei de comentar sobre esse negócio de ‘o professor mandar um negócio pra você, e você não fazer, ou finge que fez pra terminar logo’, dar uma ‘matada de treino’, essas coisas que você vai fazendo e a gente acha que ele não vai notar, mas ele nota. Na competição você vai notar isso, a diferença, o cara que tá preparado e o cara que não tá, o cara que tá aí emocionalmente bem, e o cara que não tá. Então você vai ver a diferença das pessoas falando. Tem que ser focado, tem que prestar atenção, tem que ter paciência, é tudo em um tempo certo (CARLOS-EC, 2022).

Na penúltima temática trabalhada no grupo focal, tentamos ainda buscar a percepção das reflexões produzidas em correlação entre primeiridades, secundidades e terceiridades em relação aos relacionamentos construídos na Estação Conhecimento, que como visto anteriormente, foi tido como um ponto de forte influência de forma unânime. Perguntou-se se conseguiria descrever sua história de vida e relacionamentos antes, durante e depois da participação na Estação Conhecimento. Se ainda mantinha amizades que construiu no programa até hoje. Se essas amizades o ajudaram ou você as ajudou, ou como ainda manteriam contato.

O FERNANDO descreveu assim a sua percepção refletida no presente:

Alguns círculos de amizade mudaram, pois conheci pessoas novas e totalmente diferentes das que eu já tinha conhecido. Pode ter agregado na questão de relacionamentos por conta disso. Fez com que eu soubesse abordar melhor, chegar numa roda de conversa. Ainda tenho contato com algumas pessoas que fizeram Estação comigo na mesma época que eu. Ainda tenho contato diário com algumas dessas pessoas, inclusive uma delas faz educação física onde eu faço, e já estudei na mesma sala que ela porque eu estou fazendo complementação agora. A Estação me trouxe novas amizades, novos ciclos de amizades. Algumas pessoas se foram, outras se mantiveram, e mantém o mesmo contato até hoje (FERNANDO-EC, 2022).

A ROSÂNGELA descreveu que a vida dela antes da Estação não tinha uma rotina, que ela era muito parada e sedentária. Depois da Estação a vida dela teria mudado radicalmente, ocupou

bem o seu tempo, a profissão atual dela tem relação direta com as vivências que teve na Estação e através do programa ela soube o que queria ser para a vida inteira.

A LUCIMAR disse que antes da Estação tinha dificuldade de criar vínculos, de se socializar de forma agradável, e que depois das vivências no programa “tudo mudou”. Que ela fez amizades logo nos primeiros dias de aula que carrega até os dias atuais. São suas melhores amigas, de aproximadamente dez anos de amizade. Disse que passaram muitos momentos juntas, tanto bons, quanto ruins.

A POLIANA disse que sempre foi uma criança muito tímida e que é incrível que ainda consiga manter a amizade com o <CITA NOME DE PARTICIPANTE> e uma outra amiga <CITA NOME DE PARTICIPANTE> que a ajudou a fazer amizades no programa. Se demonstra encantada com a constatação de conseguir ter feito, e principalmente ter mantido essas amizades.

Na décima terceira (13^a) e última temática, buscaram-se apontamentos de terceiridade, de significados, de símbolos, a título de conclusão. Perguntaram-se quais foram as principais lições e influências na vida, a partir das experiências que passou na Estação Conhecimento. Pediu-se a possibilidade de contar histórias que pudessem ilustrar esse período que passou no programa.

O FERNANDO mais uma vez iniciou a discussão alegando que:

As principais lições e influências que eu aprendi na Estação foi principalmente respeito, de convivência, que são coisas que a gente leva muito pra vida. Antes, dependendo da situação, eu provavelmente não iria me envolver. Hoje em dia tem coisas que eu aprendi na Estação que eu consigo mudar. Então situações em que eu não me envolveria hoje em dia eu devo me envolver e saber lidar com aquela situação. Uma das lições que eu aprendi foi que você nunca pode deixar de correr atrás do seu objetivo, do seu sonho, de buscar o que você quer. De ver que se alguma pessoa alcançou um determinado objetivo, e você quer alcançar também, você pode chegar naquele objetivo. Você pode chegar até mais alto, talvez por caminhos diferentes por percursos diferentes, e enfrentar dificuldades diferentes daquela pessoa. Ter oportunidades diferentes de outra pessoa, mas você pode chegar aonde você quer. Uma situação que me deixou muito alegre foi a minha primeira competição, minha primeira medalha. Acho que foi um momento muito especial pra mim ali porque eu nunca imaginava estar naquele lugar, estar competindo daquela forma e ter passado por aquilo. Já uma situação de dificuldade e superação que tive, foi uma competição que a gente foi e que nadei algumas provas. E quando ia nadar a prova que era minha principal, eu não consegui, eu estava passando mal, minha pressão tinha caído, tinha praticamente desmaiado. Então acabei não nadando a minha principal prova. Eu fiquei muito chateado e muito triste, pois acabei saindo da competição sem medalha. Depois disso, os professores conversaram comigo sobre essa determinada situação. A gente passou por cima e deu tudo certo ao final de tudo. Então são duas situações que

provavelmente podem ter mexido muito comigo. Uma de ter conseguido a minha primeira medalha e a segunda foi essa superação (FERNANDO-EC, 2022).

A ROSÂNGELA continuou, dizendo que aprendeu a ter responsabilidade, profissionalismo, superar limites, estar em coletivo e ajudar uns aos outros:

Uma história alegre na Estação se refere a eu ter um hábito de gritar ‘uhul’ toda vez que terminava o treino ou que conseguia realizar algo novo. Um dia em uma aula normal, no fim de treino, meu técnico pediu pra que nós alunos pudéssemos fazer uma rodagem, alguns já acostumados sempre faziam 15 minutos. Eu normalmente fazia 7 minutos. E aos poucos ele ia chamando os nomes para ir parando e finalizar a rodagem, e ele me deixou lá pra correr os 15 minutos e eu estava totalmente acabada, não dando mais conta, porém não desistindo. Quando ele chamou e disse que eu podia parar eu simplesmente cai, afinal estava por 15 minutos pela primeira vez, numa corrida que nunca fiz, e num sol extremamente forte. E ele pra comemorar me pediu pra fazer ‘uhul’, eu até fiz, porém baixinho e sem força alguma. Eles riram muito e eu também, aí ele pediu aos meus colegas de treino para fazerem o ‘uhul’ pra mim. Foi super engraçado no dia apesar de super cansativo, mas também foi dia de superação (ROSÂNGELA-EC, 2022).

A MAURREN demonstrou que o respeito, deve ser uma via de mão dupla, e também contou sua principal reflexão:

Acredito que a principal lição que eu levei foi a do respeito, que a gente sempre tinha que respeitar. A gente sempre tem que respeitar o outro. **E a gente também tem que exigir o nosso respeito.** E também foi a de persistir, né? Por que você é capaz de fazer qualquer coisa, desde que você queira fazer, e que corra atrás. Uma história alegre foi minha primeira competição. Porque lá eu ganhei. Ganhei, e antes do momento de ganhar você não percebe que você é capaz, porque a gente só está treinando, e nunca competiu realmente contra ninguém, aí quando você compete e ganha, é uma surpresa, e tipo, pra mim foi muito, muito bom (MAURREN-EC, 2022).

A LUCIMAR resumiu suas experiências e aprendizados na Estação como:

Dentro do projeto aprendi a tomar decisões corretas, me desenvolvi como cidadã, aprendi a ter responsabilidades e organização, quase todos os momentos que passei na Estação foram momentos bons, principalmente nas viagens, eram momentos perfeitos estar com meus amigos do dia a dia, mais meus amigos de fora, que época boa... Mas também tive meu momento de queda, onde tive uma grave lesão do adutor direito e tive que ficar afastada das pistas por quase nove meses, só fazendo tratamento. Foi um momento onde passei por dificuldade e frustrações, mas no final superei tudo e deu tudo certo (LUCIMAR-EC, 2022).

A POLIANA finaliza os depoimentos do grupo focal alegando que:

Antes de eu entrar na Estação Conhecimento eu me sentia uma criança impotente. Que não conseguiria fazer nada. Que não fazia nada direito. Quando eu entrei pra Estação e fui fazer natação foi tudo melhorando e eu ganhei autoconfiança, responsabilidade, e muitas outras qualidades positivas (POLIANA-EC, 2022).

7.7 – Antepenúltima discussão: *the world was made for this brotherhood of man, for whatever that means*

“Tenho vinte e cinco anos, e minha vida com o esporte se deu devido ao meu irmão entrar na Estação Conhecimento” (ROSÂNGELA-EC, 2022). A egressa justifica o início de sua vida no esporte a partir de uma relação de dependência ao irmão, que frequentava o programa.

A fazer-se uma correlação de visões (terceiridades) diversas sobre o mesmo fato (secundidade), pode-se trazer uma referência da mitologia grega, encontrando a história da Medusa (palavra que significa guardiã ou protetora) que era um monstro do sexo feminino, a qual, quem a olhasse diretamente transformar-se-ia em pedra. Ela era uma das três irmãs górgonas (monstros petrificantes), entretanto, a única mortal. Foi decapitada pelo "herói" Perseu para usar sua cabeça como arma e posteriormente presentear a deusa Atena, que pôs a cabeça em seu escudo (BELLINGHAM, 1989). Porém, na versão do poeta romano Ovídio, essa história é contada de forma diversa: suas três irmãs eram lindas mulheres e a Medusa era sacerdotisa e extrema devota da deusa Atena (deusa da "sabedoria"). Sua beleza se destacava entre as irmãs por conta dos cabelos cacheados, sendo objeto da cobiça masculina, e enquanto devota à Atena, a castidade era uma imposição. Poseidon (deus dos mares) se encantou e investiu em Medusa, que o recusou, mas foi abusada dentro do templo de Atena. O castigo dado por Atena recai sobre a que sofreu a violência: transforma-a e as irmãs em górgonas, entretanto, apenas Medusa permanece mortal, mesmo sendo convertida em um monstro (FEMPATRONUM, 2019). Essa releitura da obra repercutiu na contemporaneidade com a instalação de uma estátua de meia tonelada instalada em um parque perto do tribunal onde o produtor de cinema americano Harvey Weinstein foi condenado por estupro e outros atos sexuais criminosos. Na estátua, Medusa é retratada de pé, em um olhar solene, segurando a cabeça de Perseu em uma mão, e uma espada na outra (BBC, 2020).

A mitologia existe para explicar os mitos de determinado povo. Esses mitos formam um imaginário coletivo e podem dar indícios de como questões como as de gênero são tratadas por aquela cultura. Não para hierarquizar ou “colonizar” os pensamentos a partir de alguma cultura tida como “normal”, o que ocorre muito com a hegemonia europeia e hoje em dia com a estadunidense. Dando um exemplo de outra contradição mitológica nessa relação de gênero,

mas já na mitologia da Umbanda (religião sincrética brasileira, mas de raízes africanas), tem-se a figura de Maria Mulambo, que foi uma mulher de família rica, que casou com o filho de um rei. Viveu um casamento infeliz, pois não conseguia engravidar, sendo constantemente maltratada. Ela conheceu um viúvo que cuidava sozinho dos filhos e se apaixonaram, mesmo não tendo relações por respeito ao casamento que Mulambo mantinha. Após a morte do rei, o filho ficou ainda mais violento com ela, a agredindo fisicamente. Ela decidiu fugir com o viúvo do vilarejo, e vivendo longe daquele reino, engravidou no novo relacionamento. O ex-esposo sentiu-se humilhado e a matou, nascendo no lugar de sua morte, flores em dupla, representando Maria Mulambo e sua filha que não nasceu. Transformada em entidade, a figura da Pomba-gira é representada na umbanda como uma mulher com ar imponente, geralmente morena de cabelos ondulados. Contrasta abertamente com as figuras santas cultuadas pela igreja católica de madres santificadas de vestes claras e aspecto de pureza e obediência. Sua figura é associada à oposição a regras machistas, por fazer parte de entidades femininas apontadas como de "má reputação", prostitutas e sofredoras. Em uma análise etnográfica da entidade, há a afirmação que tanto quem está dentro, como quem está fora da periferia, vê esse território geográfico como lugar de perigo, de crime, transgressão sexual e violência ligada ao tráfico de drogas. Ela percebe que a proteção espiritual que as pessoas dessas localidades pedem ao "povo-de-rua" é relacionada às inseguranças das ruas e o domínio que essas entidades teriam mitologicamente nesse espaço social (HAYES, 2011; MOURA, 2015).

Esses elementos mitológicos servem de aquecimento para o tratamento de questões centrais ao presente estudo. Vimos que o esporte é um fenômeno polissêmico que têm grande visibilidade social. Por essa razão, permite a exposição de desigualdades historicamente enraizadas. Mesmo em programas que pretendem produzir inclusão social, as desigualdades de gênero se fazem presentes e deixam suas marcas. Durante a perquirição descobriu-se "silêncios que falam". Índícios demonstraram que há uma visão simbólica de modalidades que pertenceriam mais ou menos a determinado gênero. E não houve qualquer comprovação ou indício que demonstre que mudanças ocorreram na "alteração no lócus do poder" a nível social.

Donnelly (1996) demonstrou que a consciência da desigualdade no esporte poderia ser historicamente encarada como uma progressão da "reflexão" social dessas marcas, para a compreensão de uma "reprodução" de geração a geração desses pensamentos na manutenção de um *status quo*, em uma lógica de reprodução bourdiana, para a "resistência" sistematizada a essas formas estruturantes das relações sociais. Ele ainda acrescenta que o nível de análise

precisaria sair do “categórico” ou “classificatório”, que poria as reflexões anteriores como estanques, como antagonias hierárquicas produtoras de exclusões: homens versus mulheres, brancos versus negros, ricos versus pobres, novos versus velhos, e qualquer outra forma de caracterização que possa ser categorizada e posta em situações de subalternidade. Esse nível de análise poderia passar pelo “distributivo”, que demonstra que o nível categórico não está cristalizado no tempo, mas que a “distribuição de oportunidades” entre as classificações anteriores, gerou os processos exclusórios ilustrados pelo autor. Por fim, o nível de análise “relacional” proporia formas e soluções em vários níveis: governamentais, sociais, educacionais, econômicos, entre outros, onde as relações entre os diferentes poderiam ser postas a “resistir” ao que é posto como o normal, reduzindo as desigualdades e classificando o esporte como um “terreno em disputa” onde ações contínuas poderiam realizar transformações duradouras.

Essas ações são políticas, sejam individuais, sejam comunitárias. Afinal a representação política depende das crenças individuais. Assim, dentro de um espectro político que acreditaria em um darwinismo social (a desigualdade social será inevitável), ou conservadora (a desigualdade é necessária para criar incentivos), a visões de esquerda da social-democracia (a desigualdade social é errada e deve ser eliminada pela democracia) ou marxista (a desigualdade social só pode ser eliminada pela revolução) tomar-se-iam decisões políticas diversas e haveria a manutenção ou não desse *status quo*. A fala objetificada de um programa ou iniciativa de inclusão social através do esporte teria impactos e significados diversos dependendo da visão política empregada, mesmo inconsciente (DONNELLY, 1996).

As questões relacionadas às desigualdades promovem conflitos sociais decorrentes de atitudes preconceituosas, e esses conflitos reúnem o racismo, questões de gênero e de classe (FERRETI; KNIJNIK, 2008). Essas três “categorias” também são as que Donnelly mais se debruça pela quantidade de evidências científicas empíricas produzidas, que comprovariam essas desigualdades sociais. No decorrer da história, os “estudos de gênero” do passado possuíam modelos de pesquisas que tradicionalmente focavam em “descobertas” em ciências biológicas e psicológicas que “explicariam” as “diferenças naturais”, claramente criando uma narrativa que reforçava e justificava estereótipos. Daí denota-se que uma possível neutralidade científica também seria posta como improvável, visto que o mesmo pensamento apresentado na frase anterior de alinha com o pensamento de direita de “darwinismo social”.

Atletas mulheres que obtinham grandes resultados tinham suas performances automaticamente relacionadas a uma característica masculina e geravam especulações sobre sua orientação sexual. As performances atléticas masculinas não eram postas em xeque,

apenas as femininas, e ainda com a tentativa de instituir violências simbólicas e explícitas que as colocassem em posições de inferioridade.

O viés positivista de quem produzia a ciência (homens brancos da elite econômica e intelectual) casava com as visões políticas de direita e conservadoras, machistas e racistas: se as mulheres eram biologicamente inferiores e, portanto socialmente inferiores aos homens, os negros por serem presumivelmente biologicamente superiores em algumas habilidades esportivas específicas, seriam, portanto, socialmente inferiores. Assim, os baixos níveis de conquista atlética de mulheres em certos esportes seriam justificativos para sua subordinação social, ao passo que os altos níveis de conquista dos atletas negros em certos esportes se dariam por sua habilidade natural e vantagens psicológicas (DONNELLY, 1996).

Helena Altmann (1998) aponta realidades nas relações de gênero entre meninas e meninos nas aulas de educação física, recreios, eventos, jogos e competições. A autora traz como uma de suas constatações, que as formas de exclusão são construídas na articulação de diversos elementos que formavam um emaranhado de exclusões, que seriam vividos tanto na hora das aulas, como nos recreios e espaços externos. Neíse Abreu (1995) aponta que a falta de integração entre meninas e meninos produz um aumento da rivalidade, que é tido como um processo educativo desvantajoso.

Em nível de análise semiótica de primeiridade, algumas percepções de ausência de conflitos e discursos conciliadores podem apresentar uma forma ingênua de acreditar não haver qualquer desigualdade presente em dada realidade. Já em nível de secundidade, de indícios e fatos de ação e reação, podemos ter que as inferências estatísticas se classificariam como uma secundidade, apesar de somente elas não poderem definir ou explicar determinado fenômeno. Em uma “atitude semiótica” podemos ver que a quantidade de participantes em 36,8% do gênero feminino e 63,2% do gênero masculino pode indicar uma desigualdade. Mas não pode definir o fenômeno, visto que diversas variáveis incontrolláveis estiveram presentes na disposição dos contatos.

Dispor no formulário a caracterização de gênero com as opções “feminino”, “masculino” e “outros”, porém obtendo-se apenas respostas binárias, pode indicar uma visão seletiva ou simplesmente uma indução pela forma como a questão foi formulada. Entretanto uma narrativa afirmando que “o feminino tinha pouquíssimas pessoas mesmo” (LUCIMAR-EC, 2021) já pode ser tido como uma terceiridade de alguma desigualdade.

Outra caracterização que não explica, mas aponta caminhos, são as evidências estatísticas dos cruzamentos das seleções de gênero com assertivas relacionadas a parâmetros de inclusão social. Observou-se que o gênero foi significativo em relação às habilidades e capacidades

para a vida (p -valor=0,05). E a renda foi significativa nas relações entre gêneros (p -valor=0,03). A primeira pista quantitativa apontou que os homens declararam que a participação no programa aumentou suas habilidades e capacidades para a vida mais do que as mulheres. Em relação a esse achado, alguns questionamentos são considerados, mesmo porque, as vivências dos estudantes extrapolam os limites do programa, e são resultados de reflexos que ocorrem em várias esferas das realidades dos mesmos, como o processo de reprodução bourdiana anteriormente levantado.

Falas masculinas como “meu corpo é uma máquina esportiva. Depois que sai cheguei a fazer concursos e trabalhando sempre com o esporte” (NELSON PRUDÊNCIO-EC, 2021) demonstram uma significação simbólica mecanicista com o próprio corpo e sugeriria uma auto-confiança latente.

A outra evidência estatística que se relacionou com o gênero, provém das categorizações de renda/classe social, demonstrando ser essa (a questão econômica) um ponto de encontro de diversas evidências estatísticas. Como esse fator poderia ser relevante, a partir das constatações iniciais de que o processo de entrada é baseado em critérios de vulnerabilidade? Os participantes que tinham renda familiar de até 4 salários mínimos (classes DE do IBGE) declararam que a participação no programa influenciou a melhoria da relação com outros gêneros mais dos que tem uma renda familiar maior. Novamente este é um indício em secundidade que não pode se generalizar, mas novamente aponta um caminho.

A fala do egresso da classe AB que “sempre tive respeito. Não mudou muita coisa desde então” (ADHEMAR FERREIRA DA SILVA-EC, 2021), contrasta com a dos egressos caracterizados pela classe D do gênero masculino, que afirmam que as vivências influenciaram muito neste fator “pelo fato de conviver e praticar as atividades diárias com pessoas de outro gênero” (KITA-EC, 2021), e outro porque conheceu “pessoas de outros gêneros e aprendeu a não dar ouvidos ao preconceito que era bem frequente na escola e na rua (MARCUS MATTIOLI-EC, 2021). Nota-se que a fala do primeiro (classe econômica mais alta) pressupõe um valor próprio que ele já possuía, sendo assim não teria motivo para mudança, enquanto os demais apresentaram argumentos que demonstram elementos relacionais, ou pelo convívio diário, ou por não compactuar com o preconceito que era frequente em outros ambientes que frequentavam.

A existência de alguma desigualdade também é expressa pela fala da egressa de que “meu vínculo sempre foi com mulheres, melhores comunicações, mas meus parceiros de treino eram todos homens, então tive que aprender na marra a me comunicar com todos da melhor forma” (LUCIMAR-EC, 2021), o termo “na marra” pode indicar que mesmo sendo um tema

trabalhado e que a convivência promoveu a melhoria dos vínculos, pode ser que esse processo se deu de forma conflituosa. A união dos termos “na marra” com “havia poucas meninas no feminino” podem identificar uma terceiridade exclusória.

Na condução do grupo focal, uma mulher começou falando que não tinham tão poucas meninas no atletismo e que se relacionou bem com todos e todas, e negou as falas anteriores (que foram dadas por escrito e em sigilo). Um homem concordou e disse que o mesmo treino era dado para meninas e meninos na natação também. Uma mulher que já havia competido na mesma equipe deste homem concordou, que recebia o mesmo treino. Entretanto, ela deixou subentendido que no futebol a quantidade de meninas foi diferente no decorrer da história, e quando esse grupo ficou em quantidade muito inferior ao masculino, elas decidiram sair da modalidade. Com essa constatação, percebe-se que mesmo com os depoimentos iniciais discordando dos argumentos das relações “na marra” ou com “poucas no feminino”, aparentemente, em épocas diversas, fenômenos de inclusão/exclusão diversos ocorreram, não invalidando, portanto, a evidência estatística da discrepância entre os gêneros. Mesmo que os relatos apontem para a existência do mesmo treino para ambos, talvez as questões relacionais e atitudinais deste “mesmo treino”, podem ter afastado de algumas modalidades ou situações, as meninas, quando se encontravam em um ambiente dominado pelo masculino.

Dentro dos “silêncios que falam” percebeu-se, a partir dessas contradições, que um integrante passou a participar menos das interações, e relatar compromissos externos que o impediam de participar mais, entretanto o mesmo respondia para dar essas explicações, e mesmo sabendo da possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, não fez essa solicitação.

Outro indício da sensibilidade do tema é da evitação em tratá-lo de forma direta ou com receio da construção de conflitos públicos, e que alguns participantes optaram por dar respostas no privado.

Um homem (no privado) apontou sua terceiridade, atribuindo a existência de características mais extrovertidas aos meninos, e mais introvertidas às meninas. Taxou as meninas de “menos sociáveis”, o que apresenta uma visão pessoal que contrasta com os estudos que apontam as meninas ocupando características pessoais de comunicação e liderança em ambientes esportivos, mesmo que esse perfil de liderança muitas vezes não se concretize em liderança formal pelas barreiras socioculturais presentes. Quando as questões atitudinais não são trabalhadas de forma intencional, ou o ambiente onde o indivíduo se insere fala mais alto que a provável proposta de educação integral, temas como as questões de gênero ocupam um lugar “oculto” e silencioso, permitindo que a ideologia dominante se propague, através de uma aparente “educação neutra”.

As falas no grupo continuaram com um tom conciliador, mesmo com a percepção da redução da participação de um integrante e da expressão da opinião no privado de outros, nessa temática específica. Uma participante do gênero feminino também optou por dar uma resposta no privado, afirmando que havia, segundo a sua terceira idade, a diferença de meninos e meninas no futebol. A mesma afirmou que havia um pensamento social disseminado de que a natação era mais para as meninas e o futebol era mais para os meninos.

Os silenciamentos, contradições e a percepção de respostas lacônicas e que talvez passem por aquilo que o outro “gostaria de ouvir”, a título de redução conflitual, pode indicar uma “disciplinarização” ou uma “evitação”, mas em ambos os casos, poderiam ser interpretados como “silêncios que falam”. Já em relação à dimensão de poder, não houve qualquer comprovação ou indício nesse recorte que demonstre que mudanças significativas ocorreram em nível comunitário, talvez haja a nível individual de aumento de oportunidades e possibilidades de tomadas de decisão.

Quadro 09 – Resumo da análise semiótica de gênero

Tendência em primeiridade de dar respostas que evitem o conflito.	
Falas públicas	Conciliadoras, disciplinadas, "docilizadas".
Falas privadas	Modalidades esportivas compreendidas como mais adequadas a determinado gênero (feminino = natação; masculino = futebol); características do gênero diverso como "menos sociáveis".
Secundidades	Relações na marra, no feminino tinha poucas mesmo, indícios estatísticos (Homens aumentaram mais as habilidades e capacidades para a vida / Pessoas de classes econômicas mais altas não alteraram a sua relação com pessoas de outros gêneros).
Leitura a contrapelo	Silêncios, redução da participação e respostas no privado.
Terceiridades	As melhorias de inclusão social ainda estariam em nível "potencial", tanto nos níveis individuais (pois alguns dizem que não precisam melhorar), como pela percepção do coletivo (não há evidências que as práticas proporcionaram mudança no "lugar de poder" social).

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No artigo "O sorriso da Medusa", Hélène Cixous afirma que as mulheres devem escrever sobre elas mesmas, sobre mulheres e estimular que outras mulheres também o façam. A autora diz que o futuro não deve ser mais determinado pelo passado, não negando os efeitos do

passado entre as pessoas, mas se recusando a fortalecer ou repetir esse passado. Ela diz que escreve do ponto de vista de uma mulher contra o inevitável esforço contra o homem convencional (CIXOUS, 1976). Desta forma, a partir do “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) exposto na apresentação da presente tese, demonstram-se possíveis as constatações expostas, porém, claramente limitadas. O que está acontecendo?

7.8 – Penúltima discussão: *tudo, tudo, tudo que nós tem é nós*

As dificuldades culturais de comunicação, visto as diferenças claras dos valores europeus em relação a outras regiões geográficas, além de determinantes de crenças religiosas, imposições políticas e mesmo questões de ordens pessoais e subjetivas de diversos membros de diferentes sociedades demonstra que o tema educacional “respeito pelos outros” tenha sido o mais aceito globalmente. Haveria um equivalente, como a partir da visão do valor africano de ubuntu, uma sociedade não pode ser plena se não há respeito por todos os membros dela, pois “eu só sou um por causa dos outros”. Partindo dessa premissa, pode-se relacionar esse valor à prática de inclusão social, em que Bailey (2005) sistematiza o pensamento de Donnelly (1996) e Christa Freiler (2001) em quatro categorias: Espacial/Econômica, Relacional, Funcional e Poder; podendo relacionar com as classes às quais Donnelly mais se debruçou em seus estudos: social, gênero e etnia.

Como traria Emerica em Principia: O cheiro doce da arruda, penso em Buda calmo, tenso eu busco uma ajuda às vezes me vem o Salmo, por mim, tô Ubuntu, ó, uau, se for pra crer em um terreno, só no que estamos vendo mesmo. E tudo, tudo, tudo, tudo que nós temos é nós.

A evitação, o sincretismo, o disfarce, todas foram e são estratégias de sobrevivência da população negra. Franz Fanon se refere a essa estratégia em seu trabalho de conclusão de curso rejeitado, pois havia sido dito pela banca que o trabalho possuía “muita emoção e pouca objetividade”. Ele teve duas semanas para entregar um novo trabalho que foi aceito, mas o antigo, recusado, virou o clássico “Pele negra, máscaras brancas” que demonstra como o mesmo, lutando ao lado dos franceses por conta da ilha onde ele residiu ser considerado território francês, sentir na pele a discriminação por conta da cor de sua pele. Mesmo arriscando a vida ao lado dos brancos, sua pele era um impeditivo de igualdade, e precisava utilizar-se de máscaras brancas para poder transitar com menos atritos naquela sociedade.

Isso nos leva a pensar em algo que a filósofa indiana Gayatri Spivak (SPIVAK, 2010) questiona: Pode o subalterno falar? A partir de uma hierarquização de humanos a partir de sua etnia, haveria uma classificação imposta de negros e índios como subalternos, condição muitas vezes sutil, e outras vezes explícita, apresentando a falta de representatividade,

credibilidade ou mesmo de recursos para enfrentar o racismo. São pessoas em condição de dependência ou de subordinação, em tantas camadas sobrepostas de exclusão que sua voz sequer pode ser ouvida. São excluídos de fatias do mercado de consumo, afastados da representatividade política e a lei legitima esse processo em vários períodos históricos. O intelectual militante e hegemônico pode até se tomar pela causa do outro, mas não tem a vivência concreta desse problema, que pode ser o objeto de sua pesquisa. Assim, qual seria a legitimidade para falar pelo outro? Spivak diz que não teria, mas sim que pudesse pensar em estratégias para que esse “subalterno” possa narrar-se a si mesmo, sem terceirizar as lutas. A autora constata que a subalternidade é explícita ao olhar o mercado de trabalho e a produção e distribuição de riquezas (SPIVAK, 2010).

Pode-se perceber que há indícios semióticos, de significado produzido pelos egressos, que houve mudanças maiores ou menores, nas quatro dimensões da inclusão social através do esporte que é utilizada como referência teórica da presente tese. Entretanto, as mudanças sugerem que houve um aumento de oportunidades individuais, não sendo constatadas mudanças a nível macro, podendo indicar um local positivo para os seus participantes que continuam por longos períodos a sua participação, mas não há como saber até qual nível há alguma extrapolação ou controle do impacto ao redor ou naqueles que porventura não conseguem continuar por diversos problemas sociais exclusórios.

Nas falas do grupo focal, mesmo estimulados, não houve menções as questões étnicas, e há diversas falas privadas da sessão de questionário aberto, como serão apresentadas a seguir, sem identificação, demonstrando a grande maioria dando respostas curtas e sem aprofundamento nessa questão, em um sentido bem contraditório:

Nada: Eu sempre tive respeito. Não mudou muita coisa desde então;

Muito: Melhorou;

Nada: Não tinha o que melhorar;

Pouco: Já havia essa relação;

Pouco: Sempre respeitei muita a questão racial, e o programa só me mostrou o quanto isso é importante. Influenciou pouco por eu já ser uma pessoa que sempre respeitou muito a questão cultural;

Pouco: Normal;

Muito: Práticas de auto desenvolvimento;

Muito: Eles ajudam muito a tratar as pessoas iguais;

Pouco: Também já tinha vivenciado, e minha relação sempre foi boa com qualquer pessoa;

Pouco: Bom isso vai mais da pessoa mesmo, nesse quesito melhorou bem pouco;

Nada: Não influenciou;

Pouco: Tive oportunidade de conversar com pessoas de diversas etnias;

Muito: Muito mesmo minha mente abriu pra isso;

Muito: Nunca tive problemas;
 Nada: Em específico nada, pois eu tinha dificuldade em me relacionar com pessoas no geral;
 Muito: Pelo mesmo motivo que com os gêneros!
 Pouco: Nunca tive problema com isso, mas era um tema abordado;
 Muito: Por ajudar a conhecer vários tipos de etnias e sempre ter boas relações;
 Pouco: Sim;
 Pouco: O esporte transforma nossa visão do mundo, mostrando que somos todos iguais. Então pode ter influenciado sim nessa área;
 Nada: Nunca tive preconceito;
 Muito: Todos têm um lugar na sociedade;
 Nada: Sempre me relacionei bem com todos;
 Pouco: Tinha convívio com pessoas de outras etnias e fiz mais amizades com pessoas que são de diferentes da minha, porém vejo como algo natural devido a frequentarmos o mesmo local. O programa proporcionou conhecê-las, mas o mesmo acontecia na escola; por exemplo;
 Pouco: Não sei nem o que é isso. (Registros do questionário aberto, 2021).

Quadro 10 – Resumo da análise semiótica de etnia

Tendência em primeiridade de não dar qualquer resposta a respeito do tema no grupo focal, como se essa questão inexistisse.	
Falas públicas	Inexistentes.
Falas privadas	Também inexistentes no grupo focal. As respostas escritas privadas do questionário aberto demonstram que: Ou considera-se inexistente porque é uma atitude individual que a pessoa já tinha, ou considera que influenciou, pois conviveu com pessoas diversas no programa esportivo, e essa convivência ajudou na compreensão entre as diferenças.
Secundidades	Quantidade de participantes negros é majoritária na amostra, o que pode indicar uma questão além do domínio de uma análise de percepção individual ou de questões do programa, indicando a possibilidade de uma possível realidade que alie a população negra a programas sociais relacionadas à vulnerabilidade ou à “grupos de risco”. Índícios estatísticos: Correlação com a Classe social de forma inversamente proporcional: quanto maior a renda declarada, menor a influência na melhoria da relação com pessoas de outras etnias, mesmo fenômeno constatado na questão do gênero, demonstrando uma possibilidade de inter-relação entre as variáveis.
Leitura a contrapelo	Completo apagamento da questão, mesmo quando provocada.
Terceiridades	As melhorias de inclusão social ainda estariam em nível "potencial", tanto nos níveis individuais (pois alguns dizem que não precisam melhorar), como pela percepção do coletivo (não há evidências que as práticas proporcionaram mudança no "lugar de poder" social).

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

As falas privadas apontam a importância que os aspectos relacionais produziram na vida dos egressos, e apontando a similaridade com a convivência vivida em outros espaços, demonstrando a necessidade da problematização ou desnaturalização das questões étnicas, em diversos locais.

Há a percepção que a população de regiões periféricas é tradicionalmente de etnia negra no Brasil. Em contexto nacional, essa é uma realidade que precisaria ser encarada, discutida e posta em evidência em qualquer tentativa de iniciativa de inclusão social. A prática histórica da escravização deixou raízes profundas em diversos países, não sendo diferente nessas localidades. As estratégias de sincretismo de religiões como a Umbanda, para sua sobrevivência, correlacionando datas e entidades religiosas, a religião dominante do catolicismo, são similares as práticas da capoeira, tanto de se fazer dança para não ser perseguida como luta, ou de embranquecimento dos cantos para se fazer arte, e não ligação com sua ancestralidade religiosa.

A questão da origem do racismo, talvez seja até anterior ao marco temporal que colocou no início do seu trabalho. A raiz etimológica da palavra “escravo”, por exemplo, vem do latim “sclavus”, que é uma pessoa que pertence à outra, e de “slavus”, que significa “eslavo”, que é como os europeus tratavam as populações indo-europeias, da Europa média e oriental (região da Rússia e países vizinhos), que eram tratados todos como uma mesma etnia, diversa da deles e, portanto, passíveis de serem escravizados.

Como a possibilidade de fazer essa análise de uma forma menos cruel, como em um jogo, lembrando uma discussão recente sobre o possível “racismo” no jogo de xadrez, que não há qualquer embasamento histórico para tal afirmação, mas há sim uma secundidade de que as brancas sempre começam. Compreendendo o jogo, sabe-se que as estratégias de abertura, de ataque e de xeque-mates mais rápidos pertencem às brancas, que sempre abrem os jogos. Mas as estratégias de defesa, de contra-ataque e de resistência diante das dificuldades, pertencem às pretas, que mesmo perdendo estatisticamente em quantidades de partidas, a partir da noção de agência e conhecimento, podem diminuir essas perdas estatísticas e comemorar as suas vitórias árduas.

7.9 – Última discussão: Ninguém é mais que ninguém, absolutamente. Aqui quem fala é mais um sobrevivente

Da mesma forma que o movimento olímpico busca o entendimento e paz entre os povos, os Racionais MC's também se questionam sobre uma “fórmula mágica para a paz”. Os *rappers* dizem que “mas aí, minha área é tudo o que eu tenho, a minha vida é aqui, eu não consigo

sair”, demonstrando a sua secundidade de pertencimento constatado. Porém evoluem para uma terceiridade de respeito às normas locais: “eu gosto de onde eu vou e de onde eu vim, ensinamento da favela foi muito bom pra mim, cada lugar um lugar, cada lugar uma lei, cada lei uma razão, eu sempre respeitei”. E finalizam com uma solução autoral: “um rolê com os aliados já me faz feliz, respeito mútuo é a chave, é o que eu sempre quis, procure a sua, a minha eu vou atrás, eu vou procurar, sei que vou encontrar, você não bota mó fé... , mas eu vou atrás, eu vou procurar e sei que vou encontrar a fórmula mágica da paz”.

A paz parece ser perseguida pelas mais diversas pessoas e entidades. Entretanto, em nível de secundidades, conseguimos perceber várias evidências estatísticas que se relacionaram fortemente com categorizações de renda/classe social, e a partir daí se estenderam para as demais caracterizações e questionamentos. Durante a tese, percebeu-se que assim como o movimento olímpico se modifica, o programa também se modifica, e os critérios de entrada foram se alterando com o passar do tempo. Mas as marcas do período onde talvez a classe social não tivesse um papel decisório na entrada ficaram constatadas. Viu-se que participantes que tinham renda familiar de até 4 salários mínimos (classes DE do IBGE) declararam que a participação no programa influenciou a melhoria da relação com outros gêneros mais dos que tem uma renda familiar maior. Percebeu-se que apesar da etnia não ter se colocado como critério de destaque na análise estatística como categorização, constatou-se sua relevância ao relacionar-se com a classe social. Observou-se uma relação inversamente proporcional entre essas variáveis, ou seja, quanto maior a renda familiar declarada, menor a influência na melhoria da relação com pessoas de outras etnias, mesmo fenômeno constatado na questão do gênero, demonstrando uma possibilidade de inter-relação entre as variáveis. Notou-se que 20% dos participantes dos extratos AB alegaram não terem aumentado em nada sua capacidade nesses termos, resposta que não foi encontrada nos outros extratos. Extraiu-se que 40% dos participantes dos extratos AB alegaram não terem aumentado em nada sua capacidade nos termos de melhoria nas capacidades e habilidades para a vida. Nos outros extratos, ninguém fez essa declaração, tendo a grande maioria declarado que o programa influenciou muito. Observou-se que a modificação no desejo de participação social foi maior nos participantes de classes sociais mais baixas. E que a modificação no reconhecimento dos participantes como lideranças comunitárias, apresentou-se nas respostas dos participantes, de forma maior entre os participantes de classes sociais mais altas, apontando uma relação inversa à pista anterior.

Os critérios mudaram, mas as marcas ficaram. Durante o grupo focal, as falas públicas concordaram com uma melhoria da relação de meninos e meninas, de pessoas de etnias

diferentes, e entre classes sociais distintas. Entretanto, houve uma diferença nesses parâmetros entre pessoas que alegaram possuir renda maior depois de egressos.

As narrativas dizem que em determinado momento o programa seria mais algo relacionado ao incentivo ao esporte, e pela descrição, pelo fomento ao esporte de rendimento. Enquanto em outros momentos, os egressos esclarecem a existência de turmas paralelas, umas mais voltadas a socialização e a discussão de temáticas sociais, e outras realmente voltadas para o sucesso em competições esportivas. A questão da disciplina para a participação na competição esportiva foi alegada como algo positivo pelos egressos, que contribuiu para que alcançassem sucesso em outras áreas de suas vidas, atenuando um pouco de alguma possível contradição. Outro ponto foi em questão da vulnerabilidade, uns a negando, e outras a confirmando, mas alegando que ela não é decisória nas escolhas de vida, visto que pessoas de classes sociais mais altas também estariam sujeitas as escolhas “erradas”. Algumas declarações fazem comparação com pessoas que não participaram do programa e passou por situações negativas que foram atenuadas depois da entrada, demonstrando a reflexão que o local é visto como espaço de refúgio e positivo. Outras discussões levantaram questões de origem em políticas públicas, da necessidade de direitos básicos e de atuação junto ao tráfico que é bem presente de forma explícita nesses locais, mas que também é existente em locais “da elite” sem ter a mesma repercussão social nesses ambientes. Apesar de uma baixa percepção da atuação do programa em mudar a sua renda, há indícios de oportunidades de aumento de renda, opções de carreira e de criação de condições de subsistência (oferecimento de vestuário, moradia e viagens, por exemplo) ofertadas pelo programa.

Entre os valores que os egressos demonstraram carregar para suas vidas atuais, a grande maioria passa pela questão do “respeito”, de “pensar mais no outro”. A necessidade de pensar antes de agir e da percepção das regras como algo positivo para ajudar na reflexão sobre as consequências de suas escolhas. Há a declaração da existência de atividades que não eram só sobre a modalidade praticada, mas que discutiam temáticas sociais ou a indução de tomada de decisões e incentivo a liderança. Não se sabe até que ponto essas atividades reverberaram em grandes mudanças de atitudes, mas há um depoimento interessante sobre a questão do indivíduo que pensa estar enganando o professor, ao treinar menos, não fazer o que foi pedido, e que na hora da competição, tanto o aluno percebe que não conseguiu dar o seu melhor, como o professor percebe que o treino não foi feito com o devido afinco. Poderia haver a tentativa de enganar aos outros, mas essa tentativa é falha aos olhares atentos, e acaba sendo uma “auto-enganação” porque o indivíduo sabe que não fez o melhor que poderia ter feito e isso se reflete no dia-a-dia, nas competições e na vida.

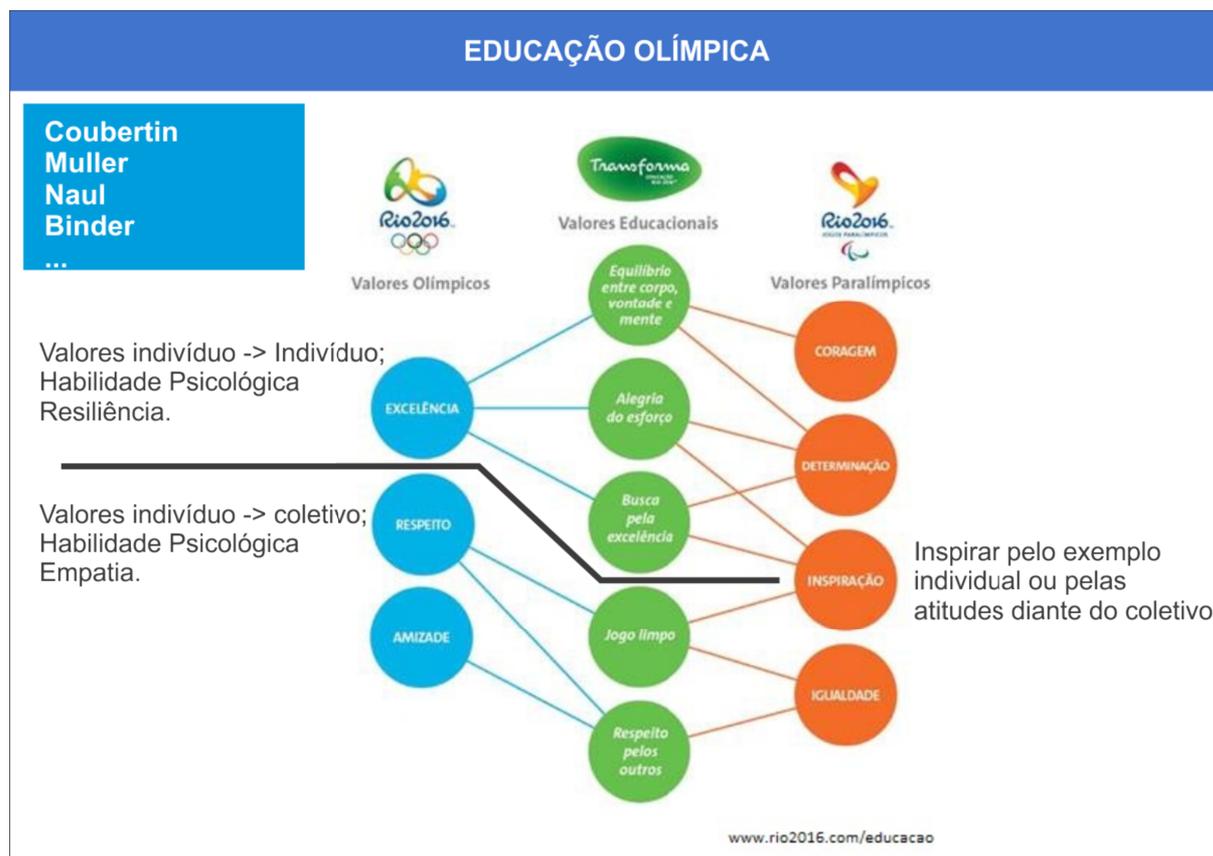
Quadro 11 – Resumo da análise semiótica classe

Tendência em primeiridade de dar respostas que apontem como uma causa individual e não percebida como decisiva pelos mesmos na sua trajetória.	
Falas públicas	Remetendo ao privado e questionando o conceito de vulnerabilidade. Demonstram que esse pode não ser necessariamente um critério fundamental a partir do ponto de vista de alguns deles.
Falas privadas	Nessa questão, ficaram mais à vontade para se expressar publicamente, como se entendessem estar no “mesmo barco”.
Secundidades	Estatísticas: Participantes que tinham renda familiar de até 4 salários mínimos (classes DE do IBGE) declararam que a participação no programa influenciou a melhoria da relação com outros gêneros mais dos que tem uma renda familiar maior. Apesar da etnia não ter se colocado como critério de destaque na análise estatística como categorização, constatou-se sua relevância ao relacionar-se com a classe social. Há relação inversamente proporcional entre essas variáveis, ou seja, quanto maior a renda familiar declarada, menor a influência na melhoria da relação com pessoas de outras etnias. 20% dos participantes dos extratos AB alegaram não terem aumentado em nada sua capacidade nesses termos, resposta que não foi encontrada nos outros extratos. 40% dos participantes dos extratos AB alegaram não terem aumentado em nada sua capacidade nos termos de melhoria nas capacidades e habilidades para a vida. Nos outros extratos, ninguém fez essa declaração. O desejo de participação social foi maior nos participantes de classes sociais mais baixas. A modificação no reconhecimento dos participantes como lideranças comunitárias apresentou-se de forma maior entre os participantes de classes sociais mais altas.
Leitura a contrapelo	Talvez uma ausência de consciência de alguns fatores relativos à classe, mas muito melhor posicionados do que em relação a outros questionamentos.
Terceiridades	Reflexões grupo focal: As melhorias de inclusão social ainda estariam em nível "individual", e algumas falas que apontam a possibilidade de uma melhoria “social”, mas ainda não contundentes o suficiente para extrapolar a análise a um grande impacto no “lócus de poder”. A disciplina foi alegada como algo positivo pelos egressos, que contribuiu para que alcançassem sucesso em outras áreas de suas vidas. A vulnerabilidade foi tida como possível a classes sociais mais altas também estariam sujeitas as escolhas “erradas”. Entre os valores que os egressos demonstraram carregar para suas vidas atuais, a grande maioria passa pela questão do “respeito”, de “pensar mais no outro”. Por fim, a percepção da “auto-enganação” porque o indivíduo sabe que não fez o melhor que poderia ter feito e isso se reflete no dia-a-dia, nas competições e na vida, foi algo a destacar.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Reunindo o pensamento discorrido no presente texto, e apresentando uma figura editada pelo autor de uma possível correlação entre os valores proclamados pelo movimento olímpico, ensaiamos uma reflexão final.

Figura 06 – Quadro editado do programa transforma correlacionando os valores da EO



Fonte: Programa transforma (2016) e editado pelo autor (2022).

Reunindo o pensamento discorrido no presente texto, e apresentando uma figura editada pelo autor de uma possível correlação entre os valores proclamados pelo movimento olímpico, ensaiamos uma reflexão final.

Os valores trazidos por Coubertin para o movimento olímpico se inspiram desde a correlação existente entre a educação moral e o esporte da Grécia antiga, passando por códigos de cavalaria que inspirariam conceitos de jogo limpo, a pressupostos morais religiosos modernos e chegando as emoções percebidas nas escolas públicas inglesas. Essa série de signos gerou os eventos Jogos Olímpicos, os rituais quadrienais denominados Olimpíadas, e uma série de reflexões filosóficas de conduta e pedagógicas, no intuito de reformar a educação francesa que era considerada insossa pelo mesmo, por conta dos métodos ginásticos serem repetitivos e desvinculados de valores e emoções mais apaixonadas. Nobert Muller cunhou o termo

"educação olímpica" pensando na vasta obra deixada por Coubertin, e ele próprio deixando um grande legado para o movimento olímpico. Roland Naul vinculou essa educação olímpica a abordagens, sendo aquela direcionada ao "mundo da vida" a mais relevante no contexto trabalhado. Essa mesma abordagem foi fundamental para o direcionamento da "evolução de uma pedagogia" de Binder, que destacou a importância dos temas educacionais do olimpismo e da avaliação, auto-crítica e melhoria contínua nas ações do movimento olímpico. Toda essa construção deu origem a materiais didáticos sendo denominados de "Manual Olímpico" que em 2021 foi traduzido em língua portuguesa pelo Comitê Olímpico Cabo verdiano. O programa de onde saíram os egressos que participaram do presente trabalho alega utilizar o manual olímpico como seu referencial pedagógico, além de outros documentos advindos da Fundação Vale.

Os valores são divididos em três categorias: Olímpicos, Educacionais e Paralímpicos, na Figura 06 podemos ver um quadro que foi editado de uma ilustração trazida no material didático do Transforma (Programa de educação olímpica brasileiro que é obrigatório conduzir algum programa educacional dessa natureza em países escolhidos para sediar Jogos Olímpicos). Nesta ilustração, pode-se perceber que há uma vinculação entre as três formas de apresentação dos valores, sendo a excelência (dar o seu melhor e superar-se a partir de um marco auto-referenciado) se correlacionando com outros três valores educacionais (equilíbrio entre corpo, vontade e mente; alegria do esforço; e busca pela excelência) e esses três valores educacionais se ligam a outros três paralímpicos (coragem; determinação; e inspiração). Os outros dois valores olímpicos do respeito (consideração pelo adversário de jogo) e amizade (compreensão pelas diferenças) se ligam a outros dois temas educacionais (jogo limpo, famoso "fair play"; e respeito pelos outros), que por sua vez se ligam a dois valores paralímpicos (inspiração; e igualdade).

Traçou-se uma linha que divide os valores em uma parte superior onde há uma relação mais acentuada do indivíduo com ele mesmo, um caráter mais individualista, e menos aceito em determinadas culturas, mas que pode se relacionar com a habilidade psicológica da resiliência (capacidade de suportar intempéries e superá-las de forma assertiva). Na parte de baixo, há valores mais relacionados do indivíduo com a coletividade, que são mais aceitos mundialmente, e que podem se relacionar com a habilidade psicológica da empatia.

O único valor que se conecta tanto com os de cima, como com os de baixo, é o da "inspiração". Esse valor tem uma conotação individual a partir do momento que podemos nos inspirar nos exemplos e na excelência apresentada por alguém, ao mesmo tempo que pode ter uma conotação coletiva, ao nos inspirarmos em atitudes que determinada pessoa ou grupo têm

em ações sociais. Deste modo, acredita-se que mudanças ocorreriam não necessariamente por se tratar de uma "educação olímpica", apesar de constatar-se melhorias contínuas e mais inclusivas no decorrer do tempo, adaptando-se a pensamentos mais contemporâneos. Mas acredita-se, concordando com a Binder, que possam haver "valores humanos" antes de tudo.

Uma tese que partiu de uma premissa parecida ao vincular a importância do esporte na contemporaneidade, e a capacidade de promover alterações na vida das pessoas, entretanto, sem qualquer ligação com o movimento olímpico, chegou a conclusões similares. Admitir que o Brasil possui tradicionalmente uma ampla gama de programas de participação de crianças e adolescentes no esporte, além de ser palco dos maiores eventos esportivos do mundo nas últimas décadas, deu ainda mais destaque a esse fenômeno. O pesquisador chegou a conclusões que haveria melhora nas relações interpessoais e autorregulação do comportamento. Além de uma influência positiva na autoeficácia e experiências positivas dos participantes no esporte, sendo ampliada a partir da maior tempo de participação no programa esportivo. Uma contradição encontrada é que o programa deveria atingir mais os municípios com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal menor, ou seja, os mais vulneráveis, porém ele percebeu que no lugares com maior IDHM o programa teve mais acesso e duração, levantando um questionamento importante para os pensadores de políticas públicas. Assim ele concluiu que há a necessidade de disponibilização de recursos financeiros, técnicos e humanos, considerando características locais e fatores macroestruturais. E pensando na pedagogia do esporte, precisar-se-ia pensar em processos que ampliem os efeitos da experiência esportiva para outros domínios da vida das crianças e adolescentes (REVERDITO, 2016).

As reflexões aqui apresentadas pensam-se poderem ser aproveitadas tanto como por gestores de políticas públicas esportivas, como para as próprias ações do movimento olímpico em caráter internacional, investindo em regiões mais vulneráveis e promovendo alterações de fato na vida dessas crianças e adolescentes que participam de suas ações.

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese partiu do pressuposto que o esporte poderia ser utilizado em Projetos Esportivos de Caráter Social (ANTUNES, 2018), por seu potencial como ferramenta de educação em valores. Os valores poderiam ser traduzidos como atitudes determinadas, capacidade de escolha, "querer fazer" algo que se conhece e tem capacidade de fazer. Alguns desses PECS têm utilizado operacionalizações didático-pedagógicas caracterizadas como "educação olímpica" (BINDER, 2012), na busca do ensino de valores do movimento olímpico. Todavia, encontraram-se contradições, limitações e, portanto, carência de evidências da relação da prática esportiva nesses ambientes, e a materialização de mudanças significativas nas vidas dos participantes, analisando-se a partir de Teoria de Inclusão Social através do Esporte (BAILEY, 2005). Assim, foi proposta a resolução da seguinte pergunta: A participação em programa esportivo social de educação olímpica influenciou na inclusão social de crianças, adolescentes e jovens que foram expostos as práticas de seu currículo? Quais os significados dessa participação para os egressos dos programas analisados?

Após a metodologia de busca em banco de dados científico nacional, entre os artigos selecionados para a amostra, três temas demonstraram ser mais relevantes para nossa pesquisa: vulnerabilidades sociais; metodologias trabalhadas nas pesquisas; e lacunas encontradas entre os discursos dos projetos e os efeitos na vida dos egressos. A discussão da vulnerabilidade passou por contradições e confusões conceituais sobre sua relação com o conceito de "risco", sendo o risco ligado a fatores externos que podem afetar determinados grupos e populações, e vulnerabilidades como predisposições a consequências negativas a partir da vivência em situações de risco. A análise das metodologias ampliou o repertório de compreensão de pesquisas de naturezas qualitativas e quantitativas, as formas como determinadas técnicas foram executadas, e as teorias analíticas que possibilitaram a obtenção dos resultados de pesquisa. Nas lacunas identificadas, as principais se referiram à aplicação de metodologias oficiais pelos projetos e avaliações efetivas de parâmetros de inclusão social.

A revisão dos projetos sociais esportivos no Brasil proporcionou a percepção de que suas ações continuam assumindo posições apologísticas e positivas, como constatado desde o início dos estudos sobre o tema no país. E foram encontradas incongruências entre o que é declarado pelo projeto e o que é praticado no cotidiano, podendo refletir na forma como a inclusão social dos participantes se dá, e quais os significados que essas práticas trazem para suas vidas. As confusões se deram na ordem de concepções conceituais a respeito do esporte,

questões relativas às avaliações, e formas de planejamento na obtenção de resultados concretos no mundo da vida dos participantes.

Também se percebeu uma lacuna, na discussão das avaliações nos parâmetros de inclusão social, ao relacionar-se com programas que trabalham com temas educacionais do olimpismo. Se no capítulo 3, as principais temáticas obtidas foram referentes às “vulnerabilidades sociais”; a diversidade de metodologias utilizadas para a obtenção dos resultados; e lacunas encontradas nas discussões/omissões sobre as metodologias trabalhadas e avaliações dos objetivos declarados; no capítulo 4 debruçou-se sobre as temáticas da “educação holística”, da metodologia pedagógica pendendo entre a “inscrição ideológica capitalista” e a possibilidade crítica a partir dos exemplos de fatos históricos; e por fim, na empiria produzida na identificação de alterações no “mundo da vida” dos participantes dos programas de educação olímpica.

Unindo-se as seis temáticas anteriores, precisar-se-ia compreender que “vulnerabilidade social” é essa, exposta pelo programa lócus da pesquisa, e como ela é ressignificada pelos egressos. Necessitar-se-ia definir metodologias adequadas, dentro das limitações pandêmicas, para a compreensão do fenômeno estudado, da inclusão social através do esporte em projeto esportivo de caráter social, e que usa a educação olímpica como proposição pedagógica. Carecer-se-ia buscar uma avaliação mais próxima possível de uma resposta provisória satisfatória desse processo, podendo servir como base para novas proposições que cresceriam em razoabilidade. Requerer-se-ia encontrar indícios de como os limites espaciais e temporais de uma educação denominada integral, pela possibilidade de um caráter “holístico”, e não integral pelo tempo de exposição, poderia ser mais bem percebido, ou melhor, contribuído, para uma inclusão fatídica. Demandar-se-ia perceber uma apurada na leitura de discursos e intenções, para identificar tentativas de inscrições ideológicas, e/ou a proposição de autonomia e possibilidade de expressões críticas, até aos próprios valores apresentados, ou a metodologia pedagógica em aplicação. E por fim, dever-se-ia produzir empiria suficiente, mais uma vez, dentro da limitação pandêmica, para a percepção de indícios de uma possível inclusão social a partir daquelas vivências.

Para a tentativa de cumprimento desses pré-requisitos analisou-se documentos oficiais e as publicações na internet e redes sociais relacionadas aos PECS de educação olímpica certificados pelo Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin. Um dos objetivos dessa análise foi a construção de uma visão preliminar do lócus de estudo. Apesar do objetivo da tese não ser a análise do projeto, mas sim, da percepção dos egressos em relação às vivências, os significados atribuídos, e como essas experiências repercutiram em sua vida efetivamente.

A partir da análise dos documentos e postagens selecionadas, pode-se perceber "potenciais" de inclusão social nas quatro dimensões da teoria trabalhada no presente estudo. Notou-se a preocupação em trabalhar-se com um público oriundo de territórios que vivem situações de risco, sendo classificados como vulneráveis. E o discurso assimilado pela análise documental relacionou-se com o mecanismo de desenvolvimento pró-social da teoria de Nichols (2007), que é a intenção de desenvolvimento e aprimoramento dos participantes a partir de melhoras na sua autoestima, local de controle, e habilidades cognitivas, dirigidas por valores pró-sociais.

Como no capítulo de revisão de projetos esportivos sociais no Brasil, aqui também foram identificadas incongruências entre discursos e práticas, levando a compreender que nos documentos analisados os responsáveis pelos projetos buscaram expressar qualidades e pontos que os alinhassem com proposições inclusivas e educativas.

Houve uma busca pela compreensão a partir da análise estatística e das narrativas, de indícios relacionados à teoria de inclusão social utilizada. A teoria de Bailey (2005) tem a obra de Donnelly (1996) como um ponto de fundamentação, e além da análise de dimensões espaciais, relacionais, funcionais e de poder, procurou-se aprofundar análises categóricas proporcionadas pelo aprofundamento na obra de referência. Cruzaram-se caracterizações de gênero, etnia, classe social, tempo de participação no programa e modalidades esportivas praticadas, com 20 questões relacionadas às dimensões de inclusão social.

Encontraram-se indicativos de influência em todas as dimensões, com um significado distinto para cada egresso. Nas análises estatísticas, foram encontradas evidências significativas nos seguintes cruzamentos: gênero e habilidades para a vida; renda e relações entre gêneros; renda e relações entre etnias; renda e auto-organização e disciplina; renda e habilidades para a vida; renda e decisões comunitárias; renda e liderança comunitária; tempo de participação e aprender coisas novas; tempo de participação e habilidades para a vida; e tempo de participação e capacidade de decisão. Um efeito teto também foi encontrado, onde todas as caracterizações responderam que a participação no programa "influenciou muito" a fazer novos amigos.

A análise estatística proporcionou a produção de evidências, que teriam mais o formato de "pistas" do que de relações causais ou autoexplicativas. O conjunto da análise estatística, combinado com a análise das narrativas das perguntas abertas do questionário, proporcionou a identificação da existência de diversas influências nas dimensões de inclusão social. Cada egresso demonstrou uma compreensão, ou atribuição de significado, abrindo caminho para o

possível aprofundamento qualitativo para a compreensão de como essas influências se efetivam.

O procedimento geral da tese foi construído como um processo de perquirição para a aproximação das dúvidas geradas a partir da pergunta da introdução. A problematização permitiu a identificação de fatores a serem considerados para que o esporte seja realmente uma ferramenta de inclusão social.

A inserção no campo foi limitada pela pandemia da Covid-19 necessitando uma adaptação metodológica. O contato com gestores, professores e egressos se deu por meio virtual, perdendo parte das percepções que poderiam ser construídas em um contato pessoal. A observação das aulas não foi possível pelo fechamento dos programas, mesmo que as aulas atuais não refletissem fielmente o que foi trabalhado com os sujeitos do estudo, que são os egressos. A única possibilidade foi a de circulação pela região onde está inserido o programa de educação olímpica que foi possível realizar coleta de dados (o outro com núcleos fora do estado, além de fechado, passa por um processo de *compliance* a Lei Geral de Proteção de Dados, não permitindo a disponibilização dos contatos dos seus egressos).

O processo de construção do instrumento de coleta se deu em várias etapas, e no final, proporcionou a produção de resultados estatísticos e de narrativas que indicaram os parâmetros de inclusão social em níveis adequados, produzindo inferências e evidências para uma resposta as dúvidas iniciais, gerando também novas dúvidas, como qualquer processo de pesquisa.

A partir das categorias de análise posteriores que os procedimentos metodológicos proporcionaram, tivemos como resultados as seguintes evidências nas relações de gênero e etnia: que os homens declararam que a participação no programa aumentou suas capacidades e habilidades para a vida mais do que as mulheres; que egressos das classes sociais DE declararam que a participação no programa influenciou o aumento da relação entre gêneros mais do que os que têm uma renda maior; que os egressos de maior renda declararam menor influência no aumento da relação com pessoas de outras etnias.

Outros resultados relacionados à renda foram: que os egressos da classe social AB alegaram que a participação influenciou menos na auto-organização e disciplina do que os participantes de outros extratos; mesma relação encontrada em relação às capacidades e habilidades para a vida, quanto maior a renda, menor a influência nesse parâmetro; as classes sociais mais baixas demonstraram que o desejo de participar em questões comunitárias foi mais influenciado pela participação no programa do que os de extratos mais altos; relação inversa ao perguntar-se

sobre o reconhecimento enquanto liderança na comunidade onde vive, com os de extratos mais altos respondendo que houve mais influência dos que os de menos renda.

Sobre os resultados relacionados ao tempo de participação no programa foi identificado um resultado contraditório na relação com o interesse em aprender coisas novas: quanto maior o tempo de participação, menor foi o interesse; relação inversa ao relacionar o tempo de participação com o aumento de capacidades e habilidades para vida, quanto maior o tempo de participação, maior a influência; correlação também positiva entre o maior tempo de participação no programa e maior a influência na capacidade de tomadas de decisão. Além desses resultados, há a unanimidade ao indicar que a participação no programa "influenciou muito" a fazer novos amigos.

A percepção de que as ações dos projetos sociais continuam assumindo posições apologísticas e positivas na revisão, também se concretizou na análise documental, e nas análises das percepções dos egressos, demonstrando a necessidade de outros olhares para a percepção desse funcionamento. Confusões de ordens conceituais também se deram nos objetivos dos projetos, uma hora identificando a atuação principal como esporte de rendimento, e outra com características de esporte educacional ou de participação, percepção também constatada na análise documental e na revisão sobre projetos esportivos sociais no Brasil. Nas falas dos estudantes, essa diversidade se deu na percepção individual do que foi mais relevante para cada um. As questões relativas às sistematizações de avaliações e formas de planejamento da obtenção de resultados concretos no mundo da vida dos participantes foram tidas como uma lacuna.

Os "potenciais" de inclusão social nas quatro dimensões da teoria de inclusão social percebidas na análise documental, se concretizaram nos resultados dos dados coletados. A preocupação em trabalhar-se com a transformação social de um público de territórios em risco social, e consequentes vulnerabilidades, demonstrou resultados, mas gerou dúvidas em relação à condição social de alguns egressos. O discurso assimilado na análise documental sobre o mecanismo de desenvolvimento pró-social, também pareceu adequado a partir dos relatos de mudanças positivas na autoestima, tomadas de decisão, participação comunitária, habilidades e capacidades, e a declaração de valores pró-sociais. O conjunto da análise estatística mais a análise das narrativas das perguntas abertas do questionário proporcionaram a identificação de resultados temporários, e dúvidas para aprofundamentos posteriores.

Deste modo, conclui-se provisoriamente que a participação em programa esportivo social de educação olímpica influenciou positivamente na inclusão social de crianças e adolescentes que foram expostos as práticas de seu currículo. Demonstrou-se que os significados atribuídos

a essa participação foram positivos para grande parte dos egressos que fizeram parte da amostra pesquisada. O aumento no círculo de amizades, convivência em um lugar com uma estrutura física bem avaliada, os momentos de convívio constantes com pessoas de diferentes origens, como a socialização na hora da alimentação, nos treinos, nas competições, parecem proporcionar melhorias nos parâmetros da dimensão relacional da inclusão social. Muitos relataram oportunidades de ascensão social, relacionados à dimensão espacial; grande parte relatou melhoria nas capacidades e habilidades para a vida, relacionados à dimensão funcional; e a melhoria na capacidade de tomadas de decisão, envolvimento em questões comunitárias, e reconhecimento enquanto liderança na comunidade onde vive, formaram indícios de melhorias nos parâmetros da dimensão de poder.

Pode-se perceber que há indícios semióticos, de significado produzido pelos egressos, que houve mudanças maiores ou menores, mas percebidas como positivas por todos, nas quatro dimensões da inclusão social através do esporte que é utilizada como referência teórica da presente tese.

Apesar da contradição inicial dos critérios de entrada, a partir das descrições do grupo focal, pode-se alegar que havia pessoas com uma distância social e econômica em momentos históricos distintos, e que a relação diária entre eles, através das vivências esportivas e de convivência, possibilitou a construção de ampliação do entendimento entre os envolvidos no processo.

Outro ponto da dimensão espacial é a percepção que os que participantes do grupo focal, na sua grande maioria, conseguiu a construção de oportunidade de crescimento econômico direta, através da escolarização e atual profissão docente. Todos dizendo que as vivências ali foram fundamentais para essa decisão. Outros alegaram que ainda há a possibilidade de renda extra através da arbitragem que realizam, oportunidade essa construída também dentro do programa esportivo. Outra questão econômica apresentada, se refere ao passado, enquanto crianças e adolescentes que recebiam diretamente roupas, alimentação e participavam de viagens, que diante da realidade que viviam, seria impraticável conseguir com a mesma qualidade.

A unanimidade produzida pela dimensão relacional conduziu o fio da meada durante todos os outros pontos de inclusão social percebida, demonstrando que o processo comunicativo pensado pela semiótica pode ser um caminho interessante para a análise tanto da educação, como o da transformação social.

A apresentação de qualidades, atitudes, ferramentas emocionais e habilidades, representada pela dimensão funcional, muitas vezes é encarada com uma posição crítica. Entretanto,

elementos como a ‘competição’ que foi apresentada por Carr como a possibilidade de encarnar no esporte por um viés negativo, foi significada como positiva pelos egressos, como forma de desenvolver auto-organização e qualidades emocionais que os fizeram superar barreiras em outras partes de suas vidas pessoais. A disciplina, também muitas vezes tida como uma possibilidade de ‘doutrinação’ ou ‘domesticação’, também demonstrou ser encarada como positiva no processo de atribuição de significados pelos egressos. Eles devem a disciplina e a determinação, a possibilidade de superar as dificuldades que surgiram em suas realidades.

Por fim, apesar de alguns não se reconhecerem como líderes, a maioria dos depoimentos aponta que as vivências no programa, e a transformação de crianças e adolescentes ‘comuns’, para ‘atletas da Estação’, proporcionou o reconhecimento na comunidade onde viviam, os tornando referência e proporcionando possibilidades tanto de liderança como na melhoria da capacidade nas decisões que tomariam na vida a partir daquele momento.

Pode-se perceber que tanto a percepção do ‘movimento olímpico’ como dinâmico, a partir de suas mudanças históricas e tomadas de decisão, tanto a ‘educação olímpica’ como dinâmica a partir de suas contextualizações locais para melhor aceitação, e aprendendo tanto com a excelência apresentada pelos atletas “heróis”, como com os atletas “transgressores” (programa de educação olímpica criado no Canadá, liderado por Binder após o caso de *doping* do Ben Johnson). Pode-se perceber também a Estação Conhecimento como dinâmica, como por exemplo, ao detectar-se a mudança nos critérios de vulnerabilidade e seleção, e essa dinâmica pode ser compreendida como a semiose conceituada por Peirce, que pode promover a noção de “agência”, e a partir de diversas leituras de mundo, autoavaliação, e assertividade no reconhecimento dos limites e possibilidades, saber aproveitar as potencialidades para a superação de limites na realidade de crianças e adolescentes.

As escolhas de vida apresentadas pelos egressos demonstram que esse processo comunicativo, essa educação, essa dinâmica, abre possibilidades para entender que para os envolvidos no processo, a participação foi positiva, e que possibilitou a inclusão social em diversas dimensões.

A tese é de que a participação em projetos esportivos de caráter social, com uma educação olímpica, caracterizada como “não-formal”, entretanto sistematizada e em constante evolução pedagógica, possa proporcionar melhorias em dimensões de inclusão social através do esporte a partir da teoria trabalhada. Os significados apresentados pelos egressos transitam pela positividade da experiência, do reconhecimento de superação de “primeiridades” iniciais relativas a sentimentos negativos; pontos positivos

para a competição como algo que acrescentou atitudes benéficas para sua vida atual; e a disciplina como algo fundamental para os sucessos que obtiveram em suas trajetórias futuras. Alguns pontos foram detectados como de difícil compreensão entre o que é subjetividade (espaço íntimo do indivíduo e sua opinião assertiva) e o que é discurso cultural (ideologia olímpica ou midiática). Mas “evitações” ao se tratar de gênero; apagamento coletivo ao se tratar de etnia; e discussão mais franca e relacionando a questões externas ao próprio programa ao se tratar de classe; permearam os discursos semióticos e reflexões em “terceiridade” a partir das “secundidades” vividas pelos egressos. Entre as quatro dimensões da teoria de inclusão social constatou-se: A) espacial/econômica – oferecimento de bolsa atleta a alguns participantes; auxílio a vestuário, alimentação e viagens aos participantes; oportunidades de emprego, seja como estagiário, seja arbitrando em competições esportivas; e diversos egressos optando por carreiras na docência, e muitos, na área da educação física; B) relacional – todos declararam uma alta influência na construção de amizades e redes de relacionamento, algumas perdurando até os dias atuais; a grande maioria relatou que essas experiências foram fundamentais para melhorar outros aspectos relacionais em outros campos de sua vida até a contemporaneidade; C) funcional – a grande maioria relatou que as experiências como disciplina, auto-organização, preparação para competições, percepção de valores/atitudes, não querer se “auto-enganar” e equilibrar a rotina entre diversas responsabilidades, foram fundamentais para a conquista de vitórias individuais em suas trajetórias de vida; D – poder – do ponto de vista individual, os com menos renda declararam se importar mais com questões comunitárias, e os com mais renda declararam se perceber como lideranças em seus espaços; entretanto, não é possível extrapolar os resultados encontrados para a existência de um grande impacto social de “alteração do lócus de poder” comunitário.

Paralipômenos

Após o ingresso no programa de doutorado em educação física, além do trabalho no desenvolvimento da tese, o caminho percorrido passou pelo semestre 2018/2 com o **cumprimento de créditos** nas disciplinas de Docência no Ensino Superior, Tópicos Avançados em Pesquisas Pedagógicas na EF, e Política Científica e Epistemologia na EF. Ainda nesse semestre, no mês de outubro, houve a **participação, auxílio na organização e apresentação de trabalho** no evento Fórum de Estudos Olímpicos 2018, com o trabalho intitulado “Possibilidades de Legado Olímpico Rio 2016: uma revisão sistemática”.

No primeiro semestre de 2019 houve o **cumprimento de créditos** nas disciplinas de Tópicos Avançados em Pesquisas Socioculturais na EF (Esporte) e Docência Supervisionada na disciplina Fundamentos dos Esportes. No segundo semestre de 2019 houve o **cumprimento de créditos** nas disciplinas de Estudos Socioculturais da Cultura Corporal de Movimento (Gênero) e Docência Supervisionada na disciplina Futsal. Em julho houve a **publicação de artigo** no *Journal of Human Sport and Exercise* intitulado “*Possibilities of Olympic Legacy Rio 2016: A Systematic Review*”.

O ano de 2020 foi de trabalho mais intenso na fundamentação da tese, já com os entraves da pandemia, que obrigaram o fechamento de todos os programas analisados e consequente adaptação metodológica. Em outubro houve a **participação em evento com comunicação oral** – Fórum Olímpico 2020, na PUCRS (virtual), com o trabalho “Projetos sociais no Brasil, valores educacionais olímpicos e inclusão social: aproximações possíveis”.

Este trabalho possibilitou, em fevereiro de 2021, a **publicação do artigo** no *Journal of Human Sport and Exercise* intitulado “*Olympic educational values and social inclusion: Possible approaches*”. E após a **qualificação do projeto**, também em fevereiro de 2021, o presente doutorando passou um mês internado com Covid-19 grave. Após longo período de recuperação, foram iniciados os procedimentos de **coleta e análise de dados**, com as limitações impostas pela pandemia e alterações sugeridas pela banca de qualificação de projeto. Em outubro de 2021 houve a **participação em evento com comunicação oral** – Fórum Olímpico 2021, na PUCRS (virtual) com o título “Análise documental dos PECS de educação olímpica certificados pelo Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin”.

Em 2022, realizou-se a **qualificação da tese** em maio, surgindo novas necessidades de alterações e aprofundamento em entrevistas ou grupo focal com alguns egressos ainda dispostos a participação. Conseguiu-se a construção de um grupo focal, em mais uma etapa de **coleta e análise de dados**, sendo necessária a **transcrição do grupo focal** formado. Em Junho de 2022 houve a **publicação de artigo** no periódico espanhol *Retos*, com o título “*Revisión de proyectos de deportes sociales en Brasil: revisión de actualización, metanálisis cualitativo y percepción de brechas de investigación*”. Em 2022 há ainda a **apresentação de artigos e comunicações orais, em novembro, no Fórum Olímpico 2022 e no XVI CONESEF**.

A **defesa** foi realizada no prazo determinado pela pandemia de **novembro de 2022**.

APÊNDICE

Apresentação das 20 questões/assertivas categorizadas nas 4 dimensões de IS

Nº	Questão/Assertiva
DIMENSÃO RELACIONAL – Inclusão Social definida como senso de pertencimento e aceitação.	
1	A participação no programa influenciou a fazer novos amigos.
2	A participação no programa influenciou a ser reconhecido na comunidade onde moro.
3	A participação no programa melhorou a relação com minha família.
4	A participação no programa melhorou minhas relações na escola.
DIMENSÃO ESPACIAL – Inclusão Social social definida como redução de distâncias (proximidade) sociais e econômicas.	
5	A participação no programa melhorou minhas condições financeiras.
6	A participação no programa melhorou minhas relações com pessoas de outros gêneros.
7	A participação no programa melhorou minhas relações com pessoas de outras etnias.
8	A participação no programa melhorou minhas relações com pessoas de outras classes sociais.
DIMENSÃO FUNCIONAL – Inclusão Social definida como o aprimoramento do conhecimento, habilidades e compreensão de funcionamento.	
9	A participação no programa influenciou minha capacidade na modalidade esportiva que pratiquei.
10	A participação no programa aumentou meus conhecimentos sobre história, técnicas e táticas da modalidade esportiva que pratiquei.
11	A participação no programa aumentou meu interesse por outras modalidades esportivas.
12	A participação no programa influenciou meu interesse em aprender coisas novas de um modo geral.
13	A participação no programa influenciou minha compreensão sobre valores do esporte
14	A participação no programa aumentou minha capacidade de auto-organização e disciplina.
15	A participação no programa me influenciou a aplicar os valores do esporte no meu dia-a-dia.
16	A participação no programa aumentou minhas habilidades e capacidades para a vida de um modo geral.
DIMENSÃO DE PODER: Inclusão Social como a mudança de local de controle, tomadas de decisão, liderança e senso crítico.	
17	A participação no programa aumentou minha capacidade de tomada de decisões de um modo geral.
18	A participação no programa aumentou minha capacidade de liderança de um modo geral.
19	A participação no programa aumentou meu interesse em participar das decisões sobre questões comunitárias de um modo geral.
20	A participação no programa fez as pessoas me reconhecerem como um líder em minha comunidade de um modo geral.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Neise Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: Romero, Elaine (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____, Neise Gaudêncio. Educação olímpica multicultural: da pesquisa à prática. Proposta curricular e metodológica e resultados relativos de observações empíricas, p. 201-210. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

ACEBES SÁNCHEZ, J.; BERNAL, I. Gamificación y valores: una propuesta transversal motivadora en Educación Física (Gamification with social and moral values: A motivate cross sectional proposition in physical education). **Retos**, 43, 336-341, 2021.

ACEDO, L.M.; DARIDO, S.C. IMPOLCETTO, F.M.; Valores e atitudes na produção científica da educação física brasileira: tendências e perspectivas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 13, n. 3, p. 149-158, 2014.

ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANTUNES, Scheila Espindola. **Projetos esportivos de caráter social – um estudo de caso com jovens em conflito com a lei**. Orientador: Otávio Guimarães Tavares da Silva. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

_____, Scheila Espindola; SILVA, Otávio Guimarães Tavares da. Entendimentos e concepções dos profissionais do Creas sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 40(2), 170–176. 2018.

ASSUMPÇÃO, Luís Otávio Teles et al. Temas e questões fundamentais na sociologia do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 18, n. 2, p. 92-99, 2010.

AVSIYEVICH, V.; MUKHAMBET, Z.; ROBAK, I.; CHERNUKHA, O.; ZAKHARCHENKO, N. La importancia social de las cargas deportivas como motivador para practicar deportes en el entorno estudiantil de una institución de educación superior (Social impact of sport loads as a motivator for the practice of sports activities in the educational. **Retos**, 39, 755-763, 2020.

BAILEY, Richard Bailey. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. **Educational Review**, 57:1, 71-90, 2005.

BALCAZAR VEGA, A. El campamento educativo como escenario para el fortalecimiento de habilidades sociales (The educational camp as a setting for strengthening social skills). **Retos**, 41, 143-152, 2020.

BARBOSA, Wagner. **Símbolo de torturas, presídio de Novo Horizonte será demolido**. 2011. Redação Multimídia do Gazeta Online. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/05/noticias/especiais/852917-simbolo-de-torturas-presidio-de-novo-horizonte-sera-demolido.html. Acesso em: 28 out. 2020.

BARTLE, Gillian. **Olympic Education: from the Embodied Perspective**. University of Peloponnese. 2015.

BBC. **A intrigante estátua de Medusa em homenagem ao movimento *MeToo* em Nova York.** BBC news Brasil, 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54669548>. Acesso em 05/10/2022.

BELLINGHAM, D. **An introduction to Greek mythology.** Apple, 1989.

BICUDO, M. A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, 9, 7-20, 2014.

BINDER, Deanna L. Olympic values education: evolution of a pedagogy. **Educational Review**. p. 275-302, 2012.

BO-RA, Hwang. **A meta-narrative review of Olympic education and its implications for realist evaluation of programmes for Tokyo 2020.** Loughborough University. Thesis. 2018. <https://hdl.handle.net/2134/36242>

BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MARQUES, Marcelo de Souza. Intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer: Uma análise do programa Campeões de Futuro. **Política & Sociedade**, 14(29), 93, 2015.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 26a edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRAZ, Isaac Felipe Leite et al. **O “etarismo” e a velhice: revisão das publicações nacionais.** p. 388–416. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

BREIVIK, G. Sport in High Modernity: sport as a carrier of social values. **Journal of the Philosophy of Sport**. v. 25, n. 1, p. 57-71, May, 1998.

BUCKLAND, Michael K. **What is a “Document”?** Historical Studies in Information Science. Medford, 215-220, 1998.

BUTCHER, Robert; SCHNEIDER, Angela. Fair Play as Respect for the Game. **Journal of the Philosophy of Sport**, 25:1, 1-22, 1998. DOI: 10.1080/00948705.1998.9714565

BVO - BRASIL VALE OURO. **Proposta pedagógica de esporte: Brasil Vale Ouro**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013.

CAMARGO, Leonardo Perovano.; MEIGA BELEM, CRISTIANO ; SOUZA BERTÉ, WILLIAN KÉVINY ; TAVARES, O. . The Transform Project and the geospatial reaching in Brazil: The legacy of the Olympic education in Rio 2016 Games.. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 13, p. 144-152, 2018.

CAMARGO, Leonardo Perovano; TAVARES, Otávio Guimarães. Possibilities of Olympic Legacy Rio 2016: A systematic review. **Journal of Human Sport and Exercise**, 14(3proc), S321-S327. 2019.

CARR, David. What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: MCNAMEE, Mike; PARRY, Jim. **Ethics and Sport**. London: E&FN Spon, 1998.

CASTRO, S. B. E. de; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 17(4), 145–163, 2011.

CATALANO, Richard F.; HAWKINS, J. David. The social development model: A theory of antisocial behavior. Chapter 4 In Hawkins J.D. **Delinquency and Crime: Current Theories**. Cambridge: Cambridge University Press. (pp 149-197), 1996.

CHARLES RIVER EDITORS (ed.). **The Ancient Olympic Games: the history and legacy of ancient greece's most famous sports event**. [S. L.]: Charles River Editors, 2014.

CHOI, Yujeong. The Effect of Olympic Values on Sport Involvement and Prosocial Behaviour: An Empirical Study of South Korean Youth. **International Journal of Applied Sports Sciences**, 2018. DOI:10.24985/ijass.2018.30.1.31

CIXOUS, Hélène. The Laugh of the Medusa. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Volume 1, Number 4, Summer, 1976. University of Chicago, 1976.

COI - COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. **Carta Olímpica**. Laussane: Didwedo S.à.R.L, 2015.

COI - COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. **Os Fundamentos da Educação aos Valores Olímpicos: Um programa baseado no desporto**. Lausanne, Suíça, 2017. Tradução para língua portuguesa pelo Comité Olímpico Cabo-verdiano, 2021.

CORDEIRO, A.M.; OLIVEIRA, G.M.; RENTERIA, J.M.; GUIMARÃES, C.A. **Revisão sistemática : Uma revisão narrativa**. Rev Col Bras Cir., GERSRio, p. 34 - 36, 2007.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 29(3), p. 91-105, 2008.

CULPAN, Ian; WIGMORE, Sheila. The Delivery of Olympism Education within a Physical Education Context Drawing on Critical Pedagogy. **International Journal of Sport and Health Science** 8:67-76, 2010. DOI: 10.5432/ijshs.20090028

CULPAN, Ian. Olympism, Constructivism and Foucault's Technologies of Power: Governmentality at Work. **Diagoras: International Academic Journal on Olympic Studies**. 2017.

DaCOSTA, L.P. **Educação olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras**. In: REPPOLD FILHO, A.R.; MAGALHÃES PINTO, L.M.S.; RODRIGUES, R.P.; ENGELMAN, S. (Orgs.) Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, PP. 17-28.

DANISH, Steven J.; NELLEN, Valerie. C. **New Roles for Sport Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth**. *Quest*, 49(1), 100–113. 1997.

DANTAS, T. M.; LIMA, D. L. F. Projeto Estácio FIC/FUT3: o que ele representa para adolescentes. **Revista brasileira de futsal e futebol**, 2018.

DEFROAND, James. **London 2012: olympic 'legacy', Olympic education and the development of social capital in physical education and school sport: a case study**. The University of Birmingham. 2012.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. <<https://www.dicio.com.br>> Acesso em: 26/06/2020.

DONNELLY, P. Approaches to Social Inequality in the Sociology of Sport. **Quest**. p. 221–242. 1996.

DORNELLES, P; FRAGA A.B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, 2009.

EC - ESTAÇÃO CONHECIMENTO. **Ações para o Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin 2019**. Serra: Estação Conhecimento, 2019.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão Editorial Ida, 1992.

FANON, Frantz. **The Wretched of the Earth**. trans. Richard Philcox, Grove Press Inc., 1963.

FEMPATRONUM. **Medusa e a história que não conhecemos**. The Feminist Patronum, 01 setembro 2019. Disponível em: <https://www.thefeministpatronum.com/> Acesso em 05/10/2022.

FERRETTI, Marco Antônio de Carvalho; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Preconceito de gênero, raça e sexualidade no tênis: tudo isso porque ela tem o corpo para ser uma atleta e não uma modelo fotográfica. In: ENCONTRO DA ALESDE: ESPORTE NA AMÉRICA LATINA: ATUALIDADE E PERSPECTIVAS, 1., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2008.

FERRIGNO, José Carlos. Uma visão histórica de família e velhice. **Revista a Terceira Idade**. Ano 4, n.4 –Julho de 1991.

FIGUEIRA, Fabrício Moreira; GRECO, Pablo Juan. Futebol: um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensino-aprendizagem-treinamento. **Rev Bras Futebol**, 2008.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; PARANHOS, R.; SILVA JÚNIOR, J. A.; ROCHA, E. C.; ALVES, D. P. O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise? **Teoria e Pesquisa**, 23(2), 2015-228, 2014.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 10, p. 85-98, 1989.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. In: Institut International des Droits de l'enfant. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Suisse, 2005.

<paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJAEducacao_formal_ao_formal_2005.pdf> acesso em 08/09/2020.

GALATTI, L.R.; PAES, R.R.; COLLET, C.; SEOANE, A.M. Esporte Contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 03, p. 115-127, set./dez., 2018.

GIL, A.C., **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Indícios: Morfologia e historia**. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 1999. 207 p. ISBN 84-7432-337-1.

GOELLNER Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G; NECKEL, J.F.L.; GOELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.** São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, ago/dez. 2005.

GOLDEN, Mark. **Sport and Society in Ancient Greece**. New York: Cambridge University Press, 1998.

GOMES, M. C. Por uma Educação Olímpica em movimento: notas de pesquisa e avaliações, p. 171-184. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

GRUPE, Ommo. The Sport Culture and the Sportization of Culture: Identity, Legitimacy, Sense, and Nonsense of Modern Sport as a Cultural Phenomenon. In Fernand Landry et al., eds., **Sport...the Third Milleninum**, Proceedings of the International Symposium, Quebec City, Canada, May 1990. Sainte-Foy, Quebec City: Les Presses de L'Université Laval, 1991.

<http://dx.doi.org/10.1080/0013191042000274196>

HASSANDRA, Mary et al. A fair play intervention program in school Olympic education. **European Journal of Psychology of Education**. 22(2):99-114, 2007. DOI: 10.1007/BF03173516

HAYES, Kelly E. **Holy Harlots: Femininity, Sexuality and Black Magic in Brazil**. Berkeley, CA: University of California Press, 2011.

HUGGINS, Mike. **The Victorians and Sport**. London: Cambridge University Press, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

HUNTER, John; SCHMIDT, Frank L.; JACKSON, Gregg B. **Meta-analysis: cumulating research findings across studies**. California: Sage Publications, 1982.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos** (Porto Alegre), 11(2), 301 – 308, 2012.

KIRST, Flavio Valdir. **Educação olímpica nos Jogos Rio 2016: entre o conhecimento e o mundo da vida**. Orientador: Otávio Guimarães Tavares da Silva. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

KRAVCHYCHYN, Claudio; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Projetos e programas sociais e esportivos no Brasil: uma revisão sistemática**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 4., p. 1051-1065, out./dez. de 2015.

LARA, F. F. de. Responsabilidade social corporativa no futebol do Brasil: estudos de caso com as equipes do campeonato brasileiro série A. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, 3(2), 2014.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAZZARI, André; THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL DE TÊNIS. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, p. 51-64, ago. 2010. ISSN 2318-5090.

LEHNHARD, Greice Rosso; MANTA, Sofia Wolker; PALMA, Luciana Erina. A prática de atividade física na história de vida de pessoas com deficiência física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 45-56, 2012.

LENSKYJ, Helen Jefferson. Olympic education and Olympism: still colonizing children's minds. **Educational Review**, 64:3, 265-274, 2012. DOI: 10.1080/00131911.2012.667389

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê?** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

LIU, Chang. **From rhetoric to action---employing Olympism as an educational tool : an examination and evaluation of the school-based Olympic education programs in the Beijing 2008 Olympic Games.** 2012.

LIZANDRA, J.; PEIRÓ-VELERT, C. Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo (Social relatedness and its role in adolescents' motivation towards physical activity: a qualitative approach). **Retos**, 37, 41-47, 2019.

MANDELL, Richard D. **Historia cultural del deporte.** Barcelona: Edicions Bellaterra, 1986.

MATTOS, Rossana; MARIANELLI, Maria Thereza; LOPES, Jhonatan; UMBERTINO NETO,; GRIPPA, Josimar Barbosa. Exclusão socioterritorial e violência urbana no Bairro de Novo Horizonte – Serra/ES. In: ANAIS DA SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1., 2014, Vitória. **Anais [...]** . Vitória: Ufes, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/scsufes/article/view/8913>. Acesso em: 20 out. 2020.

MAZO, Jones Zarpellon. **Os valores no esporte juvenil : um estudo com jovens participantes em projetos pró-sociais no município de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul.** 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2011.

MCCONE, Anna. **New Zealand physical education teachers' knowledge and teaching of Olympism**. University of Canterbury. Thesis. 2016.

MELLO, A. da S.; JORGE, R. S.; SOUZA, J. S.; NASCIMENTO, A. C. S. do. Atividades Físicas e Esportivas nos Projetos Sociais: O Estado do Conhecimento em Revistas Científicas da Educação Física. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 1–33, 2016.

MELLO, A. D. S.; SILVA, J. D. S.; JORGE, R. S.; SCHNEIDER, O.; DOS SANTOS, W. Representações sociais dos participantes de projeto esportivo de Vitória. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 24(2), 399, 2018.

MELLO, J., PEDRETTI, A., CAPORAL, G., MAHIQUE, J., FERREIRA, A., REPPOLD-FILHO, A., GAYA, A. Secular trend of sports practice of Brazilian children and young people in the decade of mega-sport events. **Journal of Human Sport and Exercise**. 2020.

MENÉNDEZ SANTURIO, J.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo (Hybridizing Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility: an experience through. **Retos**, v. 30, p. 150-158, 2016.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Versão 2.0. Editora Melhoramentos Ltda. 2015.

MIRAGAYA, A. **Educação Olímpica: o legado de Coubertin no Brasil**, p. 41–58. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

MONNIN, C. **Is there really an Olympic Educacion?** Lassaune: IOA, 2000. <ioa.org.gr/books/reports/2000/Report2000_328.pdf> acesso em 08/09/2020.

MONTEIRO, Victor Hugo Lima. Projeto Segundo Tempo: o fanzine e a leitura do esporte em bairros violentos. **Conexões**. Campinas, v.8, n.3, p.10-15, 2010.

MORENTE, A. Sports training in Ancient Greece and its supposed modernity. **Journal of Human Sport and Exercise**. 2020.

MORETTI, Alexandre Roberto; TAPETTI, Carlos Henrique. **Educação Olímpica Formal, Não Formal e Informal**. In: RUBIO, Kátia. Educação Olímpica e responsabilidade social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOTIEJŪNAITĖ, Ramūnė. Lithuanian students' attitudes towards noble and honourable sport contest. **Sporto mokslas / Sport Science** 4(90):75-86, 2017. DOI: 10.15823/sm.2017.42

MOTTA, A. C. V. **Núcleo de desenvolvimento Humano e Econômico de Serra –Plano de Ação**. Serra: NDHE, 2013.

MOURA, Mariana Mendes. Resenha de Holy Harlots: Femininity, Sexuality and Black Magic in Brazil. **Revista de Estudos de Religião**, ISSN 2179-0019, vol. 6, nº 2, 2015, p. 332-336.

MÜLLER, N./IOC. (eds). **Pierre de Coubertin Olympism Selected Writings**. Lausanne: IOC, 2000.

NAUL, Roland et al. **Physical fitness, sporting lifestyles and olympic ideals: Cross-cultural studies on youth sport in Europe**. 1. ed, Vol. 11. Schorndorf: Hofmann, 2002.

NAUL, Roland. **Olympic education**. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 2008.

NICHOLS, Geoff. **Sport and crime reduction: the role of sports in tackling youth crime.** Londres: Routledge, 2007.

PEDRINELLI, V. J.; BRANDÃO, M. R. F.; SHAPIRO, D.; FUGITA, M.; GOMES, S. S. Motivos para a participação esportiva de atletas com deficiência intelectual no programa Special Olympics Brasil. **Motricidade**, 2012.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo, Perspectiva, 2003. 211-241.

PEREIRA, Marcela Caroline; RAIHER, Augusta Pelinski. A prática esportiva feminina no Brasil: ênfase na condição de pobreza. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 42, n. 2, p. 1-12, 2020.

PEREIRA, Vinícius Oliveira. A capoeira e a escola: um olhar etnográfico. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 279-303, 2019.

PERIM, P. C.; CORTE-REAL, N.; DIAS, C.; PARKER, M.; SOUZA, L. D.; FONSECA, A. M. Resiliência, suporte social e prática esportiva: Relações e possibilidades de intervenção social. **Psicologia e Saber Social**, 4(2), 2015.

PEROVANO-CAMARGO, L.; MATARUNA-DOS-SANTOS, L.J.; TAVARES, O. Sport, Olympic educational values and social inclusion: Possible approaches. **Journal of Human Sport and Exercise**, 16, S74-S83. Universidad de Alicante: 2021.

PEROVANO-CAMARGO, Leonardo. et al. **Análise documental de projeto esportivo social: realidades editadas.** In: Anais do XVI Congresso Espírito-Santense de Educação Física: Educação Física em Tempos de Pandemia: implicações para a escola, o lazer, a saúde e o esporte [recurso eletrônico] / Centro de Educação Física e Desportos Universidade Federal do Espírito Santo (organização). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Cemefec, 2022.

PEROVANO-CAMARGO, Leonardo. et al. **Relações de gênero em projeto esportivo: métodos mistos e silêncios que falam.** In: Anais do XVI Congresso Espírito-Santense de Educação Física: Educação Física em Tempos de Pandemia: implicações para a escola, o lazer, a saúde e o esporte [recurso eletrônico] / Centro de Educação Física e Desportos Universidade Federal do Espírito Santo (organização). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Cemefec, 2022.

PILATTI, L. A. Guttman e o tipo ideal do esporte moderno. In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.). **Esporte: História e Sociedade.** Campinas: Autores Associados, 2002.

PUIG, Núria; HEINEMANN, Klaus. El deporte en la perspectiva del año 2000. **Papers: revista de sociologia**, Barcelona, Espanha, n. 38, p. 123-141, 1991.

RAMOS, A. G. **A Introdução Crítica a Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial.** Popayán, Colombia, Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana. 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?.** Letramento Editora e Livraria LTDA, 2017.

RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias;** organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves. 1990.

REVERDITO, Riller Silva. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo.** 2016. 1 recurso online (209 p.). Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

RODRÍGUEZ FERNANDEZ, C.; OSPINA-BETANCURT, J. Estudio sobre la consideración social de la mujer en el atletismo: repitiendo los estereotipos de género del siglo XXI (Study on the Social Consideration of Women in Athletics: Repeating the Stereotypes of Gender of the 21st Century). *Retos*, 44, 542-550, 2021.

RONDINELLI, Rosely Curi. **O Conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisitação necessária.** 270 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói, 2011.

ROSA, Diogo Mello da. **Efeitos do Esporte Sobre o Comportamento Pró-Social Atribuídos a Participantes de um Projeto Social.** 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RUBIO-RODRÍGUEZ, G.; SERNA GÓMEZ, H.; HERNANDEZ AROS, L.; VARÓN TRIANA, N. Validación de un cuestionario para evaluar valores personales y sociales en jóvenes deportistas (Validation of a questionnaire to evaluate personal and social values in young athletes). *Retos*, 36, 152-158, 2019.

RUIZ VICO, P.; CIFO IZQUIERDO, M. Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género (Influence of psychomotor and cooperative socialmotor expressive practices in emotional experience considering gender). *Retos*, 40, 430-437, 2020.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. **Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** V. 11, n. 1. São Carlos-SP: Revista Brasileira de Fisioterapia, p. 83-89, 2007.

SAMPIEIRI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill, 2014.

SANTOS, F.; NEVES, R.; PARKER, M. Future Pathways in Implementing the Teaching Personal and Social Responsibility Model in Spain and Portugal (Rutas futuras en la Implementación del modelo de enseñanza de la responsabilidad personal y social en España y Portugal). **Retos**, 38, 802-810, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37a edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIMSOM, O. R. Von; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.) **Educação Não-Formal: Cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SOARES, A. J. G. et al. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. v. 33, n. 4, pp. 905-921, 2011.

SOLERA, B.; FLORES, P.; ANVERSA, A. L.; CARAÇATO, Y. M.; DE SOUZA, V. DE F.; HEROLD JUNIOR, C. Percepciones de los atletas paralímpicos sobre la inclusión social a través del deporte (Paralympic athletes perceptions about social inclusion through sport). **Retos**, 42, 655-661, 2021.

SOUZA, Alcian Pereira de. A Balada de Narayama: um diálogo com o campo jurídico de Pierre Bourdieu. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4042, 26 jul. 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Perereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador.** São Paulo: Educ, 1999.

STEENBERGEN, J. ; TAMBOER, J.W.I. **Ethics and the double character of sport: an attempt to systematize discussion of the ethics of sport.** Ethics and Sport. editor / M.J. McNamee ; S.J. Parry. London : E & FN Spon, 1998.

STEIGLEDER, M.; SILVA, C.; RANGEL, M.; SANTOS, R. Alianças intersetoriais e projetos esportivos sociais no Brasil: um estudo de caso na cidade de Niterói. **Revista intercontinental de gestão desportiva - RIGD**, 8(3), 2019.

STEGEMAN, H.; JANSSENS, J. Introduction. In: JANSSENS, J., STEGEMAN, H., HILVOORDE, I. VAN et al (eds). **Education through Sport - An Overview of Good Practices in Europe.** Nieuwegein: Arko Sports Media, 2004, p. 14-32.

STEYN, M. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In V. Ware (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo** (V. Ribeiro, trad., pp. 115-137.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade.** Campinas: Autores Associados, 2005, 125 p.

STIGGER, M.P.; THOMASSIM, L. E. Entre o 'Serve' e o 'Significa': Uma Análise sobre Expectativas Atribuídas ao Esporte em Projetos Sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-33, 2013.

ŠUKYS, Saulius; MAJAUSKIENĖ, Daiva. The Attitude towards Olympism Values of Pupils in Schools Implementing and Not Implementing Integrated Olympic Education. **Baltic Journal of Sport and Health Sciences**, 4(91). 2013. <https://doi.org/10.33607/bjshs.v4i91.179>

ŠUKYS, Saulius; MAJAUSKENE, Daiva; DUMCIENE, Audrone. The effects of a three-year integrated Olympic education programme on adolescents' prosocial behaviours. **European Journal of Sport Science**, 17:3, 335-342, 2017. DOI: 10.1080/17461391.2016.1254280

TAVARES, Otávio. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: Notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo, p. 343 – 355. In: DACOSTA, L. et al. **Legado de Megaeventos Esportivos**. Brasília (DF): CONFEEF, 2008.

_____, Otávio. Educação Olímpica para o Rio de Janeiro 2016: princípios, temas, estratégias, meios e elementos, p. 191-200. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____, Otávio; ABREU, Neise Gaudêncio. **Manual de educação olímpica**. (material didático elaborado para uso nas escolas como proposta de uma educação em valores por meio da educação olímpica), impresso, Vitória, 2011. 64 p.

TEETZEL, Sarah Jane. Optimizing Olympic education: A comprehensive approach to understanding and teaching the philosophy of Olympism. **Educational Review**. 64(3):317-332, 2012. DOI: 10.1080/00131911.2012.688729

TOLEDO, L. H. **Lógicas do futebol**. São Paulo: Hucitec, 2002.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2016.

VILAÇA, M.; GAWRYSZEWSKI, B.; PALMA, A. **Crítica à panaceia pedagógico-desportiva**. Educação e Filosofia, 2015. p. 199-231.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.