

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

EDUARDO VIGANOR SILVA

**EDUCAÇÃO OLÍMPICA NO ENSINO MÉDIO: VALIDAÇÃO QUALITATIVA DE
UM MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO EM VALORES POR MEIO DO
ESPORTE**

VITÓRIA

2014

EDUARDO VIGANOR SILVA

**EDUCAÇÃO OLÍMPICA NO ENSINO MÉDIO: VALIDAÇÃO QUALITATIVA DE
UM MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO EM VALORES POR MEIO DO
ESPORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Tavares.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Silva, Eduardo Viganor, 1988-
S586e Educação olímpica no ensino médio : validação qualitativa de
um material didático de educação em valores por meio do
esporte / Eduardo Viganor Silva. – 2014.
251 f. : il.

Orientador: Otávio Guimarães Tavares da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Valores. 2. Esportes. 3. Esportes - Estudo e ensino (Ensino
médio). 4. Livros didáticos. I. Silva, Otávio Guimarães Tavares
da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

EDUARDO VIGANOR SILVA

**EDUCAÇÃO OLÍMPICA NO ENSINO MÉDIO: VALIDAÇÃO QUALITATIVA DE
UM MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO EM VALORES POR MEIO DO
ESPORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em _____ de _____ de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Otávio Tavares
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Suraya Cristina Darido
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

“Até aqui nos ajudou o Senhor.” I Sm 7:12

AGRADECIMENTOS

Enfim, finda-se mais uma etapa. Ao olhar para trás, ainda é possível enxergar todas as dificuldades, angústias, tensões e alegrias enfrentadas desde o primeiro dia em que este desafio se iniciou. Ainda estão presentes na memória cada momento vivenciado até aqui, bem como a lembrança daqueles que, de um modo todo particular, me ajudaram nessa caminhada.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pelo amor incondicional. É esse amor que me deu força nas madrugadas de estudo, que me ajudou em cada página de texto finalizada e que me fez chegar até aqui. Obrigado Senhor, pelas bênçãos derramadas sobre mim. Maravilhoso és Tu!

Agradeço também à minha família. Mãe, você é e sempre será meu exemplo de vida! Obrigado pelas orações, pelo carinho, pela dedicação, pela paciência, e principalmente pela sabedoria em entender os diferentes momentos pelos quais passei, ou melhor, pelos quais passamos juntos durante o mestrado.

Pai, uma palavra te define: meu super-herói! Meu agradecimento a você que junto com mamãe sempre lutou e abdicou dos seus sonhos para que eu pudesse viver os meus, que sempre esteve ao meu lado e que, de um jeito só seu, sempre procurou me aconselhar para o melhor caminho.

Flavinho, melhor do que ter um irmão é ter um melhor amigo de sangue. A nossa união é única, e vai perdurar para sempre. Logo, a sua vitória também virá!

Tios, tias, primos, primas e vovó Zé, a vocês também o meu muito obrigado. Sei que sempre estive nas orações e preocupações de todos. Vovô Abelino, vovó Oscarina e vovó Helena, vocês vivenciaram, junto comigo, a alegria de ser aprovado para o curso de mestrado, mas se foram em meio a esse processo. Queria que estivessem aqui para vivenciarem também o fim desta etapa. É com lágrimas nos olhos que agradeço tudo que fizeram por mim. Regim e Tio Badu, saudades também!

À família De Pianti e Rosa, muito obrigado pelo incentivo e pela acolhida.

Amanda, se tem alguém que passou literalmente o mesmo do que eu nesse período, essa pessoa foi você. Obrigado pela enorme paciência, carinho, dedicação, ajuda e compreensão. Finalizamos mais uma etapa juntos, e se depender de mim, muitas ainda virão.

Aos meus amigos e amigas que direta, ou indiretamente, contribuíram para este trabalho e souberam entender a minha ausência em tantos momentos, em especial à Marília, Mayara, Marry, Priscilla Schneider, Donaldson (Dodo), Felipe, Dudu, Jonathan e Luis Phelip. A vida não poderia ter me dado amigos melhores. Dodo, sua vitória também está próxima!

Ao professor Otávio o meu agradecimento não só pelas orientações e suportes acadêmicos, mas pela confiança, pelas palavras de incentivo, pelas conversas infindáveis, pelos conselhos, enfim, pela amizade construída nesses seis anos de boa convivência. Você é exemplo de profissional a ser seguido! Obrigado por me mostrar que existem outras possibilidades para a Educação Física.

Aos meus colegas de CESPECEO – especialmente do ARETE – e de mestrado, o meu muito obrigado. Com vocês as angústias eram compartilhadas, mas também foi com vocês que aprendi a respeitar outros pontos de vista.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa. A contribuição de vocês foi essencial para que este estudo ocorresse. Sintam-se co-autores do trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) pela concessão da bolsa de estudos.

À professora Suraya Darido e ao professor Wagner dos Santos pelas enormes contribuições dadas ao trabalho ainda na fase de qualificação. Os apontamentos foram essenciais para enxergarmos pontos que ainda não estavam visíveis para nós e, assim, melhor adequar a pesquisa.

A todo o corpo pedagógico e demais funcionários da EMEF Maria Anselmo, em especial ao diretor Maurício pela força e compreensão para entender as minhas necessidades constantes. Não poderia estar em lugar melhor!

E aos meus alunos, que mesmo sem saber, contribuíram e ainda contribuem para a minha formação profissional e acadêmica. Em cada relação estabelecida no trabalho, no fundo tinham reflexões sobre as nossas experiências vivenciadas durante as aulas. Espero, de coração, que todos alcancem o sucesso que procuram e que, acima de tudo, sejam felizes. Obrigado crianças!

RESUMO

A mudança de valores sociais e sua pluralidade indicam um novo cenário educacional cuja compreensão aponta para a necessidade de uma educação em valores. A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica não se isenta dessa responsabilidade de elaborar propostas que abarquem a discussão e problematização de valores no contexto de suas aulas. Porém, a sistematização de tais propostas parece ser pouco desenvolvida na escola, de modo geral, e nessa disciplina, em particular. Em contrapartida, o conteúdo esportivo submetido a um tratamento pedagógico específico tem sido apontado como um veículo de formação moral. Em conjunto, também o livro didático bem estruturado pode ser um auxiliador da prática docente. Neste sentido, este trabalho buscou realizar a validação qualitativa de um instrumento pedagógico destinado a professores de Educação Física escolar atuantes no Ensino Médio e aos alunos pertencentes a esse segmento de ensino. Para isso, a pesquisa contou com a colaboração de quatro professores de Educação Física atuantes no nível médio de escolarização que aplicaram e analisaram a pertinência do material a partir de diferentes critérios. O referido material apresenta-se como um livro didático com propostas de atividades voltadas para a promoção de valores a partir do esporte e tendo como referência a Educação Olímpica. Os resultados indicam que o material é claro, conciso e coerente, mas precisa avançar na indicação de mais atividades práticas que permitam a discussão de valores. Conclui-se que a iniciativa é válida, porém ainda é necessário desenvolver indicadores de aplicação que sinalizem para a ocorrência ou não de mudanças comportamentais e atitudinais por parte dos alunos submetidos às atividades do instrumento.

Palavras-chave: Valores, Esporte, Educação Olímpica, Ensino Médio, Livro didático.

ABSTRACT

The changing social values and its plurality indicate a new educational landscape whose understanding points to the need for education in values. The Physical Education curriculum as an obligatory component of basic education is not exempt from this responsibility to develop proposals that cover the discussion and questioning of values in their classes. However, the systematization of these proposals seems to be underdeveloped in school in general, and this discipline in particular. In contrast, the sports content under particular pedagogical treatment has been touted as a vehicle for moral education. Together, also the well-structured textbook can be a helper of teaching practice. Thus, this study attempts to make qualitative validation of a teaching tool for teachers of Physical Education acting in high school and students belonging to this segment of education. For this, the research involved the collaboration of four physical education teachers working in the average level of schooling that have applied and analyzed the relevance of the material from different criteria. Such material is presented as a textbook with proposed activities for the promotion of values from the sport and with reference to the Olympic Education. The results indicate that the material is clear, concise and coherent, but need the indication of more practical activities that allow the discussion of values. It is concluded that the initiative is valid, but it is still necessary to develop indicators that signal application for occurrence of behavioral and attitudinal changes on the part of students subjected to the activities of the instrument.

Keywords: Values, Sport, Olympic Education, Secondary Education, Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 VALORES	21
1.1 VALORES: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA	22
1.2 VALORES: UMA ABORDAGEM PSICOLÓGICA	38
1.3 VALORES: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA	45
2 A EDUCAÇÃO OLÍMPICA	57
2.1 A EDUCAÇÃO OLÍMPICA COMO LEGADO DO MOVIMENTO OLÍMPICO	58
2.2 MAPEANDO CONCEITOS DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	65
2.3 EDUCAÇÃO OLÍMPICA: FORMAS E ABORDAGENS	68
2.4 INICIATIVAS E SISTEMATIZAÇÕES DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	71
3 COMPREENDENDO CONTEXTOS E RELAÇÕES: A EDUCAÇÃO FÍSICA, O ENSINO MÉDIO, MATERIAIS DIDÁTICOS E A DIMENSÃO ATITUDINAL DO ENSINO.....	77
3.1 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DESTA ETAPA EDUCACIONAL.....	77
3.2 MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO: O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	87
3.3 O TRATO DA DIMENSÃO ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS APONTAMENTOS.....	92
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	96
4.1 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	96
4.2 PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS	97
4.3 O MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	97
4.4 OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA	99
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	105
5.1 DADOS REFERENTES À VALIDAÇÃO DO MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA.....	105
5.1.1 Apresentação e discussão das atividades aplicadas.....	105
5.1.1.1 Atividades aplicadas pela professora 1.....	106
5.1.1.2 Atividades aplicadas pelo professor 2.....	111

5.1.1.3 Atividades aplicadas pelo professor 3.....	120
5.1.1.4 Atividades aplicadas pelo professor 4.....	127
5.1.2 Atividades não aplicadas analisadas pelos professores.....	133
5.1.3 Apresentação e análise dos dados referentes à aplicação dos questionários de avaliação estrutural do Manual de Educação Olímpica.....	138
5.2 DADOS QUE INCIDEM DIRETO OU INDIRETAMENTE SOBRE O PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA.....	149
5.2.1 Ensino Médio: etapa preparatória para o vestibular.....	150
5.2.2 Educação Física: o desafio de promover valores por meio de uma disciplina que não é valorizada.....	152
5.2.3 Educação Física no Ensino Médio: obrigatória ou facultativa?.....	154
5.2.4 Que horas vamos jogar?.....	156
5.2.5 Já acabou a aula?.....	158
5.2.6 A formação docente.....	159
5.2.7 Para concluir.....	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXO A	174
ANEXO B.....	249
ANEXO C.....	250
ANEXO D.....	251

INTRODUÇÃO

O processo de globalização, cada vez mais acentuado, nos apresentou algumas características. Ao mesmo tempo em que contribuiu para o avanço extremamente veloz das investigações tecnológicas, científicas e no aumento da circulação de conhecimentos e ideias, tal processo também nos colocou diante de uma sociedade marcada pelo efêmero e transitório, caracterizada pela ausência de orientações e ideologias sólidas¹ que muitas vezes podem desencadear numa realidade de relativismo axiológico e insegurança (GERVILLA apud QUEIRÓS, 2004).

Estamos vivenciando cada vez mais um contexto influenciado pelo pluralismo de ideias, de informações, de crenças, e, de valores. Sobre esses últimos, é possível afirmar que chegamos a uma sociedade com tantos valores, que tem se tornado cada vez mais difícil definir um conjunto de referências seguras e consistentes para as pessoas, principalmente entre as crianças e os mais jovens (GERVILLA apud QUEIRÓS, 2004).

Além disso, os constantes processos de reavivamento de alguns valores antes marginalizados pelos indivíduos e/ou grupos sociais têm contribuído cada vez mais para um cenário de multiplicidade axiológica, colocando novamente em voga valores antes esquecidos, alterando assim as diversas relações sociais.

Não que esse contexto de valores sociais em crise² seja um cenário unicamente conturbado. Pelo contrário, o alargamento do leque de valores pode conduzir para uma sociedade mais democrática quanto à possibilidade de escolha de seu arranjo axiológico. Porém, tal contexto pode vir a tornar-se problemático caso os indivíduos percam a sua capacidade crítica diante dessa diversidade de valores que a sociedade lhes apresenta, colocando-os numa situação de insegurança e desorientação valorativa. Portanto, frente a isso, o que deve ser garantido são espaços e iniciativas que busquem oportunizar, de acordo com Queirós (2004), a discussão e reflexão sobre valores, dotando os indivíduos de um senso

¹ A utilização do termo não se faz com a pretensão de defender um tipo específico de ideologia a ser seguida, apesar de reconhecermos a existência de valores e atitudes universais aceitos como socialmente positivos em qualquer lugar do mundo. O que queremos evidenciar é a necessidade do indivíduo compartilhar de um conjunto de crenças e valores próprios, ou de algum tipo de ideologia sólida, que o permita viver harmonicamente em sociedade frente às diversidades apresentadas em cada cotidiano. Para isso se tornar possível faz-se necessário que cada sujeito vivencie momentos de discussão e de reflexão em relação às diversas possibilidades valorativas.

² Trabalhar com o conceito de **valores sociais em crise** parece ser mais apropriado do que afirmar a existência de um quadro de **crise de valores sociais**, pois como sustenta Queirós (2004) não estamos diante de uma realidade de inexistência de valores sociais, mas sim de uma pluralidade e nivelamento desses valores, o que acaba por conduzir a situações de insegurança, principalmente entre aqueles que necessitam, segundo a autora “de uma bússola axiológica, como é o caso dos jovens”.

crítico que possa contribuir em seus processos de diferenciação do que irão considerar valor do seu antivalor e garantindo a formação de um conjunto de referências sociais e culturais seguras para os mesmos.

Dentro desta perspectiva, algumas iniciativas ganham destaque por oportunizar essa possibilidade de discussão e reflexão sobre valores, sendo a educação um espaço privilegiado para isso (SANMARTIN, 1995; SAVIANI, 1993). Não apenas uma educação que se limite a transmitir um ou outro conhecimento de caráter prático-instrumental – essa também tem sua importância – mas sim uma educação que em seu processo se proponha a entrar no âmbito dos valores, extrapolando a dimensão procedimental e conceitual do ensino em busca de alcançar também o desenvolvimento da sua dimensão atitudinal³; uma educação que segundo Sanmartin (1995, p. 17) se preocupe em:

[...] formar o caráter, no sentido mais extenso do termo, formar o caráter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, e formá-lo para promover um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais.

A concretização dessa educação – chamada de **educação em valores** – deve encontrar na escola, enquanto instituição organizada, um dos locais mais oportunos para a sua promoção. Isso porque, não se pode admitir que em nome de uma neutralidade ou relativismo ético, a instituição escolar isente-se de se posicionar com relação a certos valores fundamentais para a construção de um ambiente socialmente harmônico.

Portanto, acaba por se tornar imprescindível no processo educativo escolar o desenvolvimento de propostas que busquem a operacionalização intencional e deliberada, de forma interdisciplinar ou não, desse tipo de educação pelos diferentes componentes curriculares.

É a partir daí que a Educação Física como disciplina curricular obrigatória da educação básica (LDB 9394/96) também passa a ser responsável por esse objetivo, devendo mobilizar para isso os conteúdos os quais abarca. Contudo, apesar do reconhecimento dessa necessidade, mapeamentos dos principais periódicos⁴ da Educação Física brasileira mostram

³ Em relação às dimensões atitudinal, procedimental e conceitual do ensino, elas somente serão abordadas de maneira mais satisfatória no terceiro capítulo deste trabalho. Por enquanto, é o bastante afirmar que a dimensão atitudinal refere-se a normas, atitudes e valores; a procedimental refere-se ao saber fazer; enquanto que a conceitual faz referência a conceitos e fatos; todos esses se apresentando como aspectos a serem considerados no desenvolvimento de qualquer conteúdo no contexto escolar.

⁴ Os periódicos utilizados foram a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a Revista Pensar a Prática, a Revista Motriz, a Revista Movimento e a Revista da Educação Física/UEM, sendo que os mapeamentos foram

que são poucos os estudos que avançam no sentido de apresentar propostas práticas de caráter didático-metodológico para a promoção de uma educação em valores nas aulas de Educação Física, fato este que confirma uma análise que aponta a dificuldade na Educação Física brasileira em avançar metodologicamente além da dimensão procedimental (DARIDO, 2003).

Além disso, tomando as obras de Oliveira e Perim (2008; 2009) como referências centrais contemporâneas para a educação em valores na Educação Física brasileira, uma análise inicial das mesmas indica a baixa sistematização da problematização e da reflexão para um ensino em valores, além do caráter incidental⁵ e exortativo⁶ de suas propostas, sendo encontradas nessas poucas orientações conceituais ou metodológicas para a sistematização do ensino na dimensão atitudinal. Embora se enfatize nessas obras a importância de um ambiente coerente aos valores que se pretende promover ou ensinar, ainda que isto seja indubitavelmente importante, não é a única medida a se considerar.

Torna-se então relevante a sistematização e a operacionalização de propostas voltadas para a educação em valores por meio da Educação Física e de suas práticas corporais, destacando aqui o esporte dentre elas. Mas por que o esporte?

Primeiro porque a ideia difundida de que as atividades físicas e o esporte sejam ferramentas potencialmente educativas, capazes de suscitar em seus praticantes o desenvolvimento de valores sociais e pessoais, não é um fato recentemente identificado. Como indica DaCosta (2007, p. 13) “desde a Antiga Grécia até a origem do esporte moderno em meados do século XIX, as atividades atléticas e o esporte têm sido considerados importantes elementos de veiculação de influências valorativas entre as pessoas”.

Segundo, porque a análise da literatura tem dado indicativos de que mesmo correntes teóricas antagônicas que analisam o fenômeno esportivo reconhecem no esporte um potencial educativo. O que tem diferido entre os autores é apenas o efeito dessa educação.

A Teoria Crítica do Esporte (TCE), por exemplo, tem mencionado como funções e característica do esporte a sua capacidade de controle social e alienação, contribuindo para manter o interesse das classes dominantes; o aprendizado através da prática esportiva de regras e comportamentos segundo as normas da competição, o que conforma o indivíduo na

realizados sem definição de restrição temporal e com base nos seguintes termos: esporte e valores, valores do esporte, valores no esporte, valores educacionais e educação em valores.

⁵ A maioria das orientações encaminhadas aos professores sugere que os mesmos aproveitem de acontecimentos eventuais que possam ocorrer durante as aulas para assim intervirem na busca por uma educação em valores.

⁶ Exortar indica encorajar, incentivar, animar. Portanto, o caráter exortativo verificado na análise das atividades propostas pelas obras mencionadas sugere o desenvolvimento de uma educação em valores através do incentivo e encorajamento verbal direcionado ao aluno por parte do professor.

aceitação dos ideais capitalistas; e o esporte como difusor de valores burgueses como individualismo, ascensão social, sucesso, obediência, hierarquia e eficiência (TORRI e VAZ, 2006).

Já outros autores que não compartilham da mesma perspectiva apregoada pela TCE, têm entendido o esporte como possível propulsor de valores humanísticos considerados socialmente positivos, como por exemplo: amizade, excelência, respeito, cooperação, entre outros (GAYA, 2004; BENTO, 2004; TAVARES 2003; TODT, 2009; DACOSTA, 2007).

Portanto, o que se percebe é que ambas as correntes teóricas têm visualizado no esporte a possibilidade deste ser utilizado como ferramenta educativa, ainda que a TCE enxergue neste fenômeno social uma forma de educação em sentido negativo.

Compartilhando e partindo deste princípio de que o esporte pode ser uma ferramenta educativa, o que se pretende aqui defender é a sua utilização como veículo pedagógico para uma educação em valores, desde que para isso o mesmo se submeta a um planejamento educacional específico, já que de acordo com Tavares (2008, p. 344) “[...] a prática esportiva não é naturalmente educativa – pelo menos não em um sentido socialmente positivo – desta forma necessitando de um conjunto de valores que a guie e de um trato pedagógico que a realize desta maneira”. Embora tal assertiva seja fortemente assumida entre aqueles que se lançam ao objetivo de sistematizar o esporte como um propulsor para uma educação em valores, permeia ainda neste meio algumas inquietações: **quais ou que sentidos o esporte deve assumir para que possa se tornar essa ferramenta de educação em valores? Como se pode fazer isso? E com que referências?**

Tais inquietações tornam-se pertinentes quando voltamos o olhar para os estudos que buscam correlacionar o fenômeno esportivo à esfera mais ampliada da sociedade. Ao conceituar o esporte como um componente social, uma prática social ou ainda como um fenômeno social, os autores têm evidenciado uma reciprocidade existente entre o esporte e a dimensão mais ampla da sociedade na qual o mesmo está inserido. Especificamente no âmbito dos valores, esta discussão é assumida por DaCosta (2007, p. 15) quando este autor evidencia que:

[...] existem **princípios** inerentes ao esporte, como competição, *performance* e excelência. Entretanto, não podemos perder de vista que o esporte é uma prática corporal construída, vivenciada e modificada na interação dos homens na cultura, refletindo seus valores e gerando novos; sua forma e constituição dependerão sempre dos objetivos atribuídos a ele. Logo, cabe-nos ressaltar que os valores não são essencialmente **do** esporte, mas se

refletem **no** esporte e são também gerados a partir dos significados que os indivíduos e grupos sociais dão à prática esportiva.

Deste modo, como se pode constatar, “[...] existe uma relação de reciprocidade entre os valores mobilizados no e pelo esporte e aqueles mobilizados na e pela sociedade onde ele é gerado e/ou praticado” (KIRST, 2009, p. 18), mostrando que apesar da existência de um conjunto de valores eminentes ao esporte⁷, há também uma dimensão da prática esportiva que está ligada aos processos histórico-culturais de cada época da sociedade, envolvendo seus códigos, sentidos e significados.

O que acontece é que a sociedade atual, como já mencionada, tem sido marcada por uma pluralidade de valores que algumas vezes têm levado a um contexto de instabilidade quanto a orientações e referências axiológicas sólidas. Portanto, se o esporte, para que possa alcançar o estatuto de ferramenta educativa em um sentido positivo, precisa de um conjunto de valores que o guie e de um trato pedagógico que o realize desta maneira, mas se a prática esportiva sofre influência direta por parte dessa sociedade acima caracterizada, novamente aqui ficam as seguintes inquietações, agora pensadas diante de um contexto específico: **quais ou que sentidos o esporte deve assumir perante a sociedade atual para que possa se tornar uma ferramenta de educação em valores? Como se pode fazer isso? Com que referências, já que em muitos casos o que se busca é justamente a construção de referências sociais? E um material didático, é válido e pode contribuir nessa empreitada?**

Uma das possibilidades de resposta que surge diante dessas inquietações, ainda que não seja a única, pode estar no que se convencionou chamar, há alguns anos, de Educação Olímpica. Embora pouco difundida no Brasil, a Educação Olímpica (EO) é definida como as “[...] propostas de educação através do esporte tendo como referência o Movimento Olímpico, seus valores declarados, seu simbolismo, sua história, seus heróis e suas tradições” (TAVARES, 2009, p.191). Portanto, a EO, pelo seu conjunto específico de referências, pode se configurar como uma possibilidade real para a concretização de uma educação em valores, compromissada com o desenvolvimento moral dos indivíduos.

Além do mais, ao se utilizar do esporte voltado para uma dimensão educacional, a EO passa a encontrar na instituição escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física, um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento. Isso porque, no caso específico da escola, o

⁷ Como exemplo de valor inerente ao esporte, podemos mencionar o fair play (jogo limpo), expressão intimamente associada ao fenômeno esportivo que remete a existência de uma conduta ética entre aqueles envolvidos em sua prática.

desenvolvimento de um esporte pedagógico em aulas de Educação Física, tendo como objetivo uma educação em valores, mostra-se totalmente pertinente, uma vez que as instituições escolares têm como plano de fundo um contexto educacional amplo, e não somente ligadas às qualidades atléticas (DACOSTA, 2009).

Acrescenta-se a isso o fato de que, a aproximação dos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro, com repercussão não só na capital fluminense, mas também em todo o Brasil, deverá ser um propulsor para a sistematização e a consolidação de uma Educação Olímpica no que tange a esse aspecto educacional, especialmente na Educação Física, disciplina que tendendo a adquirir maior destaque como consequência dos Jogos, não poderá apenas se atrelar aos seus objetivos procedimentais e conceituais, mas considerar também a dimensão atitudinal do seu ensino.

Foi partindo de todo este contexto propício que o professor Otávio Tavares juntamente com a professora Neíse Gaudencio Abreu formularam, no final do ano de 2010 e início do ano de 2011, um material didático para professores de Educação Física e seus alunos intitulado de Manual de Educação Olímpica (MEO – ANEXO A), com propostas sistematizadas de atividades que propiciassem o desenvolvimento de uma educação em valores pautada na EO. O referido material didático, inicialmente pensado para a Educação Física escolar, foi objeto de estudo da dissertação de Mestrado intitulada “Valores em jogo: possibilidades para educação olímpica na educação física escolar”, concluída em 2012 por Fabiano Basso pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

Na ocasião, o estudo procurou realizar a validação qualitativa do material a partir da utilização deste por professores de Educação Física escolar atuantes nos diferentes segmentos de ensino da Educação Básica, que durante a pesquisa realizavam vários apontamentos em relação ao material didático, contribuindo para o seu melhor ajuste no final do estudo. Portanto, o que se confirmou naquele momento foi a validade do instrumento pedagógico no que diz respeito a sua utilização na Educação Física escolar de uma maneira geral, sem se preocupar com as especificidades de cada um dos níveis de ensino em que este componente curricular se insere.

Ainda que a pesquisa mencionada tenha dado uma primeira contribuição na adequação do material no que diz respeito a sua possibilidade de uso na Educação Física escolar, percebeu-se a necessidade de novos estudos que avançassem sobre duas frentes diferentes. A primeira dessas frentes surgiu como consequência do reconhecimento da possibilidade de utilização do MEO para além do contexto da Educação Física escolar. Constatou-se no final daquele estudo que o material também poderia ser utilizado em outros dois cenários: em

projetos de caráter social que utilizam o esporte como plano de fundo ou ainda em programas voltados para o ensino de práticas esportivas – as popularmente chamadas ‘escolinhas de esportes’. Assim, surgiu a necessidade de validar qualitativamente o material didático nesses contextos específicos.

A outra frente de pesquisa se abriu a partir da necessidade de validação do Manual de Educação Olímpica levando em consideração a especificidade de dois dos diferentes segmentos de ensino que compõem a Educação Básica: Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio⁸.

É justamente sobre esta última frente de pesquisa que se desenvolve o presente trabalho. Enquadrada sobre o viés dos Estudos Olímpicos⁹, esta pesquisa de tipo exploratória buscou realizar a validação qualitativa de um instrumento de apoio pedagógico voltado para o desenvolvimento de propostas de educação em valores através do esporte e pautado na Educação Olímpica – o já anteriormente mencionado Manual de Educação Olímpica –, tendo como referência a possibilidade de utilização deste material tanto por professores de Educação Física escolar atuantes no Ensino Médio quanto pelos alunos matriculados neste nível específico de escolarização.

Portanto, em termos metodológicos, este trabalho se define como uma pesquisa de ‘validação qualitativa de instrumento’. No caso, o instrumento a que nos referimos é o material didático sobre educação olímpica. Em seu nível teórico mais básico, a validade é definida como “a qualidade de um instrumento que fornece as informações para o qual foi construído” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 337), ou “a capacidade de produzir dados adequados e precisos para se chegar a conclusões corretas” (RICHARDSON, 1999, p. 87). Tais definições dão o fundamento necessário para a definição pretendida no trabalho ora em análise. Isto se deve ao fato que não é objetivo desta pesquisa avaliar os efeitos da aplicação das atividades propostas sobre os valores e atitudes dos educandos. Antes, o objetivo do trabalho, como dito anteriormente, reside em investigar a validade do material didático

⁸ A Educação Infantil não se encontra mencionada por considerarmos inviável a utilização do Manual de Educação Olímpica nesse segmento de ensino, uma vez que a maioria das propostas do material sugerem momentos de discussão e reflexão sobre valores, exercício que não condiz com o estágio em que se encontram os estudantes desse nível de escolarização.

⁹ Expressão genérica que segundo DaCosta (2007) abrange os estudos e pesquisas de natureza multidisciplinar que tentam dar conta das manifestações olímpicas, suas memórias, histórias, objetivos e consequências em relação à celebração de práticas esportivas relacionadas ao ideário olímpico – Olimpismo –, ao Movimento Olímpico e as Jogos Olímpicos.

enquanto tal. Este processo específico de validação qualitativa, contudo, pode ser mais bem entendido a partir de suas aproximações com alguns conceitos de validação.

Entendemos que nosso trabalho se aproxima da noção de ‘validade lógica’ ou ‘validade de conteúdo’ (THOMAS; NELSON, 2002). Este tipo de validade é invocado quando a medida retrata obviamente a performance que está sendo medida. No nosso caso, por analogia, uma preocupação da pesquisa foi inferir se o material didático dá trato necessário e suficiente ao que se propõe. Uma vez que, como afirmam Thomas e Nelson (2002), nenhuma evidência estatística pode ser fornecida para a validade de conteúdo, a abordagem metodológica proposta está diretamente relacionada à noção de pertinência (LAPERRIÈRE, 2008).

Segundo Blais, citado por Laperrière (2008, p. 422), “um indicador é válido quando representa adequadamente um conceito”. Porém, o procedimento de apreciação da validade na pesquisa qualitativa só pode ser “indireto e aproximativo”. Neste contexto, como veremos adiante em mais detalhes¹⁰, este processo de validação adotou uma estratégia de triangulação de dados (TRIVIÑOS; MOLINA NETO, 2004), visando estabelecer a concordância entre diferentes fontes de dados e diferentes interpretações. Como afirmam Hammersley e Atkinson (1995, p. 232), “o que está envolvido na triangulação não é a combinação de diferentes tipos de dados *per se*, mas sim, uma tentativa de relacionar diferentes tipos de dados de uma determinada maneira como contraposição às diferentes ameaças possíveis a validade de nossas análises”¹¹.

Outro conceito metodológico importante que caracteriza e qualifica a validação qualitativa deste trabalho é sua busca por ‘validade ecológica’. Ou seja, por sua aproximação com o mundo real. Assim, o processo de triangulação dos dados enriqueceu-se em face da proposta de validar o material didático por meio de sua distribuição a professores em exercício ‘no chão da escola’ e do acompanhamento de seus líderes com ele em contextos concretos e não manipulados pelo pesquisador, deste modo, redefinindo também o conceito de generalização (validade externa). Segundo Pedro Demo (2005), a pesquisa qualitativa não permite generalizar extensivamente, mas intensivamente, numa espécie de aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação. Ou, como diria Laperrière (2008, p. 425), sua “representatividade é semiótica e não estatística”.

¹⁰ Ver cap. V.

¹¹ Tradução nossa.

Deste modo, entendemos estar bem caracterizado aquilo que definimos como ‘validação qualitativa’ do material didático.

Desta maneira, tal processo de validação qualitativa desenvolveu-se a partir de três etapas: [a] investigação das possibilidades de aplicação prática do Manual de Educação Olímpica na Educação Física escolar do Ensino Médio; [b] análise dessa possibilidade de aplicação do material didático considerando usos, alterações, acréscimos, funcionamentos e recusas de suas atividades; e [c] adequação final do material didático para sua utilização no Ensino Médio após as análises estabelecidas. Para isso, o presente estudo contou com a colaboração voluntária de quatro professores de Educação Física escolar atuantes no Ensino Médio.

Para a sua formulação, este trabalho estrutura-se em cima de 6 capítulos específicos no que diz respeito a conteúdos e objetivos, iniciando com uma discussão de valores sob três diferentes perspectivas: uma abordagem filosófica, onde são tratadas as questões referentes aos valores em seus termos conceituais; uma abordagem na psicologia, onde dar-se ênfase à psicologia social e aos processos de desenvolvimento moral dos indivíduos; e uma abordagem sociológica, privilegiando a discussão de valores no âmbito da socialização e das relações sociais.

O segundo capítulo dedica-se ao tema da Educação Olímpica, abrangendo questões referentes à sua história, conceitos, modelos, abordagens e iniciativas. Mais do que um capítulo de revisão, o objetivo é esclarecer pontos que possam ser de pouco conhecimento entre aqueles menos familiarizados com o tema.

O terceiro capítulo tem por finalidade apresentar as relações que se estabelecem entre a Educação Física e o Ensino Médio, assim como evidenciar o trato com materiais didáticos – especificamente livros didáticos – e com a dimensão atitudinal do ensino por parte deste componente curricular.

No quarto capítulo apresentamos todos os encaminhamentos metodológicos que envolveram o desenvolvimento da pesquisa, bem como a caracterização dos professores colaboradores do trabalho e uma breve apresentação do Manual de Educação Olímpica, objeto de análise desse estudo.

A apresentação dos dados bem como a discussão dos mesmos é realizada no quinto capítulo, ficando o sexto e último capítulo imbuído de apresentar as considerações finais, com as principais conclusões do trabalho e os novos desafios a serem enfrentados.

CAPÍTULO I

1 VALORES

Lançar-se no âmbito dos estudos e investigações relacionados aos **valores** não tem sido considerada tarefa simples, já que:

Os valores tem uma curiosa característica, que faz particularmente esquivo seu estudo, não sendo propriedades das coisas ou das ações, como o peso, a forma e a cor, mas dependendo de uma relação com alguém que valoriza. A utilidade, a beleza ou a bondade não formam parte propriamente do que se valoriza, mas que são valiosos para alguém. Por isso é difícil estabelecer uma teoria material dos valores, em que os valores tenham uma entidade objetiva (SANMARTIN, 1995, p. 25).

Apesar disso, o tema **valores**, seja ele analisado com fim em si mesmo tendo em vista a objetivos conceituais, ou relacionado com qualquer área da vida cotidiana, vem se configurando como um objeto de presença constante em diversas investigações.

Ainda que possa não ser a única explicação, o contínuo e crescente interesse por investigações dessa natureza pode estar associado ao fato de que a existência humana mantém uma relação inerente com os valores, sendo possível caracterizar um indivíduo ou grupo de acordo com o conjunto de valores que os orientam (BILEK, 2009). Portanto, entender o indivíduo ou a sociedade perpassa também por entender os valores que esses carregam consigo, o que leva muitos autores a se interessarem pelos estudos de enfoque axiológico.

Sobre esses estudos, Sanmartin (1995) e mais recentemente Bilek (2009) evidenciam que as análises referentes ao tema dos valores têm se desdobrado a partir de diferentes abordagens: filosófica, psicológica, sociológica, antropológica, entre outras. Porém, são as três primeiras as que mais têm se sobressaído no que diz respeito ao assunto, principalmente na análise dos valores tidos como sociais, éticos ou morais, aqueles que segundo DaCosta (2007) possuem como base a consciência moral dos indivíduos ou de um grupo social, formado pelos costumes e tradições predominantes em um determinado meio cultural, se ocupando com o comportamento humano, da reflexão sobre os valores da vida, da virtude e do vício, do bem e do mal; já que de acordo com esse autor, os valores ainda podem, de forma simplificada, serem categorizados em econômicos, religiosos e estéticos¹².

¹² Apesar da categorização proposta por DaCosta (2007) ser assumida aqui neste trabalho com a finalidade de delimitar quais os valores que serão enfocados no estudo, entendemos que essas categorias não são excludentes entre si. Isto quer dizer, por exemplo, que os valores categorizados em éticos ou morais não são os únicos que irão influenciar a conduta e o comportamento humano, já que também os valores econômicos, religiosos e estéticos podem ter a sua parcela de influência. Do mesmo modo, a opção por uma determinada concepção

O que vale destacar é que, apesar de cada uma dessas abordagens focarem em um campo de análise específico quanto ao tema dos valores éticos, trazendo contribuições particulares para os estudos e investigações sobre esse viés, ambas tem partido de um ponto conceitual semelhante no que diz respeito à definição dessa categoria de valor, o que faz com que, ainda que realizados sob diferentes perspectivas, esses estudos tenham um caráter complementar, e não isolado.

Milton Rokeach, por exemplo, vai definir os valores éticos como “[...] uma crença duradoura onde um modo de conduta ou um estado último de existência é pessoal e socialmente preferível a um oposto modo de conduta ou estado final de existência” (1973, p. 5).

Outras definições relacionadas a esse tipo de valor irão sugerir o mesmo “[...] como uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (DACOSTA, 2007, p. 13); como preferências dadas a certas coisas no mundo e que influencia o comportamento coletivo (BUHLER, 1980); ou ainda valor como aquilo que se converte “[...] em cada sujeito em critérios que permitem julgar a realidade, em predisposições que orientam sua conduta e em normas que a pautam” (PUIG, 1998, p. 13).

O que se nota, é que apesar dessas definições partirem de autores com formações específicas em diferentes áreas – psicologia, filosofia e sociologia – tais conceitos se mantêm dentro de uma mesma linha de pensamento, ratificando a ideia de complementaridade entre as três abordagens no estudo dos valores éticos, sociais ou morais.

Quanto à especificidade destas áreas nas investigações axiológicas, a filosofia ainda tem se destacado nas questões referentes a esses valores em seus termos conceituais; a psicologia tem dado ênfase aos processos de desenvolvimento moral dos indivíduos; enquanto que a sociologia vem privilegiando a discussão dos valores no âmbito da socialização e das relações sociais. Portanto, serão justamente em cima de cada uma dessas discussões e análises que estarão reservadas as próximas páginas deste capítulo.

1.1 VALORES: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

Em seu sentido etimológico, a palavra valor, como indicam Santin e Silva (2005), origina-se do latim *valor* e *valere*, expressões cujo significado consiste em merecer um

econômica pode não ser apenas influenciada pelos valores econômicos de um indivíduo ou sociedade, mas também por aqueles de ordem religiosa ou moral. E por aí seguem os diversos exemplos.

destaque segundo um critério estabelecido. No grego, ainda segundo esses autores, o termo vai corresponder ao vocábulo *axios*, que tem como sentido a ideia de preço, salário, recompensa, mérito; ou ainda de honra, dignidade e estima. Já dentro de um campo filosófico de análise mais geral, valor tem sido definido como aquilo que deve ser objeto de preferência ou de escolha (ABBAGNANO, 2000).

É também dentro desse campo filosófico que se estabeleceram, principalmente durante os séculos XIX e XX, duas correntes teóricas antagônicas: uma com tendências voltadas para um conceito metafísico ou absolutista de valor, e uma voltada para um conceito empirista ou subjetivista de valor. A primeira delas atribui ao valor um *status* metafísico, tornando sua existência independente completamente das relações com o homem; enquanto que a segunda considera o modo de ser dos valores em estreita relação com o homem e suas atividades (ABBAGNANO, 2000).

Atualmente, esse antagonismo teórico parece ter sido superado em favor do conceito empirista de valor, decaindo assim o seu conceito absolutista, metafísico ou objetivista. Saviani (1993, p. 61), por exemplo, fornece um bom argumento para a superação do objetivismo axiológico:

É comum dizer-se que os valores têm existência objetiva; de tal modo que a descoberta do valor de uma coisa pelo homem não cria o valor; ele é, independente de o homem ter, ou não, descoberto. Ilustremos a objeção e sua auto-anulação com o seguinte exemplo: imaginemos que no interior da Amazônia, onde nenhum homem tenha ido, exista algo que, pelo fato de ninguém conhecer, não foi ainda aproveitado pelo homem; no entanto, segundo o objetivismo axiológico, isso tem valor. O fato de que isso seja descoberto, digamos no caso, no ano de 1985, e então passe a ser valorizado, não retiraria o caráter de valor que ele já possui objetivamente. Quando nos preocupamos com isso, conseguimos entender e aceitar que aquilo que está lá, desconhecido de todos, tem valor, embora não conhecido. Notem, no entanto que, quando damos este exemplo, num certo sentido não se trata mais de algo desconhecido – ele já está se referindo ao homem. O que eu gostaria de caracterizar é que o valor é uma relação de não indiferença que o homem estabelece com os elementos com que ele se defronta. Na medida em que o homem não é indiferente às coisas, é que essas coisas possuem valor. No caso do exemplo citado, o valor está justamente nessa relação de não indiferença que nós estabelecemos com o elemento desconhecido enquanto realidade objetiva, mas já formulado como expectativa. Sem essa relação, não existe valor.

Portanto, o conceito retido aqui neste trabalho é o de valor numa dimensão empirista e subjetivista, que não reside no objeto, mas no homem, indo ao encontro do que sinaliza Santin e Silva (2005) quando esses defendem que dar valor a alguma coisa é atribuir-lhe algo que,

em princípio, não lhe pertence, mas é uma concepção arbitrária do sujeito que lhe concede tal significado ou distinção.

É mediante essa perspectiva que esses autores irão correlacionar valores à noção de significado e julgamento, já que segundo eles “[...] o valor corresponde sempre a um julgamento emitido por uma pessoa em obediência a um modo de se relacionar com a realidade” (SANTIN e SILVA, 2005, p. 419), ou ainda “[...] o valor é o significado que alguma coisa tem para aquele que emite um julgamento” (SANTIN e SILVA, 2005, p. 419). Assim, quando a filosofia define de maneira geral valor como o que deve ser objeto de preferência ou de escolha, deve-se ter claro que essa escolha ocorre a partir de um julgamento baseado na subjetividade de quem o faz.

Neste sentido, qualquer coisa, pessoa, situação ou comportamento pode vir a tornar-se, mediante essa avaliação julgamental, objeto de preferência ou de escolha de um indivíduo ou grupo social. Para esse trabalho, o que especificamente vai interessar são os objetos de escolha moral, aqueles que se referem particularmente ao domínio da moralidade, isto é, dos *mores*, da conduta, dos comportamentos humanos intersubjetivos, desencadeando o que se tem chamado de **valores morais, éticos ou sociais**.

Santin e Silva (2005) destacam que são esses valores que determinam o que será considerado correto ou incorreto, bem ou mal, o que trará felicidade ou angústia; estabelecendo os atos, sentimentos, intenções e comportamentos que devem ser priorizados na busca pelo bem e pela felicidade, e quais devem ser considerados condenáveis ou incorretos do ponto de vista moral.

Tamanha é a influência dos valores éticos ou morais sob o aspecto comportamental e condutual de um indivíduo ou sociedade, que ainda na Grécia Antiga os helenos já haviam percebido a necessidade de se atentar às questões axiológicas para a formação dos seus cidadãos, embora nessa época ainda não houvesse uma noção sistematizada sobre o termo valor como hoje se tem

Os helenos incentivavam, com grande ênfase, a aquisição do valor da transparência moral e do vigor físico (*kalokagatia*), [...] embora não usassem a expressão “valor”, mas apenas julgamentos valorizativos. Ou seja, para os helenos o significado de “valor” não consistia em um termo sistematizado de conceitos e significados como é hoje, mas assumia um sentido de julgamento de comportamento expresso pelo termo “virtude” (comportamento bom, correto, honesto) (DACOSTA, 2007, p. 13).

Assim, uma outra expressão muito utilizada pelos gregos da Antiguidade e que intimamente estava relacionada com a noção de virtude era o que se chamava de **aretê**, denominação cujo significado aproximava-se de ‘excelência’.

A aretê de um ser humano consistia na excelência do indivíduo, ou seja, em um conjunto de qualidades, atitudes e hábitos – virtudes – que este deveria desenvolver ou adquirir para o alcance do bem, do belo e do bom, e assim chegar a ser uma pessoa admirável, com uma determinada maneira de viver, de entender a vida e com um caráter próprio (SANMARTIN, 1995; DACOSTA, 2009), tudo isso fazendo parte do ideal educativo grego denominado de Paidéia.

Portanto, ainda que o uso do termo valor não tivesse sido recorrente na Antiguidade Clássica, seu conceito como se tem hoje relaciona-se estritamente com a noção de aretê. Primeiro, porque só através de julgamentos valorizativos os helenos puderam eleger um conjunto próprio de qualidades, atitudes e hábitos que o indivíduo deveria adquirir ou desenvolver no alcance da excelência; segundo, porque a noção de bem, de belo e de bom só poderiam ser construídas através de juízos de valor; e terceiro, porque a aretê parece nada mais ser do que idealizar para o indivíduo um conjunto próprio de valores éticos ou morais que guiarão o seu comportamento; argumentos que ratificam a presença, ainda que não sistematizada em âmbitos terminológicos, da noção e da reflexão sobre valores desde a Antiguidade Clássica.

Enquanto que na sociedade grega Antiga as discussões axiológicas pareciam ter como objetivo final imbuir o indivíduo de uma série de valores que se julgava socialmente necessário adquirir para se tornar um verdadeiro cidadão; na sociedade moderna, muitas das discussões de caráter axiológico passaram a questionar o lugar que os valores ocupam – ou podem ocupar – e a validade dos mesmos diante das mudanças estruturais de diferentes ordens que este período enfrentou ou que ainda enfrenta. Isso porque, como bem salienta Queirós (2004, p. 188), “[...] é que se em épocas passadas os agentes formadores se foram desenvolvendo e formando no quadro de uma axiologia implícita, atualmente a nossa época vive sob o signo de uma grande labilidade axiológica”.

Diante de um tempo marcado pelo imediato, pelo instantâneo, quando não mesmo pelo efêmero e transitório (CHESNEAUX, 1996; GUILLAUME, 1996; QUEIRÓS, 2004), cada vez mais são comuns os questionamentos de ordem axiológica: quais são os valores da nossa sociedade? Os valores mudaram? Ou melhor, ainda existem valores na sociedade atual?

Sobre essas inquietações, Queirós (2004) vai dizer que não se pode afirmar a inexistência de valores na sociedade atual, já que eles são intrínsecos à vida do homem.

Lipovetsky (1996, p. 29) segue o pensamento acima e acrescenta que “[...] no essencial, desde há séculos, desde há milênios, os valores morais são sempre os mesmos”. Portanto, segundo este autor, não estamos no grau zero dos valores, e nem os valores em si mudaram, já que a nossa sociedade tem reafirmado um conjunto estável de valores geralmente aceitos. O que se pode afirmar, é que algumas normas morais e alguns valores podem ter assumido significados sociais diferentes, ocupando novas hierarquias, e assim fazendo com que as prioridades se deslocassem: “[...] aquilo que era considerado um dever estrito (a vingança, a virgindade, o patriotismo) pode deixar de ser um imperativo. O que foi uma ignomínia (o suicídio, o aborto, os prazeres eróticos) já não é vituperado” (LIPOVETSKY, 1996, p. 30).

Nesta perspectiva, o que esse autor faz não é questionar sobre a essência e os fundamentos do bem e do mal, mas sim sobre a regulamentação social da moral e sobre os sentidos sociais de que se revestem os ideais éticos e as regras de conduta. Assim, Lipovetsky (1996) vai diferenciar então três fases na história moral ocidental.

A primeira dessas fases é o que o autor chama de momento teológico da moral, tida de forma inseparável de Deus, da Igreja e da religião. É apenas através da fé em um Deus justiceiro e da crença na existência de sanções após a morte que a moral se torna possível.

A segunda fase, chamada de laico-moralista, inicia-se a partir do Século das Luzes, onde as bases da moral passam a ser lançadas independentes dos dogmas da religião e da autoridade da Igreja. O indivíduo agora pode alcançar a virtude independentemente de Deus ou dos dogmas teológicos, já que “[...] os princípios morais são, desde então, pensados como princípios estritamente racionais, universais, presentes em todos os homens” (LIPOVETSKY, 1996, p. 30).

Apesar das claras diferenças entre a fase teológica da moral e a fase laico-moralista, ambas mantiveram uma mesma característica em relação à visão sobre a moralidade: a de que esta se dá sob a forma do dever, numa espécie de obrigação moral intransigente e disciplinadora. Tanto que Lipovetsky (1996) vai dizer que a segunda fase da moral se desvencilhou do ‘dever da religião’ em direção a uma ‘religião do dever’.

É somente na terceira fase caracterizada pelo autor como pós-moralista que se romperá essa exaltação do dever rigoroso característico das duas fases anteriores.

Mantendo a característica de uma moral secular, a terceira fase é aquela que vai estimular “[...] mais os desejos, o ego, a felicidade, o bem-estar individualista, do que o ideal de abnegação” (LIPOVETSKY, 1996, p. 31).

Deste modo, a fase pós-moralista inaugura o que esse autor chama de cultura do após-dever, onde os valores morais priorizados não são mais aqueles dominados pelos imperativos da obrigação máxima, mas sim aqueles que trazem realização pessoal e felicidade. Em síntese, o que se pretende mostrar é que:

[...] não significa que já não há moral, mas que a ideia de uma moral difícil, regular, categórica, deixou de ser socialmente legítima. O fetichismo do dever de sacrifício está caduco. Reconhecemos ainda os deveres negativos: não matar, não roubar, não causar sofrimento; mas já não os deveres positivos, regulares e sistemáticos: a dedicação a causas exteriores a nós próprios. Correlativamente, desejamos normas morais indolores, mínimas e *à la carte*. A família é plebiscitada, mas com a condição de nos podermos divorciar, viver em concubinato, fazer filhos por encomenda. Da mesma maneira, desejamos dar dinheiro a favor de boas causas, mas não com muita frequência [...] (LIPOVETSKY, 1996, p. 35).

Portanto, estamos diante de uma sociedade plural em relação aos valores e que privilegia a liberdade individual quanto às escolhas morais. No que concerne a esta última característica, Roman (1996) evidencia que um grande número de estudiosos tem indicado que o início da modernidade confunde-se com o surgimento do indivíduo, isto é: “[...] de uma nova figura do homem, desligado da maior parte das amarras que o prendiam na sociedade tradicional” (p. 39).

Bruckner (1996) se mostra consonante a esse pensamento quando afirma que a modernidade apresenta uma sociedade individualista, não no sentido de egoísmo, mas de um modo de vida onde o indivíduo tornou-se o fundamento dos valores, em contraste com outros tempos, onde os valores dependiam da autoridade de um terceiro. Assim sendo, um dos grandes anúncios da modernidade são a liberdade e a autonomia dada ao indivíduo.

Porém, é também a partir dessa liberdade que se inicia um movimento paradoxal, já que:

[...] a impossibilidade em que o indivíduo se encontra de se submeter a uma ordem exterior leva-o a ter de assumir, na primeira pessoa, opções de vida, opções morais, opções existenciais que, em tempos passados, não teria de fazer. Estas eram-lhe ditadas anteriormente, fosse qual fosse o seu custo, pela estrutura social. Assumir estas escolhas é também sentir-se responsável por elas, ser devedor, e ver-se obrigado a aceitá-las, a sofrer as suas consequências, aconteça o que acontecer, sem qualquer proteção. A liberdade do indivíduo moderno é também a sua grande exposição. Quanto maior for a liberdade mais o indivíduo terá de interiorizar um determinado número de obrigações, e mais essa necessidade vai surgir paradoxalmente como um encargo, como algo de custoso. É esse paradoxo que é preciso explorar, o desse preço a pagar pela liberdade (ROMAN, 1996, p. 42 a 43).

Isto significa que, se em outras épocas não éramos sujeitos livres, pelo menos tínhamos laços que nos protegiam; enquanto que hoje pagamos o preço do individualismo com uma insegurança crescente. A responsabilidade individual tornou-se demasiadamente pesada, o que faz com que o homem moderno experimente um sentimento ambivalente: ao mesmo tempo em que aspira conservar as vantagens da sua liberdade e independência também almeja livrar-se dos seus encargos pessoais (BRUCKNER, 1996).

Isso porque, assumir a responsabilidade de eleger de forma autônoma determinadas opções morais, de vida e existenciais não tem sido tarefa fácil diante de uma sociedade que privilegia o imediato, o instantâneo e o efêmero (CHESNEAUX, 1996).

É o que ratifica Queirós (2004), quando afirma que o cenário atual acima descrito tem levado a uma sucessão de mudanças extremamente rápidas, que por consequência contribuem para um contexto marcado pelo pluralismo de valores, pela carência de ideologias sólidas e pela debilidade das crenças, conduzindo muitas vezes a situações de insegurança, especialmente entre os mais jovens, que poderão apresentar dificuldades em encontrar aquele que será o seu conjunto de referências axiológicas seguras. É em face disso que a autora considera ser imprescindível a questão da reflexão acerca dos valores como papel fundamental na constituição de um guia ou referência para a existência humana.

Neste sentido, algumas práticas sociais acabam se tornando um espaço privilegiado por oportunizar essa possibilidade de reflexão sobre valores, como são o caso da educação e do esporte, atividades que necessitam de uma sistematização para o alcance desse objetivo. É a partir deste ponto, então, que a discussão começa a avançar sobre as questões mais pertinentes referentes a este trabalho.

Queirós (2004) aponta que toda atividade humana onde existe um sentido normativo implícito, como é o caso da educação e do esporte, só podem ser considerados resolúveis e equacionáveis se incluírem em seu desenvolvimento a questão dos valores.

No que diz respeito especificamente à educação, Sanmartin (1995) indica que o processo educativo não pode se colocar neutro em relação aos valores, já que educar não perpassa apenas por instruir, mas também por defender umas certezas, umas ideias e umas maneiras de ser. Portanto, para este autor, a neutralidade na educação supõe uma contradição entre os dois termos.

Em consonância com a visão anterior, Saviani (1993) também aponta para uma relação íntima entre educação e valores, principalmente ao evidenciar que a definição dos objetivos educacionais também perpassa pelo entendimento da dimensão axiológica vigente.

Segundo este autor, a educação está voltada para a promoção humana, já que os processos educativos sempre estiveram preocupados em formar determinado tipo de indivíduo, ainda que estes tipos variassem de acordo com as diferentes exigências de cada época. Assim, ao buscar relacionar o processo educativo e seus objetivos à questão dos valores, Saviani (1993) desenvolve duas análises centrais sobre a figura humana.

A primeira delas vai caracterizar o homem como um sujeito que avalia, ou seja, aquele que a todo o momento está propenso à experiência da valoração. Portanto, uma vez que a experiência axiológica é uma experiência tipicamente humana, é a partir do conhecimento da realidade do homem que se torna possível entender o problema dos valores. Logo, se a educação se destina à promoção humana, a condição básica para alguém ser educador é ser um profundo conhecedor dos sujeitos.

A segunda análise do autor vai considerar cada pessoa como um ser situado, aquele que desde o seu nascimento é determinado e condicionado inicialmente pela natureza¹³ e, posteriormente, pelos determinantes históricos culturais – a tradição, a língua definida, os costumes, as crenças, as instituições sociais, uma economia peculiar e uma forma delimitada de governo.

Assim, de acordo com Saviani (1993), este ser situado é levado a valorizar, conforme o seu contexto, elementos de domínio da natureza – água, terra, fauna, flora – e outros de domínio cultural – técnicas, instituições, ciências, etc.; surgindo ao homem um primeiro campo ou uma primeira ordem de valores, aqueles de domínio do prático-utilitário, já que: “[...] o homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas e este fato leva a valorização e aos valores (p. 53)”.

Porém, o fato do homem ser um ser situado não faz dele um sujeito passivo, indiferente a esses determinantes da natureza ou da cultura. Pelo contrário, ele reage perante as condições, intervém para aceitar, rejeitar ou transformar o seu meio; “[...] o homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre” (SAVIANI, 1993, p. 53);

Segundo o autor, o sujeito passa então a se ver capaz de estabelecer uma nova relação com o mundo, para além daquela pré-determinada pelo seu contexto: uma relação vertical com os objetos e as coisas, dominando-os e subordinando-os de acordo com os seus desígnios; e uma relação horizontal de colaboração e comunicação com os outros indivíduos.

¹³ Saviani (1996) entende como natureza tudo aquilo que existe independente da ação do homem.

São essas novas relações, advinda pela liberdade humana, que irão abrir um novo campo amplo de valoração e de valores para a humanidade.

Desta maneira, para além do domínio do prático-utilitário, este segundo campo de valoração e de valores

[...] indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que *deve ser* em contraposição àquilo que *é*. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar *o que é* naquilo que *deve ser* (SAVIANI, 1993, p. 55).

É aí que se estabelece a relação da educação com a questão dos valores. De acordo com Saviani (1993), do ponto de vista educacional, promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os sujeitos, dotando-os das ferramentas necessárias para que alcance o objetivo de transformar aquilo **que é** naquilo que **deve ser**, conforme as suas expectativas, aspirações e interesses.

Em outras palavras, a educação deve possibilitar ao indivíduo conhecer o seu contexto e seus determinantes, dotando-o de um senso crítico que o permita extrapolar a dimensão axiológica¹⁴ de domínio do prático-utilitário, para que seja capaz de transformar a sua realidade de acordo com os seus anseios.

Portanto, se hoje temos uma sociedade caracterizada pela liberdade quanto às escolhas dos seus arranjos axiológicos referenciais, a questão dos valores deve se fazer constantemente presente no decorrer dos processos educativos para que essa liberdade seja uma garantia de autonomia e não uma responsabilidade demasiadamente pesada e custosa como já indicaram outros autores (ROMAN, 1996; BRUCKNER, 1996).

Mas será que a educação, principalmente aquela sistematizada nas instituições escolares, tem extrapolado o domínio do prático-utilitário e formado um indivíduo capaz de compreender e modificar os determinantes de sua situação? Será que os processos educativos têm alcançado uma dimensão axiológica para além daquela de primeira ordem mencionada por Saviani? E a Educação Física escolar, como esta tem se apresentado perante as proposições educacionais?

¹⁴ Que se tenha clareza que o domínio do prático-utilitário também deve ser alvo da educação, mas não a única dimensão a se considerar nos processos educativos, o que justifica o emprego da expressão “extrapolar”.

Sobre essas inquietações, as análises de Fensterseifer (2001) nos fornecem algumas respostas quando indicam que a educação, e especificamente a Educação Física, ainda têm se mostrado muito dependentes do pensamento moderno. Assim, entender essa relação perpassa antes por compreender no que se traduz essa forma de pensar.

O pensamento moderno teve início ainda no século XVII, apresentando como principal característica a confiança exagerada na razão científica. Segundo Fensterseifer (2001), a modernidade trouxe à tona uma forma de pensamento que credita ao paradigma da racionalidade técnica e instrumental a única maneira de obtenção do conhecimento verdadeiro, alcançado somente através de procedimentos objetivos e métodos rigorosos. Aliás, como indica o autor, o método ocupa nesse pensamento moderno um lugar de destaque, ditando previamente o que pode ser considerado confiável e o que não pode, fazendo com que os fenômenos que não se encaixam em seus procedimentos nem sejam considerados potenciais alvos de investigação. O método, portanto, muito mais do que traçar um percurso a ser seguido na obtenção do conhecimento, ocupa dentro da perspectiva moderna um papel seletivo nesta obtenção.

Assim como o método, também a matemática vai ocupar um lugar importante diante do pensamento moderno, já que é justamente nela que a racionalidade técnica instrumental da modernidade diz encontrar a sua linguagem mais ‘pura’. Isso porque, na visão moderna, o conhecimento advém da possibilidade de mensuração e quantificação dos fenômenos, independentes se estes se apresentam como sociais, naturais ou pertencentes à própria matemática. Tudo é reduzido à linguagem desta última. Com isso, os fenômenos naturais passam a ser considerados previsíveis, bem como o comportamento humano, já que aquilo que através da quantificação é percebido como recorrente, torna-se redutível sobre a forma de leis, levando ao entendimento de que o que ocorre hoje necessariamente deverá ocorrer da mesma forma no futuro. A natureza, muito mais do que entendida, precisa ser dominada na visão moderna, e isso só se tornou possível a partir dessa previsibilidade.

Aliás, a perspectiva moderna inaugurou um processo marcante de naturalização ou secularização do mundo. Como indica Fensterseifer (2001), a modernidade procurou ‘negar’ ou ‘neutralizar’ socialmente o sujeito humano, criando condições para tornar o homem e os fenômenos humanos, assim como tornou a natureza e os fenômenos naturais, objetos da ciência, suscetíveis à intervenção, à transformação, à modelação e à produção.

É também na perspectiva da modernidade que o mundo passou a ser visto como uma grande máquina, onde o estudo das partes – consideradas independentes entre si e atuantes de forma isolada – é capaz de explicar o todo. Nada é tão complexo que não possa ser estudado

se reduzido a frações menores, analisadas sob a perspectiva de diferentes campos científicos, que apesar de suas especificidades mantêm-se sob a mesma jurisprudência: a da matemática.

Portanto, de forma resumida o que se procurou mostrar até agora é que “[...] o modelo explicativo mecanicista, o método experimentalista-dedutivista e a linguagem matematizante constituíram-se nos elementos da síntese epistemológica que caracterizou e, em boa medida, ainda caracteriza a racionalidade moderna” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 71).

Neste sentido, se a educação e a Educação Física têm se mostrado dependentes desse pensamento moderno, suas características também têm conservado praticamente as mesmas características da modernidade.

Assim, no que tange o processo educacional, Fensterseifer (2001) evidencia que as instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento, como é o caso da escola, tem sido formadas por campos de conhecimento diversos, forjados pela ação de fragmentação do saber, constituindo o que hoje chamamos de ciências. Em seus processos de constituição enquanto ciências, esses diversos campos do conhecimento tiveram que adaptar os seus procedimentos metodológicos aos preceitos da matemática, garantido a objetividade do conhecimento científico. E esse não foi um caminho apenas trilhado pelas ciências naturais, também as ciências tidas como sociais ou humanas, para adquirem o seu estatuto de cientificidade, tiveram que “[...] assumir um grau de formalismo que compromete a substancialidade dos aspectos históricos sociais” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 25).

Na Educação Física isso não se deu de forma muito diferente, pois não é difícil perceber a influência herdada das ciências denominadas positivas ou puras por parte deste campo do saber. Assim, durante muito tempo a Educação Física buscou respaldar o seu estatuto científico epistemológico na biologia, na fisiologia, na biomecânica, ou em outras áreas afins, mostrando uma relação de dependência com essas. O corpo, reduzido ao natural, ao biológico e destituído de historicidade, passou então a ser analisado apenas sob o prisma das ciências físico-biológicas, retirando-se a possibilidade de uma compreensão corporal também na dimensão social (prático-moral) e na dimensão subjetiva (estético-expressiva). Segundo Fensterseifer (2001), isso levou ao entendimento de que o movimento humano¹⁵ pode suficientemente ser analisado e compreendido apenas sob a ótica das ciências naturais, limitando-se a ser um produto objetivado, passível de descrições fragmentadas realizadas por campos específicos de saber – anatomia, biomecânica, fisiologia – esquecendo-se da complexidade e da totalidade que envolve tudo que diz respeito à dimensão humana.

¹⁵ Segundo Fensterseifer (2001), embora com alguma controvérsia, parece haver um consenso em definir o movimento humano como objeto da Educação Física.

Aliada a este fato, a dicotomia entre corpo e mente encarnada pela Educação Física, onde esta se resguardou apenas as questões do corpo, fez com que esse campo do saber se limitasse somente aos aspectos técnicos instrumentais de sua área. Como aponta Fensterseifer (2001), a teoria, quando existente, resumiu-se a livros voltados para o conjunto de técnicas e movimentos das práticas corporais, ou simplesmente ao conjunto das regras oficiais dos esportes.

Fato semelhante ao que ocorrera com as tentativas de relacionar na Educação Física teoria e prática, relação que se pautou em uma concepção epistemológica empirista, que pressupõe a existência de um mundo objetivo (prática) suscetível à descrição (teoria). Para a área, isso significava que a teoria deveria ter a função de descrever a maneira correta de realizar os movimentos das práticas corporais, ficando à prática imbuída da repetição mecânica destes movimentos, que realizados de forma fidedigna ao seu modelo teórico, seriam avaliados positivamente, pouco importando as outras questões que poderiam estar associadas à sua execução (FENSTERSEIFER, 2001).

Sobre a Educação Física atual, na visão de Fensterseifer, esta ainda tem conservado boa parte das características anteriormente mencionadas.

O problema é que, se durante muito tempo essa forma de legitimar a Educação Física mostrou-se suficiente para os objetivos e ambições da área, já que tal legitimação fez-se em plena consonância com o paradigma da racionalidade instrumental que a modernidade estabeleceu, atualmente, como evidencia Fensterseifer (2001), o próprio pensamento moderno encontra-se em crise, e junto com ele a maioria das esferas e práticas sociais que dele compartilhavam.

Sem a pretensão de minudenciar todos os argumentos levantados por Fensterseifer (2001) para justificar e explicar os detalhes que levaram o pensamento moderno a esse estado de crise¹⁶, tomamos como suficiente dizer neste momento que, se a principal característica da modernidade é a confiança otimista em uma razão monológica, unilateral e marcada por uma racionalidade instrumental, então a crise deste pensamento deu-se pela perda desta confiança, ou pelo menos, no seu exagerado otimismo

Nós – modernos – que nos considerávamos filhos da certeza, encontramos órfãos. É preciso, portanto, elaborar este luto, não sem angústia, mas, se possível, sem desespero, afinal a racionalidade moderna foi sem dúvida uma grande conquista. O erro em relação a ela é acreditar que a realidade se esgota nela, quando de fato ela é apenas uma forma de tentar apreender esta

¹⁶ Para isso, ver Fensterseifer (2001, p. 87-130).

realidade. Uma forma que certamente possui seus méritos, mas que não é a única nem absoluta, pois seu produto, o conceito, é sempre insuficiente, o que faz desta racionalidade, algo “demasiado humano”, o que pode parecer pouco para quem abandonou a certeza das verdades onipotentes da teologia (FENSTERSEIFER, 2001, p. 83).

Portanto, para este trabalho muito mais importante do que entrar nos detalhes da crise do pensamento moderno, é compreender as saídas propostas por Fensterseifer (2001) para essa situação, principalmente aquelas que dizem respeito especificamente à Educação Física.

Para essa tarefa, o autor apodera-se do pensamento de Jürgen Habermas, por reconhecer em suas formulações

[...] uma importante contribuição no sentido de superação e não-abandono do paradigma moderno, inserindo a intersubjetividade como elemento constitutivo de qualquer esforço epistemológico que vise a romper como o domínio de uma razão monológica e unilateral (FENSTERSEIFER, 2001, p. 28).

Habermas propõe um conceito de razão comunicativa, englobadora da dimensão teórica, prática e subjetiva, capaz de desenvolver uma noção de racionalidade superadora das reduções cognitivo-instrumentais que a razão tem sofrido, numa verdadeira mudança de concepção da racionalidade, onde o caráter exclusivamente instrumental que essa assumiu na modernidade é ultrapassado ao tempo em que se resguarda o caráter pluridimensional da existência humana (FENSTERSEIFER, 2001).

Sob essa nova perspectiva de paradigma, o processo educativo, que muito se limitou e ainda se limita a instrumentalização da força de trabalho, passa a assumir na visão de Fensterseifer (2001) um papel ativo para além da potencialização do desenvolvimento apenas cognitivo do indivíduo. Proposta semelhante ao que o autor faz para a Educação Física, já que segundo ele é necessário que se pense nessa área “[...] a partir da superação de um modelo de razão monológica, limitada ao aspecto cognitivo-instrumental, para um modelo de razão dialógica que compreende também os aspectos prático-político e estético-expressivo” (p. 36).

Que se tenha clareza de duas coisas em relação à razão comunicativa, principalmente no que diz respeito à Educação Física: [a] que a intenção não é defender um discurso privilegiador ou supervalorizador da dimensão subjetiva do corpo, em resposta à racionalidade moderna que o colocava no campo da pura objetividade; [b] e que a ação comunicativa como uma nova forma de conceber a razão não pretende significar um abandono ou desprezo da ação instrumental.

É por isso que Fensterseifer (2001) não defende o abandono da técnica na Educação Física assim como entenderam ser necessário outros pensadores. Para este autor, o emprego da razão técnica é digno de crítica somente quando se faz com a pretensão de dar conta de todas as esferas da dimensão racional, sem reconhecer as suas limitações. Portanto, que se busque preservar o lugar da razão instrumental sem, no entanto excluir as dimensões prático-morais e estético-expressivas da racionalidade.

Como afirma Fensterseifer (2001), “[...] da minha parte não gostaria que os professores parassem de ensinar a técnica, gostaria sim que eles parassem de ensinar só a técnica” (p. 254), argumentação que se ratifica quando o autor afirma não ser sua intenção tomar partido em favor da exclusão da razão técnica-instrumental, mas sim que se evitem as pretensões totalitárias que submetem a totalidade da vida aos imperativos funcionais dessa razão, pensando unicamente de forma técnica situações que não pertencem só a técnica. Na mesma linha de pensamento no que diz respeito à dimensão técnica-instrumental o autor vai salientar que também devem ser evitadas as pretensões totalitárias das outras esferas da razão – a prática e a estética.

Especificamente na Educação Física escolar e no que dizem respeito aos processos educativos de sua responsabilidade, as argumentações de Fensterseifer nos indicam indiretamente para a necessidade de um desenvolvimento pleno dos conteúdos abarcados por esta disciplina, especialmente quando se pensa no desenvolvimento do conteúdo esporte.

Não que essa menção realizada ao esporte tenha a pretensão de aqui defendê-lo ou torná-lo manifestação hegemônica frente a outras possibilidades de manifestações da Educação Física escolar, porém o fato deste fenômeno social ainda sofrer grandes reducionismos no que tange o seu desenvolvimento enquanto conteúdo acaba por colocá-lo no cerne dessa discussão.

Isto porque, existe uma gama de professores de Educação Física que em suas aulas ainda pautam o desenvolvimento do conteúdo esporte apenas pela sua dimensão procedimental, valorizando o ensino da técnica e da tática, e quando muito, a sua dimensão conceitual, trabalhando a história e as regras das diferentes modalidades. Dificilmente por parte desses professores essas dimensões são extrapoladas na busca por uma compreensão mais abrangente do fenômeno esportivo ou do seu uso como veículo voltado para discussões atitudinais, o que mostra uma perspectiva reducionista em relação ao esporte.

Neste sentido, Bento (2004) ao afirmar que o esporte é um lugar pedagógico por excelência capaz de contribuir para a formação humana, também vai dizer que a educação e a formação humana

[...] têm que compreender não apenas aquelas categorias racionais fundamentais para o domínio do mundo (matemáticas, biológicas, linguísticas, etc.), mas também categorias fundadoras do Ser do homem, voltadas para a configuração significativa de espaços de liberdade. Até porque a criação e manutenção de sentidos, no âmbito de vivências, afetos e sentimentos livres de finalidades utilitárias, são vistas em muitas reflexões antropológicas e pedagógicas como necessidade humana. Logo à vivência da pluralidade de sentidos imanentes aos diversos domínios culturais é reconhecido um contributo decisivo para uma realização plenamente assumida da vida e para o aprofundamento do seu teor humano (BENTO, 2004, p. 41-42).

Portanto, se o que se almeja é tornar o esporte essa ferramenta capaz de contribuir para a educação e para a formação humana, torna-se necessário um tratamento pedagógico que o considere além de sua dimensão técnica.

Porém, há de se atentar que muitas tentativas e propostas que tentaram superar essa perspectiva técnica-instrumental reducionista do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar acabaram por levá-lo a uma outra perspectiva também reducionista, seja novamente na forma de desenvolvê-lo como conteúdo, ou na própria maneira de praticá-lo.

A nosso ver, algumas propostas que buscaram sistematizar a dimensão atitudinal no desenvolvimento do esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física acabaram por criar uma cultura de desvalorização e até mesmo de aversão ao ensino da dimensão técnica da prática esportiva, trazendo à tona uma nova forma de reducionismo.

Assim, o ensino da técnica, nessa forma de pensamento, quando não se mostra inexistente no desenvolvimento do conteúdo esporte, apresenta-se como uma necessidade secundária, o que evidencia, na visão de Bento (2004), um mal entendido já que:

[...] não pode ser descurado que a aprendizagem de técnicas culturais constitui uma tarefa irrecusável do desenvolvimento do indivíduo em idade escolar. A aquisição de técnicas ou próteses, tais como ler, escrever e contar, é uma parte imprescindível da inserção social dos alunos na sociedade e da estruturação da cognição e emoção em formas culturais típicas. Os vários e essenciais parâmetros do desenvolvimento e da socialização do indivíduo apenas são realizáveis mediante a aquisição mais ampla e tão cedo quanto possível, de técnicas culturais. Na lista das técnicas merecedoras de aquisição é curial registrar também as desportivas, isto é, as técnicas de lidar desportivamente com a corporalidade (p. 43-44).

Logo, pensar o fenômeno esportivo numa perspectiva educacional ampla voltada, por exemplo, para uma discussão axiológica, não significa excluir o ensino de sua dimensão técnica, pois o esporte “[...] certamente produz um valor social, mas se não realizar valores primários tampouco pode conter valores secundários” (BENTO, 2004, p. 40).

Ainda assim, esta não foi a única forma de reducionismo que o esporte enfrentou e ainda enfrenta. Segundo Marques (2004)

Um dos equívocos da formação da criança reside na concepção pedagógica de que o desporto poderia ser útil à educação e formação da criança desde que não tivesse competição, [...] não se percebendo que o que deve questionar-se não é nem a competição nem os resultados na competição, mas a sua sobrevalorização, o seu favorecimento e promoção à margem de um enquadramento adequado (p. 80).

Portanto, para além do reducionismo anterior que se dá sobre a forma de se desenvolver o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar, o que se percebe nessas proposições que em nome de um esporte pedagógico tendem a defendê-lo isento de uma condição competitiva, é uma descontinuidade entre a sua prática e aquilo que muitas vezes perspectivam seus praticantes. Sem a competição, o esporte pode se tornar desinteressante e desmotivador, já que: “[...] a criança terá dificuldade em rever-se num modelo de desporto sem vencedores nem vencidos, que não se habituou a identificar na relação com os seus ídolos” (MARQUES, 2004, p. 81).

Além disso, esta tendência de eliminar o caráter competitivo do esporte para torná-lo educativo parece esquecer-se de que a competição pode ser a base e o pressuposto para a cooperação (BENTO, 2004). A competição é elemento estruturante da formação esportiva e pode ser também estruturante da formação da criança, desde que se tenha claro que sobre ela precisam existir regras e princípios que devem estar ajustados aos modelos de formação (MARQUES, 2004).

Desta maneira, o que se pretende aqui evidenciar é que se a supervalorização da técnica no ensino do esporte como conteúdo da Educação Física escolar demonstra um certo reducionismo do potencial esportivo enquanto ferramenta pedagógica, não é a suplantação dessa dimensão instrumental ou a eliminação da competição que garantirá o fim desse reducionismo. Toda proposta de educação para o esporte ou através do esporte não pode ser realizada na escola deixando-se de lado o ensino de seus fundamentos, pois assim um novo reducionismo estará em vigência.

De acordo com Gaya e Torres (2004, p. 63) “[...] o esporte na escola é para que as crianças e jovens, independentemente de suas potencialidades físicas, motoras e esportivas, aprendam a praticá-lo, tenham acesso à cultura esportiva e ao quadro axiológico decorrente”. Portanto, não é pretensão deste trabalho colocar a discussão de valores por meio do esporte

acima do ensino de suas técnicas, conceitos e regras, mas apenas auxiliar no desenvolvimento de uma dimensão que também precisa ser trabalhada junto às demais.

1.2 VALORES: UMA ABORDAGEM PSICOLÓGICA

Como anteriormente anunciado, se na filosofia os objetivos dos estudos sobre valores têm sido predominantemente conceituais, é na psicologia que a ênfase dada ao tema encontra um aporte teórico que permite compreendê-lo na perspectiva dos processos de desenvolvimento moral das pessoas; o que, porém não significa dizer que este enfoque psicológico volte-se apenas para o indivíduo, uma vez que as análises referentes à formação de valores têm se pautado, sobretudo na dimensão das relações e interações sociais, justificando o destaque dado à psicologia social frente ao assunto.

Isto porque, como afirma Sanmartin (1995), os valores são adquiridos através dos processos de socialização entre os seres humanos, sendo a sociedade, suas instâncias e seus agentes socializadores constituintes determinantes e essenciais para a formação do caráter e da personalidade humana. Segundo este autor, todas as experiências sociais que incidem sobre as pessoas contribuirão para a formação do arranjo axiológico do indivíduo, onde este aprenderá a integrar os valores e a situá-los dentro de um plano hierarquicamente organizado, ordenando-os por prioridade de importância e assim formando um sistema valorativo próprio e até certo ponto estável

[...] a pessoa está em um constante processo a partir de seus próprios atos, ou seja, sua indeterminação psicobiológica original vai materializando-se em uma forma de ser e de atuar cada vez mais definitiva, na interação dinâmica com a realidade física e sociocultural com que vive, com o contexto com que se desenvolve. Este contexto desempenha um papel ativo sobre o sujeito provocando determinadas mudanças de comportamentos e de valores pessoais que, por sua vez, através da conduta da pessoa afetada, pode produzir mudanças em seu entorno. Neste sentido, o contexto não só é um motivador da conduta, mas também o substrato a partir do qual a pessoa está configurada nas suas características fundamentais (SANMARTIN, 1995, p. 26).

Portanto, é notável a existência de uma relação íntima entre o indivíduo, o seu desenvolvimento moral e o sistema social, já que segundo DaCosta (2007) o processo de formação de valores associa-se diretamente ao processo de formação cultural de uma determinada sociedade.

Ainda que diferentes grupos sociais componentes de uma mesma sociedade possam em alguns casos diferirem em relação aos seus valores, o sistema social continuará tratando de desenvolver em seus sujeitos valores comuns no intuito de aumentar assim a sua coesão, já que uma sociedade somente pode existir a partir de uma mínima concordância de seus membros com relação ao que seja reconhecido como valor, em um movimento de convergência de interesses ou de pelo menos ajuste daqueles que possam se apresentar como divergentes (SANMARTIN, 1995; DACOSTA, 2007).

Desta forma, a família, a escola, os meios de comunicação, as organizações políticas e sindicais, bem como o sistema esportivo e outros, são agentes socializadores influentes no processo de desenvolvimento moral ou de valores (SANMARTIN, 1995).

Assim, diante deste processo que se mostra eminentemente social, mas ao mesmo tempo, como nos indica DaCosta (2007), perpassa pelo desenvolvimento de uma consciência moral individual adquirida através da educação das potências morais ínsitas do ser humano, resta então procurar entendê-lo também na perspectiva do indivíduo; e neste sentido alguns estudos relacionados ao desenvolvimento moral tem sido fundamentais para essa compreensão.

Sobre tais estudos, tanto Sanmartin (1995) quanto DaCosta (2007) citam a teoria construtivista de Piaget, as abordagens estruturais de Kohlberg e a teoria da aprendizagem social de Bandura como os enfoques que com maior frequência se fazem presentes na análise da promoção e desenvolvimento de valores pessoais e sociais, sobretudo quando este desenvolvimento relaciona-se com a atividade esportiva. Portanto, são apresentados na sequência o que dizem sucintamente cada uma desses enfoques teóricos.

A abordagem da aprendizagem social, fundamentada por Bandura, entende que o desenvolvimento moral se dá pela aceitação e internalização gradual das regras e normas que fomentam e regulam a sociedade, numa progressiva transmissão de valores que desencadeará uma aprendizagem comportamental (DACOSTA, 2007). O processo de desenvolvimento moral neste caso é observacional e simbólico, baseado em reforços positivos e na modelagem do indivíduo, principalmente nos primeiros anos de sua infância, com a criança situando seus critérios de valorização moral a partir das expectativas e juízos de valor de seus modelos comportamentais: família, ídolos, professores, treinadores e demais agentes significativos do seu entorno (SANMARTIN, 1995).

Transferindo os conceitos dessa abordagem para uma perspectiva de desenvolvimento moral através do esporte, as regras do jogo, assim como os reforços e as expectativas dos técnicos, professores, pais, entre outros agentes envolvidos com a prática esportiva, seriam

progressivamente internalizadas pelos seus praticantes durante as atividades influenciando diretamente no seu desenvolvimento moral (DACOSTA, 2007).

Por sua vez, a teoria cognitivista ou abordagem construtivista de Piaget entende que o desenvolvimento moral é resultante da “[...] interação entre a tendência inata do indivíduo para organizar as experiências dentro de um padrão coerente de significado e interpretação e as experiências do meio ambiente que proporcionam informações sobre a realidade social” (DACOSTA, 2007, p. 54). O desenvolvimento moral nessa perspectiva ocorre pela reorganização constante do raciocínio, relacionando-se diretamente com o desenvolvimento cognitivo.

Ainda que a abordagem construtivista e a da aprendizagem social possam apresentar estruturas fundamentais particulares que as diferem em alguns pontos, os princípios que definem as duas abordagens não são concorrentes ou mutuamente exclusivos, mostrando-se na verdade complementares. É que se para a teoria da aprendizagem social o desenvolvimento moral se dá apenas pela internalização progressiva de valores, numa espécie de transmissão das regulações sociais, para a teoria construtivista este tipo de processo é encarado como uma das fases do desenvolvimento moral, aquela responsável por formar os primeiros traços da moralidade humana. Portanto, de certa forma, pode-se dizer que os princípios da aprendizagem social estão contidos também na teoria construtivista.

Especificamente sobre a teoria construtivista e suas fases de desenvolvimento moral, Piaget faz menção a três etapas bem demarcadas no que se refere à presença e a formação da moralidade na criança.

A primeira dessas fases é denominada de anomia, abrangendo segundo Piaget os primeiros sete anos de vida do ser humano. Nessa etapa, geralmente a moral é inexistente, sendo que as normas de conduta são determinadas pelas necessidades básicas do indivíduo. Devido ao egocentrismo e a inexistência de uma consciência do que seja certo ou errado, o comportamento infantil acaba se tornando dependente de situações e hábitos em que entram em jogo valores operativos em função do prazer que produzem¹⁷ (SANMARTIN, 1995).

Na segunda fase, denominada de heterônoma – ou fase da heteronomia – ainda não há uma consciência e uma reflexão própria do indivíduo sobre a moralidade, mas já existe um respeito às normas, regras e demais regulações sociais que se fundamenta na figura de uma autoridade, geralmente os pais. O aprendizado dos valores na fase da heteronomia é absoluto, com a criança adotando uma posição de conformismo moral, em que sua conduta torna-se

¹⁷ Exemplo disso é o bebê que quando está com fome, chora e quer ser alimentado na hora, mostrando que as necessidades básicas determinam as normas de conduta e o comportamento.

regulada pelos julgamentos valorativos estabelecidos pela figura de um agente significativo reconhecido como autoridade, o que leva ao entendimento de que o correto é o cumprimento da regra, já que qualquer interpretação diferente desta poderá levar a uma consequência punitiva (SANMARTIN, 1995).

Com o passar do tempo, a relação com os demais agentes socializadores de seu contexto possibilita que a criança não só tome conhecimento da existência de outros valores socialmente compartilhados, como também comece a valorizar outros conhecimentos e experiências do mundo exterior.

Assim, as novas situações, experiências e relações sociais que a criança passa a enfrentar faz com que a mesma busque também novas formas de adaptação, e isso só se torna possível na medida em que o indivíduo começa a internalizar, não só por imitação, mas também por interação e contraste, os demais valores das pessoas relevantes de seu círculo social, o que vai aos poucos colaborando para o amadurecimento da sua moralidade (SANMARTIN, 1995).

É na puberdade então que o indivíduo começa a formar de maneira autônoma o seu esquema axiológico pessoal, já que as normas que guiavam sua conduta durante a infância passam a não mais fazer sentido em determinadas situações. Isso porque ao ver-se agora diante de situações de dilemas morais, o indivíduo passa a exercitar o seu juízo moral, levando a um processo cognitivo que lhe permite refletir sobre seus valores e ordená-los em um sistema hierárquico lógico (SANMARTIN, 1995).

Desta forma, aos poucos, esse indivíduo torna-se capaz de confrontar os seus valores com os valores dos demais, justificando-os e ao mesmo tempo procurando uma coexistência com aqueles sustentados pelos outros indivíduos, alcançando então a fase da autonomia (SANMARTIN, 1995).

Portanto, o que se percebe é que na teoria cognitivista a reflexão e as escolhas fazem parte da formação de um conjunto próprio de valores do indivíduo, que só se torna possível a partir de:

[...] um certo processo de maturação, uma transição gradual de uma estrutura mental a outra, de uma moral convencional a uma moral de um código racional, de uma moral heterônoma a uma moral autônoma, de tal modo que o desenvolvimento moral do indivíduo converge com o desenvolvimento cognitivo de outras esferas como a captação das relações lógicas e das conexões causais (SANMARTIN, 1995, p. 37-38).

De acordo com DaCosta (2007), o desenvolvimento moral no e através do esporte dentro desta perspectiva deveria levar em conta as situações concretas do jogo, que permitem aos seus praticantes refletirem sobre comportamentos e valores a partir de um raciocínio próprio, que levaria a escolhas particulares, criando com o tempo concepções pessoais de moral.

Do mesmo modo que as duas teorias acima apresentadas possuem princípios comuns que acabam por torná-las complementares, com a abordagem estrutural de Kohlberg a situação não se mostra diferente quando comparada às demais, sobretudo com a abordagem Piagetiana.

É Sanmartin (1995) quem mostra que, apesar dos pontos comuns, existe uma diferença fundamental entre os dois pensadores

[...] enquanto Piaget situa o desenvolvimento moral ao longo de alguns períodos evolutivos universais, dependentes do nível alcançado pelo raciocínio cognitivo, Kohlberg pensa que os estágios de desenvolvimento que ele propõe também se encontram devidamente ordenados e escalonados, e são universais, porém atribui ao indivíduo a capacidade de manipular tais estágios para progredir nos mesmos (p. 37).

Assim, de acordo com Sanmartin (1995), a ideia central do enfoque de Kohlberg é que o desenvolvimento moral não é decorrente apenas da interiorização das regras sociais, mas também da construção de novas estruturas a partir da interação do indivíduo com o seu contexto, sendo o objetivo principal deste autor definir as características estruturais pelas quais atravessa o raciocínio moral e o seu desenvolvimento, demonstrando um caráter de universalidade deste. Ao submeter indivíduos a dilemas morais que os levam a raciocinar na busca pela solução dos conflitos, Kohlberg chega a conclusão de que este processo de raciocínio não é dominado pelos sujeitos desde o começo, levando-o ao entendimento de que

[...] a moralidade não é o resultado de processos inconscientes ou de um aprendizado social temporal precoce, já que o exercício de juízo moral é um processo cognitivo que, em situação de conflito, nos permite refletir sobre nossos valores e ordená-los em uma hierarquia lógica (GARCÍA-ROS, PÉREZ-DELGADO e GARCÍA-MARTINEZ apud SANMARTIN, 1995).

Com isso, Kohlberg estabelece seis estágios do desenvolvimento moral que se agrupam, por sua vez, em três diferentes níveis. Vejamos o quadro a seguir:

Fases de Desenvolvimento Moral de Kohlberg		
Nível III	Pós-convencional Direção Universal	Estágio 6 – Princípios (convicção) Estágio 5 – Contrato Social (negociação e concordância)
Nível II	Convencional Aos outros	Estágio 4 – Lei e ordem (autoridade) Estágio 3 – Aprovação (bem-estar)
Nível I	Pré-convencional Egocêntrico	Estágio 2 – Recompensa (sentir-se bem) Estágio 1 – Punição (obediência)

DACOSTA (2007)

Nos estágios do nível pré-convencional as regras e as expectativas sociais são interpretadas pelo indivíduo como algo externo a ele, motivo pela qual não as compreende nem as defende. Segundo Kohlberg, este é um nível característico de crianças com até nove anos de idade, alguns jovens e muitos dos delinquentes (SANMARTIN, 1995).

O nível convencional abrange os indivíduos que somente consideram importantes as regras, as expectativas e as convenções compartilhadas pelo sistema social ou que se pautam na figura de uma autoridade, defendendo-as justamente por serem regras, expectativas e convenções da sociedade. É neste nível que se encontram a maioria dos jovens e dos adultos (SANMARTIN, 1995).

Já o nível pós-convencional, por sua vez, pode ser caracterizado como aquele em que o indivíduo é capaz de diferenciar as suas regras e expectativas das dos demais, definindo um conjunto próprio de valores em função de seus princípios escolhidos (SANMARTIN, 1995).

O que se nota sobre as três teorias do desenvolvimento moral apresentadas até aqui é que, por mais que possam existir diversos pontos de interseção e complementação entre elas, talvez o fato mais perceptível seja o de que todas têm se mostrado dependentes de um processo de socialização.

E neste sentido as ações educativas enquanto instâncias socializadoras que também são tornam-se diretamente responsáveis por parte desse desenvolvimento, e por isso precisam pensar em estratégias intencionais que contribuam para que o indivíduo alcance a sua plena formação moral.

No caso específico da escola, é papel de todas as disciplinas não só transmitir os conhecimentos prático-utilitários que fazem parte de seu rol, mas também propor intervenções que levem o aluno ao exercício do raciocínio moral, facilitando as suas escolhas frente às situações e dilemas da vida concreta.

Com a Educação Física escolar não há de ser diferente. Pensando especificamente no esporte enquanto conteúdo desse componente curricular, parece insuficiente acreditar que se possa contribuir significativamente para a formação moral do aluno com o simples fato de deixá-lo jogar segundo as regras do jogo ou com a realização de uma intervenção pedagógica incidental dependente apenas de situações oportunas que possam ocorrer durante as aulas.

É necessário mais do que isso. É preciso desenvolver um planejamento específico que de forma intencional conduza o aluno na transição dos estágios morais. E neste sentido, por mais que as contribuições da teoria da aprendizagem social também ajudem a pensar em estratégias educacionais que contribuam para o desenvolvimento moral do ser humano, é importante que o aluno crie concepções próprias de moral a partir do seu contexto social e pela interação com os demais indivíduos, e dentro desta perspectiva talvez os enfoques da teoria construtivista e da abordagem estruturalista de Piaget e Kohlberg, respectivamente, forneçam um aporte teórico maior para se pensar em práticas educativas que oriente o aluno para que de forma crítica alcance o desenvolvimento da sua consciência moral, já que “agir moralmente é um ato de responsabilidade que envolve escolha” (GOMES & TURINI apud DACOSTA 2007 p. 55).

É dentro dessas concepções que o Manual de Educação Olímpica tanto se fundamenta quanto se justifica teoricamente, mostrando a pertinência de suas propostas em relação aos processos de desenvolvimento moral.

Primeiramente porque, ao ser elaborado dentro de uma perspectiva de colocação de dilemas e problematizações para os alunos, levando-os à tarefa de refletir e discutir sobre cada situação específica, o MEO vai ao encontro das teorias do desenvolvimento moral, já que essas têm evidenciado a importância de cada indivíduo construir o seu arranjo axiológico próprio a partir de situações que permitam justamente a realização do exercício de reflexão, discussão e confrontação de seus valores, para que possa ordená-los dentro de um sistema hierárquico lógico.

Em segundo lugar, porque a utilização do Manual de Educação Olímpica no Ensino Médio tem como referência, para além das especificidades e necessidades desse nível de escolarização, a faixa etária em que se encontram seus alunos. Baseando-nos na teoria Piagetiana e assim considerando que os sujeitos desse segmento de ensino já se encontram numa fase de autonomia, isso torna possível que o nível de discussão e reflexão sobre valores ocorra de maneira mais aprofundada, o que permite justificar teoricamente não apenas o uso do MEO nesse contexto específico, mas também a importância de ações educativas que também se voltem para a formação moral dos alunos, principalmente durante o Ensino Médio,

fase em que tais sujeitos desenvolverão o seu sistema valorativo próprio que provavelmente os influenciarão em suas ações e nas tomadas de decisão frente às escolhas morais cotidianas.

1.3 VALORES: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

Estabelecidas as análises dos valores sobre os vieses da filosofia e da psicologia, resta-nos agora, como anunciado desde a introdução deste trabalho, instituir de que forma este tema tem sido abordado pelo campo da sociologia.

Para isso, frente a grande quantidade de autores da área sociológica que têm voltado suas investigações para a questão dos valores, abrindo um vasto leque de possibilidades interpretativas, optamos aqui por iniciar nossa discussão a partir dos enfoques teóricos realizados por Lovisolo (1997), uma vez que suas contribuições têm sido realizadas numa perspectiva que caminha de um campo de análise sociológico mais amplo para o campo específico do fenômeno esportivo e da Educação Física, aproximando-se assim ao tema de interesse desta pesquisa e abrindo possibilidade de diálogo com outros autores que também analisam sociologicamente a prática esportiva.

Hugo Lovisolo (1997) entende que as ações humanas são influenciadas por três diferentes motivos: pelas normas, pelas utilidades e pelos gostos. Para ele, as pessoas agem de acordo com normatizações – sejam elas dadas por leis, por regras, por um hábito ou por um costume –; com a pretensão de alcançar algum objetivo de fim utilitário; ou pelo simples fato de gostar e sentir prazer na realização de uma ação.

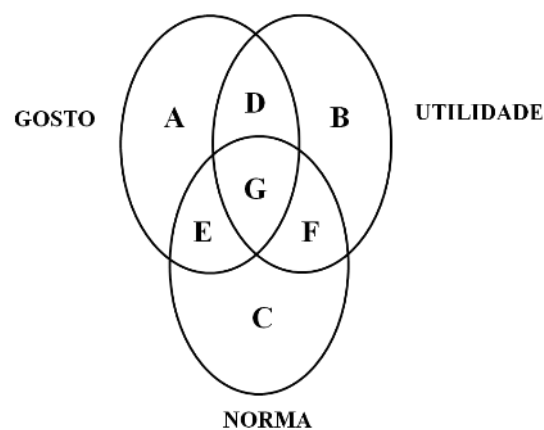
Portanto, os três motivos definidos pelo autor podem ser considerados valores orientadores da conduta, podendo apresentar-se, no plano das ações, de forma associada ou contrapondo-se.

É lógico que a convergência plena entre norma, utilidade e gosto, como indica o próprio Lovisolo (1997), se institui como uma situação ideal, todavia parece ser mais lógico ainda que a ocorrência de tal situação seja considerada excepcional, já que:

[...] torna-se difícil entender a vontade política de normatizarmos um tipo de ação que as pessoas gostam e consideram útil realizar espontaneamente. Normatizar ações que gostamos de realizar parece ser desnecessário, antieconômico e pouco prático. De fato, são normatizadas ações que se consideram de difícil realização espontânea, natural, por um grupo ou coletividade, e que sobretudo, acredita-se que resguardam valores de ordem pública. Um mundo humano nos quais os três motivos convergissem seria um mundo ideal, talvez um mundo feliz, pois não implicaria em divergências entre normas, utilidades e gostos (LOVISOLO, 1997, p. 52).

Isto significa dizer que ainda que seja possível a existência de atitudes onde os três valores orientadores do comportamento humano se apresentem de forma convergente, na grande maioria das vezes “[...] enfrentamos a realização de ações nas quais os três motivos não convergem ou são abertamente divergentes” (LOVISOLO, 1997, p. 52); o que demanda um constante empenho no intuito de conciliá-los e assim atenuar as tensões que possam ocorrer entre eles. A todo tempo avaliamos diversas situações segundo normas, utilidades e gostos. Assim podemos, por exemplo, realizarmos atos de fins utilitários respeitando uma norma que consideramos inútil ou nada prazerosa, da mesma forma em que realizamos muitas vezes um ato considerado útil e prazeroso, mas que desrespeita uma norma.

Traduzindo para uma forma esquemática essa teoria de Lovisolo (1997), é possível representar as ações humanas da seguinte maneira:



Deste modo, temos em ‘A’, ‘B’ e ‘C’ ações em que imperam somente um dos motivos orientadores da conduta humana descritos por Lovisolo: respectivamente no esquema o gosto, a utilidade e a norma.

Por sua vez, uma ação representada pela letra ‘D’ demonstra que tanto o gosto quanto a utilidade foram os motivos que levaram a sua execução, sendo desconsiderada, porém, alguma norma. Situação semelhante ao que ocorre com um comportamento representado por ‘E’ ou ‘F’, onde no primeiro a atitude humana obedece a uma convergência entre o gosto e a norma, todavia não encontrando neste ato um fim utilitário; enquanto que o último pauta-se em uma concomitância entre utilidade e norma, contudo nada prazeroso.

No que diz respeito à ação representada por ‘G’, norma, utilidade e gosto aparecem plenamente associados como motivos orientadores de tal comportamento, o que demonstra, como já mencionado, uma situação ideal e possível, mas de ocorrência excepcional.

Que se tenha claro que o fato de uma mesma ação apresentar-se influenciada simultaneamente por dois ou até mesmo pelos três motivos descritos por Lovisolo não necessariamente vai garantir a existência de uma equivalência entre eles. Por exemplo: no caso de um comportamento semelhante ao anteriormente representado no esquema pela letra 'D', por mais que gosto e utilidade possam se apresentar como influenciadores simultâneos dessa conduta, ainda é possível que um ou outro se demonstre mais significativo para a realização de tal comportamento.

Como ilustração, basta pensarmos no caso de uma pessoa que por questões de saúde resolve iniciar a prática de determinada atividade física. Tal ação tem, portanto, um objetivo de fim utilitário. Porém, consideremos que a escolha do tipo de atividade a ser desenvolvida pautou-se pelo gosto e pelo prazer que a mesma daria ao praticante. Neste caso, gosto e utilidade acabaram por convergir como motivadores para essa ação humana, o que por sua vez não descarta a possibilidade da utilidade ter se sobressaído sobre o gosto ou vice-versa.

Portanto, ainda que Lovisolo (1997) considere a existência de três dimensões motivadoras da conduta humana, pode-se dizer que são diversas as possibilidades de arranjos entre elas, sejam por associações – uma vez que em situações de convergência uma dessas dimensões pode ser mais significativa do que a outra e em diferentes graus de significância – ou por contraposição; o que tende a desencadear uma pluralidade de significados e sentidos atribuídos a uma mesma ação humana de acordo com os diferentes indivíduos ou grupos sociais.

Soma-se a isso o fato de que não necessariamente o que se caracteriza como norma, gosto e utilidade para uma pessoa ou determinado grupo se caracterizará da mesma forma para outros. O que é encarado como utilidade por uns pode ser visto como inútil ou até mesmo como norma ou gosto por outros¹⁸. Da mesma forma como a ocasião poderá influenciar nessa caracterização, já que, por exemplo, um comportamento realizado hoje porque assim a norma obriga, amanhã poderá ser realizado por ser considerado utilitário, ou até mesmo quem sabe prazeroso¹⁹; ou ainda uma conduta não seguida hoje por ser avaliada

¹⁸ Uma pessoa pode realizar periodicamente doações a instituições de caridade porque sabe que ao final de um ano a quantia doada será abatida no imposto de renda a ser cobrado pelo governo federal, o que demonstra uma conduta influenciada pela utilidade. Porém, outros indivíduos poderão realizar a mesma ação influenciados pela norma ou pelo gosto, como no caso, respectivamente, de pessoas condenadas a cumprir sanções penais pelo sistema jurídico ou daqueles que simplesmente sentem prazer em ajudar espontaneamente outras pessoas.

¹⁹ Pensemos no exemplo de uma pessoa condenada pelo sistema jurídico a cumprir sua pena com a realização de doações a instituições de caridade. Pode acontecer que com o passar do tempo, tal ação que antes era realizada porque assim a norma estabelecia, continue a ser praticada, mesmo depois de cumprida as sanções jurídicas, porque o mesmo indivíduo passe a considerar prazeroso o ato de ajudar o próximo.

como inútil, posteriormente poderá ser entendida como útil e assim começar a ser praticada²⁰, mostrando também uma plasticidade entre os três motivadores da ação humana.

Isso tudo porque como afirma Lovisolo (1997), “[...] a relação entre os motivos é empírica, singular e local, embora possam existir associações sociais de compatibilidade ou incompatibilidade de maior ou menor probabilidade de ocorrência” (p. 52).

Portanto, se normas, utilidades e gostos como motivadores para a conduta permitem uma pluralidade de sentidos para as ações humanas, com o esporte – este também enquanto ação humana – não tem sido diferente, uma vez que o fenômeno esportivo tem se mostrado cada vez mais polissêmico quando observado sobre o prisma dos significados atribuídos a sua prática.

Ainda assim, segundo Stigger (2005), as diferentes interpretações sociológicas que se dedicam a analisar o fenômeno esportivo não têm apontado apenas para uma compreensão de esporte que o concebe a partir de uma ótica heterogênea e enfatizadora de sua diversidade cultural. Existem também autores que em suas análises sobre o esporte, ainda que em alguns momentos até admitam a existência de uma pluralidade da prática esportiva, acabam no final por abordá-lo majoritariamente dentro de uma concepção homogeneizante e institucional, percorrendo um caminho metodológico de análise que busca evidenciar características comuns no desenvolvimento do fenômeno esportivo.

Bracht (2003)²¹, por exemplo, identifica na prática esportiva um fenômeno caracterizado atualmente pelo o que ele chama de “multifacitude” (p. 16) de sentidos, enquadrando-o dentro de uma perspectiva denominada por ele mesmo como ambígua. Neste caso específico, o termo ambiguidade não anseia traduzir algo que seja considerado incerto, duvidoso, indeterminado ou pouco seguro, mas sim mostrar que o autor, mesmo analisando o esporte sob o ponto de vista da Teoria Crítica, não pretende considerá-lo unicamente pelo seu aspecto negativo. Portanto, parece haver também por parte de Bracht (2003) o reconhecimento da possibilidade de existência de uma dimensão positiva no fenômeno esportivo.

²⁰ Ainda na mesma linha de raciocínio, pensemos agora em um indivíduo que não tenha o hábito de realizar doações financeiras a instituições de caridade, mas que descobre que tal ação lhe possibilitará ter boa parte de seu imposto de renda restituído ao final de um ano, fazendo-o agora dedicar-se ao ato da caridade.

²¹ Apesar de existirem outros autores que possuem uma discussão sociológica mais específica sobre esporte, a escolha em mencionar e analisar a perspectiva de Bracht sobre a prática esportiva justifica-se pelo destaque que esse autor alcançou no cenário da Educação Física brasileira, principalmente ao discutir, mesmo que sob a ótica da Teoria Crítica, os valores relacionados ao fenômeno esportivo, relação que na visão de Bracht tem se voltado para um sentido negativo.

O problema é que o autor não desenvolve em sua obra maiores argumentos em favor dessa dimensão, limitando-a apenas ao plano do reconhecimento, dedicando-se assim de forma mais acentuada às críticas que se colocam para o esporte.

Além disso, mesmo admitindo a existência de uma multifacitude do fenômeno esportivo, Bracht (2003) vale-se de um esquema dual para abordá-lo, dividindo-o em: [a] esporte de alto rendimento ou espetáculo e [b] esporte enquanto atividade de lazer. Embora o autor reconheça em determinado ponto de seu estudo que os códigos e os sentidos internos das ações podem se apresentar de diferentes formas na prática de cada uma dessas duas categorias, Bracht (2003) se mostra mais peremptório em afirmar que é o esporte de alto rendimento ou espetáculo aquele que “[...] fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte enquanto atividade de lazer” (p. 18), o que leva este mesmo autor a caracterizar, de uma maneira geral, o fenômeno esportivo pela competição, pelo rendimento físico-técnico, pelo *record*, pela racionalização e pela cientificização do treinamento, características mais próximas do alto rendimento.

Ocorre que a nosso ver, tal caracterização esportiva coloca certo limite para um entendimento mais radical de esporte enquanto fenômeno multifacetado, uma vez que Bracht (2003) demonstra reconhecer no esporte uma pluralidade de sentidos e significados, mas ao mesmo tempo reduz a sua prática apenas às características do modelo de alto rendimento, como se desconsiderasse todas as outras dimensões e motivações que podem estar associadas ao envolvimento esportivo, colocando-se, a nosso ver, dentro do conjunto de autores que compartilham de uma visão institucional e homogênea do fenômeno esportivo.

Neste sentido, no que diz respeito a essa visão, Stigger (2005) evidencia uma série de outros autores que, assim como Bracht, também sugerem um entendimento até certo ponto reducionista do esporte. Assim, Bouet (1968), Brohm (1976; 1978), Guttmann (1978), Mandell (1986) e Guay (1993) consistem em autores que de acordo com Stigger (2005) são enfáticos em situar a prática esportiva como um elemento cultural que responde e reproduz as características de uma estrutura social mais ampla. Ainda que em determinados momentos alguns desses autores possam demonstrar um pequeno reconhecimento da existência de uma pluralidade na prática esportiva, não há por parte deles nenhuma preocupação de avanço neste sentido. Pelo contrário, prevalece sobre o fenômeno esportivo uma visão homogeneizada de seu desenvolvimento, com o intuito de estabelecer características comuns a todos os esportes, “[...] o qual é identificado como uma forma monolítica que dá prioridade às regularidades e continuidades, sem levar em conta as possíveis descontinuidades na realidade das suas práticas concretas” (STIGGER, 2005, p. 63).

Assim sendo, os autores que defendem uma visão homogênea e institucional do fenômeno esportivo, ao articularem todas as suas ideias, apresentam-se quase que unanimemente críticos ao esporte, principalmente pelo fato de considerá-lo dentro de uma única dimensão, essa pautada pelas características do esporte de alto rendimento, o que faz com que esses mesmos autores julguem a prática esportiva como sendo excessivamente competitiva e alienante por reproduzir os valores dominantes de um tipo de sociedade (STIGGER, 2005).

Sobre essa perspectiva, Gaya e Torres (2004) indicam que:

[...] grande parte das divergências que permeiam os debates sobre o esporte na comunidade acadêmica decorre do fato do esporte ser conjugado no singular. Tantas vezes percebe-se, descreve-se e discute-se o esporte pela via única de sua expressão de alto rendimento. Tudo se resume ao alto rendimento. E ainda mais, tantas vezes, principalmente quando interesses ideológicos permeiam os debates, se interpreta o esporte exclusivamente pelos desvios morais e por um quadro de referências éticas que em nada o dignificam. Associa-se o esporte em geral e as práticas esportivas ao *doping*, aos problemas oriundos de *overtraining*, aos excessos da mercantilização do espetáculo esportivo, etc. Realizam-se essas associações como se tais fatos fossem inerentes à estrutura essencial do esporte em toda a sua diversidade de sentidos. Tal perspectiva claramente não faz justiça à grandeza e à relevância social do esporte como expressão da cultura (p. 62).

Neste sentido, os autores não apenas criticam as perspectivas que tem reduzido todo o fenômeno esportivo ao modelo do alto de rendimento, como também procuram demonstrar haver neste modelo um espaço amplo de formação e educação, com potencial para propiciar oportunidades diversas para o desenvolvimento moral e social de seus praticantes, diferente das visões negativas que aqueles que compartilham da Teoria Crítica do Esporte tem colocado para a dimensão do alto rendimento.

Por isso, segundo Gaya e Torres (2004), o esporte deve ser interpretado como um fenômeno de manifestações que se apresentam a partir de diferenciadas formas de expressão, propiciando diversas intencionalidades que se diferem pelos objetivos, sentidos e necessidades de seus praticantes. Portanto, o esporte na visão destes autores caracteriza-se por ser polimorfo – ter várias formas – e polissêmico – ter vários sentidos.

É justamente essa característica plurívoca da prática esportiva que subsidia os autores a pensar no esporte em quatro diferentes dimensões: [a] o esporte de alto rendimento ou esporte de excelência, onde predominam os aspectos parciais do comportamento motor, objetiváveis e mensuráveis, baseados em propósitos de padronização, sincronização e maximização; [b] o esporte escolar, aquele em que se valorizam as possibilidades normativas

na formação sobre valores, atitudes, habilidades e conduta humana; [c] o esporte de lazer, com maior liberdade de modificações nas técnicas, nos espaços e na participação; [d] e o esporte de reabilitação e reeducação, que se organiza a partir das necessidades físicas, motoras e orgânicas de seus praticantes, configurando-se como coadjuvante de elevado significado nas estratégias de saúde pública e de sua promoção.

Ainda de acordo com Gaya e Torres (2004), por mais que possam se configurar como diferentes expressões relacionadas às práticas esportivas, as quatro dimensões de esporte definidas por eles não devem ser consideradas excludentes ou contraditórias entre si, mas sim manifestações que se inter-relacionam e apresentam-se como complementares. Isso porque, ainda como advogam os autores “[...] embora o esporte apresente expressões diferenciadas quanto às motivações e sentidos de seus praticantes, há uma estrutura que, adstrita a um conjunto de categorias, atribuem ao esporte uma unidade conceitual” (p. 72). Desta forma, rendimento corporal, regulamento e competição são categorias que, na visão dos autores, permanecem presentes em todas as manifestações esportivas e que diferenciam o esporte dos demais elementos da cultura corporal de movimento. Ou seja, para eles “[...] não haverá esporte, seja na ótica da excelência, do lazer, da escola ou da reeducação, sem preocupações com o rendimento corporal, regulamentos e competição” (p. 60).

É neste sentido que acreditamos que Gaya e Torres (2004) contrariam a ideia de pluralidade defendida por eles mesmos para o fenômeno esportivo. Embora os autores afirmem – num esforço de manter a coerência entre os seus argumentos que, por um lado, consideram o esporte como plural, e por outro lado, lhe atribuem uma estrutura singular – ser justamente os distintos sentidos e ênfases dadas às categorias competição, regulamento e rendimento corporal aquilo que determina as diferentes dimensões do fenômeno esportivo, continua nos parecendo ser incoerente estabelecer para uma prática dita plural categorias tão específicas que a defina.

Isso porque, pensando nas categorias rendimento corporal, regulamento e competição como definidoras do fenômeno esportivo, é possível citar uma considerável quantidade de atividades que não necessariamente dispõem de todas essas categorias em suas estruturas internas, mas que mesmo assim continuam sendo caracterizadas pelos seus praticantes como esporte. Citemos, por exemplo, a corrida em calçadões, o frescobol e o stand up – atividade em que o indivíduo em pé sobre uma espécie de prancha e com a ajuda de um remo se desloca sobre a água – como práticas corporais que na maioria das vezes não compartilham, por exemplo, da categoria competição ou regulamento, mas que geralmente são consideradas atividades esportivas pelos seus praticantes. Talvez Gaya e Torres neste sentido não

considerassem tais atividades como esporte, o que por sua vez não inviabilizaria o conceito dos autores em relação à existência de estruturas peculiares nas práticas esportivas. Porém, quando nos remetemos ao esporte como um fenômeno social definido no sentido dado pela ação humana, constatamos tais atividades como práticas esportivas, visto que seus praticantes assim a significam, o que mostraria certa lacuna em relação à necessidade das categorias rendimento, regulamento e competição para caracterizar uma prática corporal como esporte.

Deste modo, apesar de Gaya e Torres (2004) apresentarem ao nosso entender uma perspectiva bem mais condizente no que diz respeito ao esporte enquanto prática polissêmica, principalmente quando comparada às concepções tidas como homogêneas e institucionais do fenômeno esportivo, algumas incongruências ainda insistem em contradizer tal polissemia e nos impedem de, ao nosso entender, classificar inteiramente os autores dentro de uma perspectiva heterogênea, uma vez que Gaya e Torres (2004) traçam um caminho metodológico que, ao visar encontrar as características comuns que atravessam todos os esportes, acaba aproximando-os em parte também da visão homogênea mencionada por Stigger (2005).

Por sua vez, em meio aos autores que se posicionam a favor de uma compreensão do fenômeno esportivo consentânea a uma perspectiva heterogênea de sua prática, podemos mencionar Puig e Heinemann (1991) entre aqueles que apresentam argumentos em direção a essa concepção.

Segundo Puig e Heinemann (1991), se antes o esporte tradicional poderia ser considerado uma entidade autônoma possuidora de uma unidade homogênea e de uma estrutura uniforme de objetivos, metas e regulamentos claramente definidos; hoje o esporte contemporâneo tem se mostrado cada vez mais impreciso, de difícil definição e caracterizado pela inexistência de conceitos únicos e fechados.

Isso porque, segundo os autores, o fenômeno esportivo contemporâneo tem passado por um processo de diversificação e diferenciação crescente, onde já não há um modelo explicativo único de esporte que dê conta de agrupar todas as suas características principais, principalmente aquelas relacionadas com a organização de suas práticas, com o modo com que se legitimam, com as motivações de seus praticantes e com os impactos que produzem. Soma-se a isso o fato de que, de acordo com Puig e Heinemann (1991), cada vez mais aparecem novas atividades físicas que, ainda que não se ajustem a concepções clássicas de esporte, têm sido caracterizadas pelos seus praticantes como práticas esportivas e por isso precisam ser consideradas como tal.

Por isso os autores preferem considerar o esporte a partir de uma perspectiva polissêmica, de natureza complexa de diversidades e contradições, o que os leva a definir o fenômeno esportivo como um sistema aberto, não apenas pela sua pluralidade de sentidos, significados e formas, mas pelo fato de ter se transformado em uma prática “[...] com escassa identidade própria e estreitamente conectado a outros sistemas como o econômico, o educativo, o político” (PUIG e HEINEMANN, 1991).

É esse entendimento do esporte como um fenômeno plural em relação a sentidos, formas de organização, motivações, objetivos, entre outros aspectos, que levam Puig e Heinemann (1991) a desenvolverem duas propostas teóricas com vistas a uma melhor compreensão da prática esportiva.

Na primeira delas, movidos pela afirmação de que já não há um modelo explicativo único capaz de definir o esporte na sua totalidade, os autores sugerem então quatro modelos configuradores da prática esportiva, o competitivo²², o expressivo²³, o instrumental²⁴ e o de espetáculo²⁵; que embora se apresentem como diferentes, devem ser entendidos como tipos ideais abstratos onde não necessariamente se encaixam de forma rígida as diversas manifestações desportivas. Neste sentido nada impede que uma prática esportiva tida como competitiva possa ter elementos do modelo expressivo, do instrumental, ou do espetáculo, ou ainda combinar características de dois ou mais desses modelos.

Por isso, como afirma Stigger (2005), essas elaborações mentais ou categorias de pensamento construídas por autores com o intuito de mostrar a existência de diferentes dimensões e modelos para a prática esportiva são importantes para se pensar a realidade, mas não devem ter a pretensão de se confundirem com ela. Ou seja, é necessário que se tenha clareza de que essas categorizações do esporte em diferentes dimensões têm por objetivo

²² Esse modelo esportivo mantém as principais características do esporte tradicional, com regulamentos universais para todos os seus praticantes, bem como uma uniformidade de suas estruturas de valores e de organização, além de se legitimar pela busca de resultados e metas definidas.

²³ Esse modelo engloba práticas corporais pouco organizadas e constantemente influenciadas por processos de inovação e diversificação. Sua legitimação não está vinculada a busca de resultados, mas sim pelo prazer que cada um alcança com a sua prática. Portanto, atividades como esqui, escalada, ioga, windsurf, entre outras, estão abrangidas, de acordo com Puig e Heinemann (1991), dentro do modelo esportivo expressivo.

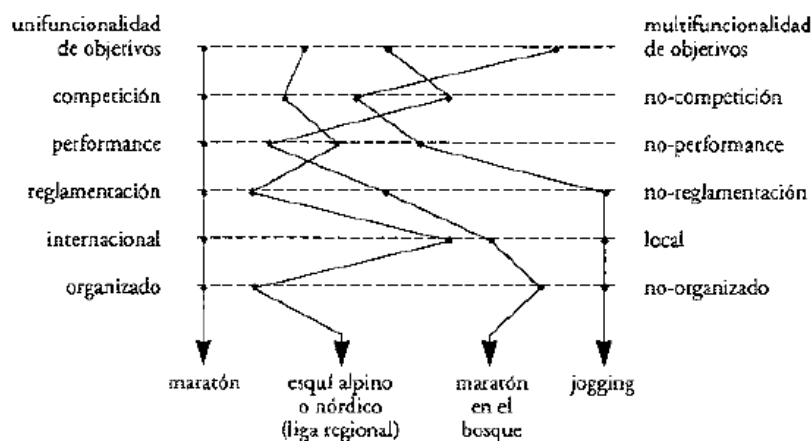
²⁴ O modelo instrumental geralmente se associa com empresas comerciais que possuem equipamentos específicos que permitem aos seus frequentadores alcançar um tipo corpo que vá ao encontro de suas concepções corporais. As preocupações, às vezes obsessiva, com a saúde e o envelhecimento são motivações fortes que caracterizam os praticantes do esporte tido como instrumental. Em alguns casos, vai-se um pouco mais além e associa-se o corpo como a única ou a principal forma de identidade.

²⁵ O modelo esportivo de espetáculo orienta-se pelo entretenimento, podendo justificar-se ou por uma perspectiva lucrativa, pelo desenvolvimento de uma cidade ou país, pela reconstrução de uma identidade, por ensinar as virtudes de um Estado, ou pela combinação de dois ou mais destes argumentos.

localizá-lo dentro de sua característica plural, ajudando-nos a situar as nossas falas e tornando os diálogos mais claros frente ao tema do fenômeno esportivo, porém sem a pretensão de simplificá-lo ou “[...] obscurecer a compreensão do esporte em relação à diversidade” (STIGGER, 2005, p. 77).

Estritamente vinculado à asserção dos modelos configuradores da prática esportiva, a segunda proposta teórica de Puig e Heinemann (1991) sugerem uma análise das características do fenômeno esportivo a partir de um esquema de polaridades, uma vez que segundo os autores os modelos propostos para o esporte não se diferenciam somente pelas suas características internas, mas também pelo posicionamento que adotam em relação às dimensões que caracterizam o conjunto do sistema esportivo contemporâneo.

Assim, ao invés de pensar em categorias fechadas que definam o esporte, Puig e Heinemann (1991) indicam seis dimensões organizadas em polos que podem ajudar a compreender a prática das atividades esportivas: unifuncionalidade de objetivos/multifuncionalidade de objetivos, competição/não competição, performance/não performance, regulamentação/não regulamentação, internacional/local e organizado/não organizado. Abaixo segue um esquema gráfico proposto pelos autores que ilustra a análise do fenômeno esportivo a partir do sistema polar:



Posicionamento de atividades esportivas segundo as dimensões do esporte contemporâneo (PUIG e HEINEMANN, 1991)

Neste sentido, parece-nos ser mais coerente trabalhar com um esquema de polaridades no intuito de compreender um fenômeno social tão plural como é o caso do esporte, evitando assim os reducionismos decorrentes de uma análise da sua prática a partir de categorias fechadas e rígidas, abrindo a possibilidade de salientar as diferentes perspectivas que uma mesma atividade esportiva pode apresentar frente a distintos contextos e praticantes.

Assim, a título de definição, diante das duas abordagens sociológicas apresentadas no decorrer deste subcapítulo – a primeira voltada para uma visão homogênea e institucional do fenômeno esportivo e a segunda vislumbrando neste mesmo fenômeno um caráter heterogêneo decorrente de sua diversidade cultural – parece claro que este trabalho demonstra uma posição favorável à segunda abordagem, compreendendo o esporte como uma ação humana passível de apresentar diferentes expressões devido às diversas formas de apropriação de seus praticantes.

No que diz respeito ao modelo teórico proposto por Puig e Heinemann (1991), esse ajuda-nos a exemplificar e a situar de fato o nosso entendimento em relação à polissemia esportiva, principalmente por salientar um esquema de polaridade onde os fenômenos podem se deslocar, numa espécie de *continuum* da prática esportiva.

Quanto às propostas de educação em valores através do esporte, o fato de considerar o fenômeno esportivo a partir de uma visão heterogênea parece implicar em duas considerações fundamentais. A primeira delas consiste no entendimento de que o próprio caráter plural da prática esportiva reforça nela a sua propriedade pedagógica. A plasticidade que o esporte tem de se adequar aos interesses, aos objetivos e as perspectivas de seus praticantes faz dele um fenômeno passível de tratamento pedagógico de acordo com os diferentes contextos e suas necessidades de educação.

A segunda consideração, e talvez aquela em que mais precisamos nos atentar, diz respeito à necessidade de identificar de antemão os sentidos e significados atribuídos por determinado grupo à sua prática esportiva antes de iniciá-los em qualquer proposição relacionada a uma educação em valores. Mesmo que a intenção seja, ao final do processo educativo, mudar o entendimento que o grupo em questão atribui à atividade esportiva, propostas de educação em valores através do esporte não devem se apresentar de forma desconexa e descontínua dos sentidos e significados atrelados ao esporte pelos seus praticantes.

Se de acordo com Bento (1991) não existe um sentido de esporte em si mesmo, mas sim decorrente das valorações que ligam as pessoas à prática esportiva, é possível afirmar então que a acepção dada ao fenômeno esportivo é dependente do sistema valorativo de cada indivíduo ou grupo social.

Neste sentido, voltando aos valores orientadores da conduta humana mencionados por Lovisolo (1997), pode-se dizer que, por mais que normas e utilidades possam se apresentar como dimensões importantes para as ações humanas e conseqüentemente para se pensar em propostas de educação em valores, talvez o elemento gosto ainda seja o que maior

importância carrega no momento das escolhas culturais, mostrando assim a necessidade das propostas de educação em valores seguirem um caminho paralelo a esse elemento, já que ao que tudo indica, discutir e refletir sobre valores por meio do esporte pode ser mais significativo quando o aspecto gosto, sobretudo relacionado com a prática esportiva, é levado em conta.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Há algumas décadas, tem ganhado corpo entre pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento de todo o mundo o que se tem chamado de Estudos Olímpicos, expressão genérica que segundo DaCosta (2007) abrange os estudos e pesquisas de natureza multidisciplinar que tentam dar conta das manifestações olímpicas, suas memórias, histórias, objetivos e consequências em relação à celebração de práticas esportivas relacionadas ao ideário olímpico – Olimpismo –, ao Movimento Olímpico e as Jogos Olímpicos.

Esse crescente interesse pela área dos Estudos Olímpicos não tem sido diferente no Brasil, colocando o país como um dos “[...] líderes na pesquisa e na formação voltadas para os temas olímpicos em abrangência internacional” (DACOSTA, 2007, p. 93). Sobre isso, Mesquita (2007) aponta algumas iniciativas que contribuíram para esse crescimento do campo dos Estudos Olímpicos no Brasil, a saber: [a] criação no Brasil de Grupos de Pesquisa em Estudos Olímpicos; [b] presença de pesquisadores e professores brasileiros nos eventos organizados pela Academia Olímpica Internacional (AOI); [c] criação de linhas e grupos de pesquisas orientados para a área dos Estudos Olímpicos em programas de pós-graduação; [d] e a existência de programas de Estudos Olímpicos vinculados a cursos de Graduação.

Ainda assim, apesar dessas iniciativas que tem colocado a produção acadêmica brasileira, juntamente com outros países²⁶, entre as principais no cenário mundial na área dos Estudos Olímpicos (TAVARES, 2006), muito ainda necessita ser feito para a circulação desse conhecimento, não só no âmbito acadêmico, mas também fora dele²⁷. Como evidenciam Meinberg (2007) e Gomes (2009) muitos são os expectadores dos Jogos Olímpicos, porém poucos são aqueles que realmente conhecem os conceitos e a história que antecede a realização dos Jogos, bem como os seus efeitos.

²⁶ Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Inglaterra e Austrália.

²⁷ Inicialmente pode parecer paradoxal o fato de um país considerado uma das referências no campo dos Estudos Olímpicos apresentar, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, um baixo conhecimento de temas como Movimento Olímpico, Olimpismo e Educação Olímpica. Porém, a concentração dos principais grupos de pesquisas na área dos Estudos Olímpicos nas regiões Sul e Sudeste do país, somado ao elitismo acadêmico apontado por Portela e Tavares (2000) quanto ao estudo dos temas citados, ocasionando a falta de profissionais especializados em Estudos Olímpicos trabalhando nos diversos cursos de graduação das universidades, além da pouca acessibilidade à linguagem dos documentos e textos elaborados sobre o assunto justificam o baixo conhecimento quantitativo do tema quando comparado com outros objetos de estudo.

Assim, uma variedade de temas têm se mostrado passíveis de investigação dentro da área dos Estudos Olímpicos, e entre as temáticas, nos últimos anos muito se tem discutido e escrito sobre a Educação Olímpica (EO). Ainda que esse não seja um assunto relativamente novo, segundo Franceschi Wacker (2009, p. 29):

O número de publicações tem crescido consideravelmente, especialmente na Europa. Isso ocorreu em particular após 2004, intitulado ano da “Educação através do Esporte”. Em 2004, a Comunidade Europeia patrocinou diversos eventos e publicações com o objetivo de discutir o papel do esporte como fator educacional. Como consequência, a temática da Educação Olímpica esteve em alta.

Porém, ainda segundo essa autora:

Apesar do grande número de publicações e especialistas que discutem a temática, ainda não existe uma definição precisa do que é Educação Olímpica, seus objetivos e proposta pedagógica. [...] Existem projetos chamados de Educação Olímpica em várias partes do mundo, mas, por falta de esclarecimentos em torno da temática, poucos são realmente de Educação Olímpica (FRANCESCHI WACKER, 2009, p. 29).

De forma semelhante, no Brasil, principalmente no campo da Educação Física, alguns estudiosos têm se dedicado a sistematizar ou a escrever sobre propostas de Educação Olímpica. Porém, também o número de trabalhos brasileiros na área da EO muito ainda precisa avançar em vista da relevância do assunto, aliado a necessidade de um mapeamento sobre as questões e conceitos que perpassam esse tema, principalmente para um país que já vive as consequências de um ciclo Olímpico e a aproximação da realização dos Jogos em 2016, mas que pode se considerar, de forma geral, ainda pouco conhecedor das questões relacionadas com o Movimento Olímpico e a própria Educação Olímpica.

Por isso, a intenção deste capítulo é apresentar e esclarecer pontos relevantes que permitirão uma melhor compreensão e entendimento quanto à discussão sobre o Movimento Olímpico e principalmente sobre a Educação Olímpica, tema de maior destaque neste estudo.

2.1 A EDUCAÇÃO OLÍMPICA COMO LEGADO DO MOVIMENTO OLÍMPICO

Discorrer sobre a Educação Olímpica pressupõe antes de tudo o entendimento sobre o que é o Movimento Olímpico. Apesar do termo ser pouco conhecido, ou muitas vezes confundido com os próprios Jogos Olímpicos, este Movimento exerce muito mais influência sobre nós do que realmente temos consciência. Isso porque:

A maneira como praticamos e, principalmente, os valores que atribuímos à prática esportiva no século XX foram em grande medida formatados pelo Movimento Olímpico, apesar de seus impactos diferentes e das diversas apropriações locais (TAVARES, 2007, p. 185).

Embora o Movimento Olímpico não seja a única influência para a prática esportiva, as formas tradicionais que o esporte assume e a crença no seu potencial educativo foram modeladas e universalizadas com o importante auxílio deste Movimento e de seu criador, o Barão Pierre de Coubertin.

Pierre de Coubertin foi o restaurador dos Jogos Olímpicos na modernidade. Nascido na capital francesa em uma família aristocrática, estudou arte, filosofia e direito, mas veio a interessar-se especialmente pela educação.

Fortemente impulsionado pelo conturbado contexto social, político e econômico pela qual a França passava²⁸, Coubertin se dedicou a buscar fundamentos que o ajudassem a executar uma reforma no sistema educacional francês, sob a crença de que esta reforma pudesse contribuir na reversão deste cenário problemático

[...] Coubertin desejava renovar a sociedade francesa de seu tempo, para que esta pudesse afirmar como uma potência mundial. O caminho que deveria garantir essa renovação chamava-se educação. Um novo tipo de educação devia melhorar o estado precário da sociedade. Mas não era qualquer tipo de educação que podia realizar tal feito. Por isso Coubertin exigia uma educação abrangente, que incluía uma transformação das bases intrínsecas da própria educação (MEINBERG, 2007, p. 62, destaques do autor).

Assim, Coubertin viajou pelo mundo na tentativa de encontrar iniciativas que colaborassem e dessem suporte teórico para a construção de seu ideário educativo, baseado inicialmente em “[...] um ensino sólido, atividades esportivas e na religião” (PORTELA e TAVARES, 2000, p. 149).

Neste sentido, o que se percebe é que vários foram os elementos influenciadores para a formação do **educador** Coubertin, fato que se justifica pela sua característica eclética em assimilar diferentes correntes teóricas para formulação de suas ideias educacionais:

Na compreensão da dinâmica de formulação e implantação do ideal de Olimpismo como categoria de pensamento filosófico é importante salientar os motivos pelos quais Coubertin se mostrava tão sensível à assimilação de variados conceitos e valores, fazendo uma releitura de sua matriz. Pierre de

²⁸ A derrota francesa para a Prússia na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) sacramentou de uma vez por todas uma crise de dimensão social, econômica e política que já vinha se instalando no país.

Coubertin era um eclético, influenciado em grande parte pelo pensamento de ecletismo que culminou nos trabalhos do francês Victor Cousin (FUTADA, 2007, p. 14).

Apesar dessa formação eclética expressiva de Coubertin, o que fez com que suas obras fossem influenciadas por diferentes autores e matrizes teóricas, pode-se ainda assim destacar uma corrente de pensamento que foi fundamental para a construção de seu ideário educativo: trata-se do modelo inglês de educação, particularmente aquele desenvolvido por Thomas Arnold na Rugby School, onde o mesmo introduzira com sucesso a educação moral por meio do esporte:

Depois de realizar várias viagens com o intuito de pesquisar e compreender o sistema educacional da Inglaterra, Coubertin se identificou com as ideias de Thomas Arnold, que propunha um sistema educacional que visava à formação, principalmente, do caráter de seus educandos. Essa proposta atentava para inúmeros fatores que eram comumente desprezados nas propostas gerais de ensino, como por exemplo, as inter-relações dos estudantes, onde de certa forma uma série de normas e códigos de conduta eram criados e executados expondo valores e comportamentos tidos como significantes para a sociedade de então. [...] Arnold creditava ao esporte um potencial singular de transformação e construção de caráter de seus alunos, uma vez que, envolvidos no ambiente esportivo com todas as suas inerentes manifestações, eles eram submetidos a processos de formação e revisão de seus conceitos, num constante processo de reavaliação de ideais nas práticas coletivas, nos inter-relacionamentos, no desenvolvimento individual, etc (FUTADA, 2007, p. 15 a 16).

Segundo Futada (2007), essa ideia da atividade física e do esporte como instrumento educativo presente no modelo inglês da época muito influenciou Coubertin na formulação de suas propostas para a reforma educacional francesa.

Portanto, o que se percebe é que na perspectiva educacional, Pierre de Coubertin entendia o esporte “[...] como parte da educação de qualquer jovem assim como a ciência, a literatura e as artes [...]” (MIRAGAYA 2009, p.41), sendo as práticas esportivas uma ferramenta de mudança social e uma via de desenvolvimento educacional. Esta *Pedagogie sportive* defendida por Coubertin deveria atuar de forma conjunta sobre corpo e mente, proporcionando a sociedade francesa um novo brilho (MEINBERG, 2007).

O que inicialmente surgiu como proposta educacional voltada para os limites da sociedade francesa, posteriormente deslocou-se para o cenário internacional. Coubertin procurou transferir suas ideias educacionais do âmbito local para o global. O que é importante destacar aqui é que esse deslocamento não foi um movimento natural de simples expansão de

uma iniciativa que iniciou na França e posteriormente ganhou dimensões mundiais. Na verdade, as ideias de Coubertin foram duramente rejeitadas no cenário francês.

Há de se dizer que a França apresentava naquela época um forte caráter nacionalista, o que poderia ocasionar uma certa repulsão em relação aquilo que pudesse pertencer a outros contextos nacionais. Assim, a formulação eclética das ideias de Coubertin influenciadas por diferentes matrizes teóricas, como por exemplo, as iniciativas inglesas de Thomas Arnold, podem ter encontrado no nacionalismo francês uma barreira de difícil transposição em um primeiro momento. Se essa é a única explicação ou não, o que se tem certeza é que Coubertin inicialmente encontrou grandes dificuldades em implantar suas iniciativas dentro da França.

Aliado a isso, Tavares (2003) aponta um cenário nas últimas décadas do século XIX e início do século XX de criação e expansão de organizações de caráter internacionalistas, com objetivos voltados para a obtenção e promoção da paz mundial²⁹.

Logo, foi a rejeição inicial francesa das ideias educacionais de Coubertin somado a um contexto que favorecia o surgimento de organizações de cunho internacionalistas que acabaram por impulsionar o barão a vislumbrar o seu projeto educacional como possibilidade de uma reforma mais abrangente, em que jovens de todas as partes do mundo pudessem se beneficiar dos efeitos de uma pedagogia esportiva que prezasse pela formação física, mental e do caráter. E esse projeto internacionalista de Coubertin veio a se desenvolver a partir do que se chamou de Movimento Olímpico.

Segundo Rubio (2007), as descobertas de sítios arqueológicos em Olímpia Antiga³⁰, na Grécia, permitindo que se pudesse entender um pouco mais sobre os acontecimentos relacionados com os Jogos Olímpicos da Antiguidade, e a conseqüente efervescência de estudos relacionados com a cultura helênica e seus impactos sobre outras culturas, principalmente a europeia, influenciaram Pierre de Coubertin nessa tarefa de organizar o movimento “[...] de caráter internacional com a finalidade de cuidar daquilo que seria uma atividade capaz de transformar a sociedade daquele momento: o esporte” (p. 153).

Isso porque, algumas características da sociedade grega da Antiguidade bem como dos Jogos Olímpicos dessa época chamaram a atenção de Coubertin, que passou a visualizar em

²⁹ Como exemplos dessas organizações podemos citar o Movimento Escoteiro e o Movimento Internacional da Cruz Vermelha.

³⁰ A título de curiosidade, segundo Beresford et. al. (2002), as escavações sobre as ruínas de Olímpia Antiga tiveram início em 1870 com o alemão J. J. Wincklemann e foram concluídas em 1875 por arqueólogos britânicos.

elementos da cultura helênica uma possibilidade de referência para a criação de seu projeto global.

Entre esses elementos e características, podemos inicialmente citar aqui a utilização pelos helênicos das atividades atléticas como meio pedagógico, com a Paideia³¹ grega clássica vislumbrando a formação de um tipo ideal de homem através de uma série de iniciativas, entre elas a prática constante de exercícios gímnicos e de jogos. Segundo DaCosta (2009, p. 20), “[...] a educação grega fundamentava-se no cultivo de virtudes idealizadas, como acontecia, por exemplo, com a busca da excelência ou da perfeição (aretê) pelos educandos”, sendo que as atividades atléticas deveriam fazer parte dessa busca. Eram essas atividades que difundiriam as ideias valorativas por toda a sociedade helênica e apresentariam os modelos e exemplos de comportamentos ideais.

Soma-se a isso o fato de que, ainda que não fosse a sua finalidade principal, os Jogos Olímpicos da Antiguidade, ao colocar em relevância as atividades atléticas, serviam também como um difusor de nexos valorativos entre os gregos, sobretudo ao permitir a comparação entre os tipos de excelência, comportamentos, ideais e atitudes entre aqueles que participavam desta festividade (DACOSTA, 2009). Vale ressaltar também o caráter agonístico³², não só dos Jogos, mas de toda a sociedade grega clássica, e a ideia de trégua olímpica³³ como exemplos de outros elementos da cultura helênica que chamaram a atenção de Coubertin a voltar seu olhar sobre alguns aspectos dessa sociedade na formulação de seu projeto mundial.

Sobre o projeto educacional global de Coubertin, Tavares (2007, p. 185) vai sintetizá-lo da seguinte forma:

³¹ A Paideia remete ao ideal educativo grego, uma formação geral que tinha como objetivo construir o homem tanto quanto homem quanto como cidadão. O termo significa a própria cultura construída a partir da educação. Era o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para sua juventude. Uma vez que o governo próprio era muito valorizado pelos gregos, a Paideia combinava *ethos* (hábitos) que o fizessem ser digno e bom tanto como governado quanto como governante. O objetivo não era ensinar ofícios, mas sim treinar a liberdade e nobreza.

³² Baseado em Durantez (1977), Futada vai dizer que “[...] o princípio da agonística é caracterizado como toda atividade em que exista confronto ou mútua oposição entre os protagonistas que dela participem, apresentada em forma de disputa pacífica ou amistosa, própria e característica do certame desportivo, mantendo respeito ao competidor que associava o próprio desempenho às virtudes do adversário, valorizando o respeito e a dignidade da competição. Esta dependência significa uma necessidade recíproca do enfrentamento do obstáculo, pois é somente dessa forma que os próprios limites e capacidades podem ser superados. O competidor compreende ser parte de um ciclo transformador e, portanto, comporta-se com a citada ética esportiva, participando de forma justa, respeitando o adversário, as regras de competição e o valor onipresente do embate” (2007, p. 20).

³³ A trégua olímpica, em grego *ekecheiria*, procurava garantir o cessar de guerras entre os diferentes grupos e estados durante as celebrações dos Jogos Olímpicos da Antiguidade. Apesar de fontes históricas que afirmam a existência dessa trégua olímpica, é difícil aceitar a hipótese do seu total cumprimento, principalmente devido a grande extensão do território grego.

A combinação criativa do papel do esporte no modelo educacional inglês do séc. XIX aos fundamentos humanísticos dos Jogos esportivos da Grécia clássica resultou em uma proposta de prática esportiva universal, fundada nos conceitos de excelência e equilíbrio, condicionados por uma ética positiva [...].

Assim, aos poucos o projeto de Coubertin foi ganhando forma, restando apenas agora um momento oportuno para que este pudesse ser apresentado publicamente. Em 25 de novembro de 1892, no quinto aniversário da União das Sociedades Francesas de Esportes Atléticos, no anfiteatro da Sorbonne, o barão apresentou ao público o seu desejo de reavivar os Jogos Olímpicos. Em palavras de Marillier (2000), a resposta que o barão obteve na ocasião foi “[...] uma indiferença educada e generalizada” (p. 61). Porém, dois anos depois, em 16 de junho de 1894, novamente na Sorbonne, em Paris, Coubertin organizou um Congresso esportivo-cultural onde novamente foi apresentada a proposta de recriação dos Jogos Olímpicos e de uma instituição que desse suporte humano e material para a efetivação de tal ideia. Diferente de dois anos atrás, a proposta conquistou adeptos. Assim foi criado em 23 de junho do mesmo ano o Comitê Olímpico Internacional (COI)³⁴, com a função inicial de organizar os Jogos Olímpicos e normatizar as modalidades que iriam compor tal evento. Estava instituído publicamente então, em meados dos anos de 1894, o Movimento Olímpico pelo Barão Pierre de Coubertin.

Entende-se por Movimento Olímpico como o movimento esportivo que engloba as organizações, os atletas e outras pessoas que compartilham os princípios e valores do Olimpismo, expostos na Carta Olímpica.

Já o termo Olimpismo – um neologismo criado por Coubertin – é caracterizado como a filosofia que inspirou o renascimento dos Jogos Olímpicos da Era Moderna e que orienta o Movimento Olímpico (CAVASINI e REPPOLD FILHO, 2009). Segundo a Carta Olímpica (INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE, 2007):

O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina em um conjunto equilibrado as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Misturando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um modo de vida

³⁴ Segundo Rubio (2007, p. 154), “[...] o COI foi constituído por representantes de várias nacionalidades indicados pelos participantes do encontro da Sorbonne. A proposta de criação da instituição nessas bases guardava preocupações com a isenção, autonomia e independência de um movimento que se propunha internacional, apolítico e apartidário. O receio de lidar com conflitos internos e o ceticismo com a democracia levou Coubertin a estruturar e organizar o COI como uma instituição unipartidária, em um modelo próximo ao oligárquico, tendo como documento norteador de sua prática a Carta Olímpica, elaborada pelo fundador do movimento olímpico em aproximadamente 1898”. Atualmente a missão do COI é de administrar e legislar os Jogos Olímpicos, além de deter os direitos de autoria sobre a simbologia Olímpica.

baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais.

Portanto, o que se percebe é que o termo Olimpismo faz referência às dimensões pedagógicas e filosóficas do Movimento Olímpico e não a estrutura organizacional e aos aspectos formais e/ou burocráticos desse movimento ou dos Jogos Olímpicos (MÜLLER apud TODT et al. 2007).

Na visão de Coubertin, o esporte somente poderia ser uma ferramenta de apoio pedagógico se relacionado a um conjunto de valores e a um projeto claro de desenvolvimento humano. Assim, além de ser um princípio ético que norteia a prática esportiva com seu conjunto de valores, ritos e símbolos³⁵, o Olimpismo busca também se caracterizar como um estilo e uma forma de vida que ultrapassa a âmbito esportivo. Isso fica evidenciado quando Meinberg (2007, p. 66) afirma que:

A ética e educação olímpicas não deviam referir-se tão somente aos que atuam na competição esportiva. O espírito olímpico devia contagiar a todos, especialmente os jovens, na mesma medida. A educação esportiva como educação olímpica visa não somente aos heróis do esporte de alto rendimento e aos gladiadores, mas, o que não é uma contradição para Coubertin os que estão preparados para, através da educação olímpica, atingir aquela atitude interior e espiritual que Coubertin elegeu como objetivo do olimpismo. E tal educação deveria se modelar também no sentido de que outros setores da existência e outros campos de atuação, e por fim toda a vida, se orientassem pelo espírito olímpico.

Neste sentido, Engelman e Perrone (2009), baseadas em Loland (1994), evidenciam quatro objetivos principais do Olimpismo, a saber: [a] educação do indivíduo através do esporte; [b] cultivo da relação homem e sociedade; [c] promoção do entendimento internacional e da paz; e [d] promoção da grandeza e da potencialidade do homem.

Sobre os Jogos Olímpicos, sua recriação dentro da perspectiva do Olimpismo seria a materialização dessa filosofia de vida, a manifestação pedagógica dos valores que eram atribuídos pelo Barão para a prática esportiva, uma oportunidade de demonstrar ao mundo os resultados de sua visão pedagógica, espaço onde os princípios do Olimpismo pudessem se desvencilhar da abstração e serem vivenciados na prática aos olhos do mundo, incentivando crianças, jovens e adultos na adesão de sua proposta educacional.

³⁵ Sobre isso, Rubio (2009) vai apontar que no processo de formulação do Olimpismo, Coubertin identificou a importância da criação de ritos e símbolos como forma de impulsionar o esporte para que este pudesse se tornar uma ferramenta pedagógica e solidificar-se em âmbito internacional. Isso porque a criação de uma simbologia própria e bem definida para o Olimpismo contribuiria na universalização de valores e não somente de regras que determinariam as relações competitivas.

A respeito do projeto de restauração³⁶, a ideia inicial de Coubertin era de realizar os primeiros Jogos da Era Moderna em Paris, em 1900, aproveitando as comemorações referentes à virada do século. Porém, a realização dos Jogos foi antecipada para o ano de 1986, na Grécia.

O que não se pode perder de vista é que Coubertin não desejava restaurar os jogos apenas pelo evento esportivo, mas procurava trazer um legado educativo junto às festividades, consolidando valores éticos, morais e pedagógicos como princípios norteadores do Olimpismo. Portanto, os jogos não são, ou não deveriam ser simples espetáculos de superioridade e rendimento, mas um propulsor dos ideais Olímpicos para a transformação social e educacional através de um olhar internacionalista.

Nosso objetivo aqui não é discutir – pelo menos em um primeiro momento – se e quanto o Movimento Olímpico e os Jogos Olímpicos realizaram efetivamente a missão educativa que desejava o seu criador, mas apresentá-los como uma referência importante para uma educação em valores por meio do esporte, chamada de Educação Olímpica, ratificando a ideia assumida no início deste tópico da EO ser um legado de Coubertin e de seu Movimento Olímpico.

2.2 MAPEANDO CONCEITOS DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Apesar da ideia assumida anteriormente de que a Educação Olímpica pode ser considerada um legado do Movimento Olímpico, é necessário ter a clareza de que o próprio Coubertin nunca se utilizou dessa expressão em seus escritos.

Foi a criação da Academia Olímpica Internacional³⁷, em 1961, como instituição impulsionadora dos estudos relacionados ao Movimento Olímpico, ao Olimpismo e aos Jogos

³⁶ Ao falar em restauração dos Jogos Olímpicos por Pierre de Coubertin, considero a necessidade de fazer aqui duas ressalvas. A primeira é que antes de Coubertin, outras iniciativas de restauração dos Jogos Olímpicos foram realizadas. Os Jogos Olímpicos Zappianos, idealizado pelo milionário grego Evangelos Zappas e realizados em Atenas nos anos de 1859, 1870, 1875 e 1889 é um exemplo dessas iniciativas. Estes Jogos não obtiveram o sucesso suficiente para garantir a sua continuidade devido, sobretudo, a sua realização somente dentro do Estado grego. A outra ressalva que aqui se faz é a de que apesar da expressão **restauração**, os Jogos Olímpicos da Antiguidade foram somente uma referência para Coubertin na idealização dos Jogos Olímpicos Modernos. Os Jogos Olímpicos Clássicos tinham, por exemplo, como um dos seus objetivos, a celebração aos deuses da época, dando a esses Jogos um caráter religioso, o que não ocorria e nem ocorre com os Jogos Modernos. Meinberg (2007) vai afirmar que a pretensão de Coubertin em revitalizar os Jogos Olímpicos antigos, apresentando-os sob uma roupagem moderna, significa a reedição de alguns elementos da antiguidade, e não uma tentativa de cópia destes elementos.

³⁷ A Academia Olímpica Internacional (AOI), bem como as suas respectivas Academias Olímpicas Nacionais (AONs), são instituições formadas por expertos em Estudos Olímpicos que se dedicam na produção e disseminação do conhecimento relacionado ao Olimpismo e seus ideais (Mesquita, 2007).

Olímpicos – Estudos Olímpicos – que assegurou a tradição na continuação de investigações que se dedicassem a avançar e a desenvolver de forma sistematizada uma pedagogia esportiva referenciada nas ideias de Pierre de Coubertin.

Nesta perspectiva, o termo Educação Olímpica apareceu pela primeira vez em 1970 como neologismo criado por Norbert Müller³⁸ a partir de seus estudos voltados para o âmbito educativo do Movimento Olímpico (FUTADA, 2007).

Desde então, um movimento paradoxal em relação aos estudos, publicações e sistematizações de propostas relacionadas à Educação Olímpica tem sido constatado. Ao mesmo tempo em que aumentaram o número de especialistas que discutem o tema, passaram também a existir muitos projetos chamados de Educação Olímpica que, por falta de esclarecimentos sobre a temática, não fazem realmente parte desta perspectiva (FRANCESCHI WACKER, 2009).

Portanto, talvez o esforço inicial necessário seja o de buscar conceitos que melhor possam definir o termo Educação Olímpica, destacando alguns autores que têm contribuído na busca por esta conceitualização.

Tavares (2009), por exemplo, é um dos autores que contribuem para a conceitualização da Educação Olímpica, definindo-a como as propostas pedagógicas sistematizadas de educação por meio do esporte referenciadas no Movimento Olímpico, nos seus valores, símbolos, história, heróis e tradições; ou ainda como um conjunto de atividades educativas de caráter multidisciplinar e transversal tendo como eixo integrador o esporte olímpico (TAVARES, 2006). Ao utilizar-se desta mesma definição, Franceschi Wacker (2009) procura demarcar que o processo de educação citado deve ser entendido de forma ampla, e não apenas restrita ao espaço escolar.

Baseado nas ideias de Brownlee, Futada (2007, p. 17 a 18) menciona que “[...] a Educação Olímpica é um processo que busca trazer vida à filosofia do Olimpismo, através do ensino dos ideais Olímpicos”. Todt (2009) compartilha dessa mesma definição, mas acrescenta a ela um olhar romântico ao afirmar que a Educação Olímpica, ao se basear no Olimpismo, pode ser um meio, a partir do esporte, de se alcançar o objetivo de desenvolvimento de um ser humano ideal, mais justo, igual e fraterno.

³⁸ Nascido na Alemanha, Nobert Muller pode ser considerado um dos maiores estudiosos do Olimpismo. Atualmente é presidente do Comitê Internacional Pierre de Coubertin.

Girginov e Parry (2005) defendem um conceito muito parecido com a dos autores acima ao afirmarem que a Educação Olímpica é a forma de estabelecer como os valores do esporte e do Olimpismo podem ser promovidos na prática.

Em consonância com linha de pensamento anterior, Moretti e Tapetti (2007, p. 77), ao tratarem do tema da Educação Olímpica, afirmam que esta se utiliza do esporte olímpico para alcançar um tipo de homem baseado nos ideais do Olimpismo: “[...] honestidade, honradez, valorização do esforço, compreensão, tolerância, respeito ao próximo, são valores oriundos do ideário olímpico, que através do esporte podem ser incluídos no processo educacional”. Esses autores ainda afirmam que as propostas de Educação Olímpica buscam trabalhar com valores humanistas considerados universais, ou seja, comum a todas as culturas, adaptando esses valores às condições específicas de cada nação, tornando o desenvolvimento dessas propostas mais próximas da realidade concreta.

Ao analisar o assunto sob um prisma multicultural, Abreu (2009, P. 208) salienta que:

[...] na práxis de qualquer implementação de uma proposta de Educação Olímpica multicultural, devem ser consideradas ambas 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.

Portanto, no desenvolvimento de propostas de Educação Olímpica, há de se considerar um movimento ambivalente de difusão de valores éticos universais adaptados à diversidade cultural das diferentes sociedades.

O fato que se percebe é que, aparentemente, os autores que se dedicam ao tema da Educação Olímpica têm convergido quanto à conceitualização do que seja essa proposta educacional. Todos eles reconhecem o esporte referenciado no Movimento Olímpico como meio pedagógico para se alcançar uma educação pautada em valores. As ideias aparentemente diferentes desenvolvidas pelos diversos estudiosos da área possuem um caráter de complementação e não, como se poderia pensar, de embate entre opiniões antagônicas. Frente a isso, fica então a pergunta: Se não existe divergência significativa quanto à conceitualização sobre o que é a Educação Olímpica, por que alguns autores insistem em apontar para um cenário de indefinição quanto ao tema, como apresentado no início deste capítulo?

A resposta para essa indagação tem como ponto de partida o distanciamento entre o plano conceitual sobre o que é EO e a sua materialização enquanto proposta pedagógica.

Como visto, parece haver um consenso quanto ao conceito de Educação Olímpica, porém, colocar em prática este conceito tem gerado certa confusão entre aqueles que assumem essa responsabilidade, o que tem acarretado, como Franceschi Wacker (2009) nos mostra, um número elevado de projetos intitulados de Educação Olímpica que parecem não pertencerem verdadeiramente a esta temática.

O que realmente se sabe é que precisa ser derrubada a lacuna existente entre teoria e prática quando o assunto é a EO. Em outras palavras, é imprescindível que as propostas práticas de Educação Olímpica, ainda que diferenciem entre si quanto a sua estrutura organizacional³⁹, busquem se basear ao máximo na conceitualização existente sobre o tema.

Também é necessário deixar claro que muitas propostas de educação em valores existentes não obrigatoriamente são propostas de Educação Olímpica. Mesmo aquelas que, segundo Franceschi Wacker (2009), tem buscado discutir valores por meio de atividades físicas ou da própria Educação Física não devem ser caracterizadas de antemão como iniciativas de EO. Tais propostas só podem assim ser caracterizadas “[...] quando tiverem o esporte como meio ou como fim de suas atividades” (FRANCESCHI WACKER, 2009, p. 30).

Porém, isso é apenas a primeira ressalva para que uma iniciativa de educação em valores seja considerada uma proposta de Educação Olímpica. A outra ressalva demarca que, mesmo projetos de educação em valores que utilizam o esporte como meio ou fim para o alcance de seus objetivos por vezes não são programas de Educação Olímpica, já que “[...] a diferença básica entre as propostas de educação através do esporte e de Educação Olímpica são os princípios e os valores do Olimpismo. Educação Olímpica é mais que o esporte como meio de educação” (FRANCESCHI WACKER 2009, p. 31).

2.3 EDUCAÇÃO OLÍMPICA: FORMAS E ABORDAGENS

Segundo Futada (2007), embora pareça existir um certo consenso em relação as referências gerais que determinam se um programa se enquadra como Educação Olímpica, diversas são as possibilidades de desenvolvimento de uma iniciativa desse caráter. Programas de Educação Olímpica podem variar em termos de forma, tipo e grau de institucionalização, bem como na abordagem dos conteúdos pedagógicos, dos temas e das atividades. Frente a

³⁹ Projetos de Educação Olímpica podem estar presentes em diferentes campos sociais (escolas, clubes, projetos sociais, entre outros); com diferentes propostas de duração (temporária, permanente, contínua, intercalada) e vinculados a diferentes iniciativas (governamentais, não governamentais, autônomas, e assim por diante).

isso, esforços têm sido realizados na tentativa de categorizar essas diferentes possibilidades de aplicação desses programas.

Uma dessas categorizações, ao analisar o tipo de vinculação das diferentes iniciativas de desenvolvimento da Educação Olímpica, tem detectado, de forma geral, duas grandes tendências no desenvolvimento desse tipo de programa: uma de dimensão institucionalizada e outra autônoma.

Na dimensão institucionalizada, é possível identificar projetos de Educação Olímpica desenvolvidos por iniciativas governamentais – locais ou internacionais – ou por organizações não governamentais, como por exemplo, os Comitês Olímpicos Nacionais. Na dimensão autônoma, destacam-se as iniciativas pessoais por parte, sobretudo de educadores. As iniciativas de dimensão institucionalizada podem ou não estarem relacionadas com a programação oficial dos Jogos Olímpicos. Já as iniciativas autônomas geralmente mantêm-se independentes desta programação, aproveitando no máximo da repercussão dos Jogos para assim alcançarem uma maior relevância.

Quanto à classificação de um programa de EO a partir da sua duração temporal, estes podem ter um caráter temporário ou permanente.

Já Moretti e Tapetti (2007), por sua vez, propõem uma categorização de Educação Olímpica que busca acompanhar a mesma classificação utilizada na definição dos tipos educacionais. Assim, classificam a Educação Olímpica como formal, não formal e informal. Portanto, para esses autores, entender o que seria a Educação Olímpica formal parte da necessidade primeira de entender no que consiste a Educação formal. A Educação formal é aquela que ocorre nas pré-escolas, escolas e universidades, sujeita a uma pedagogia teoricamente formulada, métodos de ensino próprios, regras estabelecidas, duração e horários bem definidos, bem como a presença de executores especializados. A Educação Olímpica formal se daria então nesses programas de educação formal.

Ainda em Moretti e Tapetti (2007), a Educação Olímpica não formal é aquela que acompanha a própria Educação não formal. A Educação não formal pode ser exemplificada pelos cursos profissionalizantes extracurriculares, cursos musicais, de esporte, projetos sociais, entre outros. Ainda que ocorra fora do ambiente regular de ensino, este tipo de educação não dispensa objetivos e métodos bem definidos.

Já a Educação Olímpica Informal, na visão dos autores acima, vai ao encontro da Educação Informal. Este tipo educacional é aquele que ocorre de maneira não intencional durante as diversas relações sociais, não possuindo sistemas ou métodos claramente definidos. Portanto, a Educação Olímpica Informal se materializaria pelo ensino e aprendizagem dos

valores olímpicos por meio da mídia, ao se assistir as competições, ou por conta da participação da população na prática de jogos que carregam consigo o ideário olímpico.

Dentre as possibilidades de classificação das iniciativas de Educação Olímpica, a que não poderia deixar de ser mencionada é a categorização proposta por Naul (2008). Baseado na maneira como os conteúdos pedagógicos e as atividades são trabalhadas, este autor propõe quatro possíveis abordagens referentes a programas de Educação Olímpica para as escolas, a saber:

- **Abordagem orientada para o conhecimento** (the knowledge-oriented approach): nesta abordagem busca-se desenvolver a Educação Olímpica por meio do legado histórico e educacional do ideário olímpico. De acordo com Naul, esta abordagem é a mais difundida em todo o mundo, centrando-se na apresentação de informações referentes aos Jogos Antigos e Modernos, destacando nomes, datas e fatos;

- **Abordagem experiencial** (the experiential approach): nesta abordagem procura-se realizar encontros dentro e fora do ambiente escolar, através de jogos, festivais esportivos, de arte e de música, enfatizando a participação de crianças e jovens nestes festivais e nas competições “Olímpicas” escolares. A abordagem experiencial tem dado ênfase especial no ensino do fair play;

- **Abordagem realização física através do esforço** (the physical achievement through effort approach): concentra-se na ideia de que o desenvolvimento individual e social ocorre por meio de esforços intensos para se alcançar a superação própria por meio do esforço físico e da competição. Voltando seu olhar para o treinamento e para a prática física sistemática, busca oferecer uma plataforma para o desenvolvimento holístico do corpo, mente e espírito. Esta abordagem situa a Educação Olímpica no currículo da Educação Física e no esporte extracurricular e interescolar;

- **Abordagem orientada ao mundo da vida** (the lifeworld-oriented approach): esta abordagem procura estabelecer uma ligação entre os princípios olímpicos próprios da experiência social no esporte com as experiências de outras áreas da vida. Esta abordagem interpreta os ideais olímpicos como uma motivação para atividades de aprendizagem em todos os aspectos da vida, por meio da participação ativa no esporte e na atividade física.

Embora Naul (2008) tenha procurado estabelecer uma categorização que abrangesse as diferentes maneiras de se abordar a Educação Olímpica na escola, faz-se necessário aqui uma ressalva no intuito de sinalizar para a interpenetração dessas categorias. Em outras palavras, as abordagens estabelecidas pelo autor não são mutuamente excludentes, existindo pontos de comunicação entre as mesmas que permitem que um mesmo projeto de Educação Olímpica possa ter características presentes em mais de um tipo de abordagem. Nestes casos, a classificação de tal programa dentro de uma das categorias propostas por Naul pode ser realizada levando em consideração a característica que mais se sobressai – e não a única – na maneira de se desenvolver o conteúdo pedagógico.

Portanto, é preciso ter claro que as diferentes sugestões de categorizações para as iniciativas de Educação Olímpica tornam-se relevantes quando identificamos a existência de um amplo contexto de possibilidades de implantação de projetos desse tipo, contribuindo para a sua mínima demarcação, seja pelo grau de institucionalização, pela sua duração ou pela forma de trabalhar os conteúdos. Porém, ao mesmo tempo, torna-se necessário que tenhamos a clareza de que essas categorias não devem ser consideradas fechadas, visto que um único programa de Educação Olímpica pode apresentar uma característica capaz de atender ao mesmo tempo um ou mais campo categórico.

2.4 INICIATIVAS E SISTEMATIZAÇÕES DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Ainda que as ideias relativas à Educação Olímpica não tenham alcançado um nível de difusão e conhecimento desejáveis em vista da pertinência do assunto, é possível identificar programas sistematizados – em andamento ou já realizados – de Educação Olímpica em âmbito internacional ou local referências para as possíveis novas iniciativas relacionadas ao tema.

Em âmbito internacional, Tavares (2008) apresenta um levantamento de seis programas de Educação Olímpica vinculados à realização das edições dos Jogos Olímpicos de Verão e de Inverno ocorridos entre os anos de 1996 a 2008, excetuando os Jogos Olímpicos de Verão de 2004, realizados na Grécia⁴⁰. O resumo desse levantamento é apresentado pelo autor no quadro a seguir:

⁴⁰ O relatório referente à experiência educativa de Atenas 2004, no momento da pesquisa, ainda não estava disponível *on-line* e seu sítio não se encontrava mais ativo.

PRO-GRAMAS	CRITÉRIOS				
	Duração	Vinculação	Articulações	Meios	Temas
Beijing 2008	Não disponível	BOCOG	Sistemas escolares regionais (356 escolas)	Heart2heart program; Beijing 2008 olympic education Model Schools	Multiculturalismo
Torino 2006	Não disponível	TOROC's Regional Relations Department	Governos regionais; CONI; Universidade	Kit educacional multimídia; website próprio; One school, one country; Encontros com campeões; Visita ao Museu Olímpico de Lausanne; Olimpíada de Matemática	Cultura esportiva; Meio ambiente; educação para a saúde; interculturalismo, direitos humanos, solidariedade, paz
Salt Lake City 2002	5 anos	SLOC Diretor de Educação	Departamento de educação do estado de Utah; Escolas privadas e paroquiais	Youth Engaged in Service; One school, one country; Tickets for kids; Olympic curriculum; Governor's music and education program; Student's art exhibits and Pin design; Education website	Multiculturalismo; Tradições olímpicas; diversidade esportiva; promoção da saúde e aquisição de hábitos; responsabilidade social
Sydney 2000	3 anos	SOCOG	Municipalidades	Olympic Youth Camp; Twinning schools Program	Multiculturalismo; Estudos olímpicos; ambientalismo; história, geografia e cultura australianas
Nagano 1998	2 anos	NAOC	Não disponível	Olympic Youth Camp; One school, one Country	Multiculturalismo; Cultura japonesa

Atlanta 1996	7 anos	USOC/ ACOG Youth and Education Department	Departamento de educação do estado da Georgia; Lideranças Comunitárias	Olympic Days; DreamTeam Program; Children's Olympic Ticket Fund; Olympic Youth Camp	História do Movimento Olímpico; fair play; diversidade esportiva; promoção de aptidão física e aquisição de hábitos
-----------------	--------	--	---	--	---

Tavares (2008) - Elementos constituintes dos programas de Educação Olímpica dos Jogos Olímpicos (1996 – 2008)

Dentre as diversas estratégias utilizadas por esses programas de Educação Olímpica, Tavares (2008) vai destacar como principais: a preocupação em articular de alguma forma tais programas ao sistema escolar; a realização do acampamento olímpico jovem⁴¹; a concretização de programas de correspondência entre escolas e países⁴²; e a distribuição de ingressos para crianças e jovens assistirem as competições esportivas.

Ainda na perspectiva de iniciativas internacionais de desenvolvimento de propostas de Educação Olímpica, este autor vai chamar a atenção também para a existência de programas bem estruturados e eficientes desenvolvidos de forma independente da organização dos Jogos Olímpicos. De caráter mais ou menos permanente, estes programas podem servir de referência para novos projetos de Educação Olímpica. Como exemplo, Tavares (2008) vai citar:

- British Olympic Association's Olympic Education Pack www.olympic.org.uk;
- The Canadian Olympic School Program Team www.olympicschool.ca;
- A.S.P.I.R.E school network www.olympics.com.au.

Também algumas iniciativas brasileiras, a maioria realizada de forma autônoma, principalmente por parte de educadores, são dignas de nota como exemplos bem sucedidos de propostas de Educação Olímpica.

Em 1997, por exemplo, a professora Marta Gomes e o professor Fernando Portela apresentaram no I Fórum Olímpico, no Rio de Janeiro, os primeiros trabalhos empíricos na

⁴¹ De acordo com Tavares (2008, p. 345), a ideia do acampamento olímpico jovem – Olympic Youth Camp – parte do princípio de que cada “[...] Comitê Olímpico Nacional inscreva e envie pelo menos um casal de jovens entre 16 e 18 anos, para participarem de um programa de concentração de jovens por alguns dias, seguindo uma programação educativa associada aos Jogos e ao Olimpismo”.

⁴² One school, one country; Twinning schools, heart2heart.

perspectiva da intervenção em ambientes escolares sobre a temática do fair play. No ano seguinte o professor Cristiano Belém desenvolveu, em Minas Gerais, o Programa Educação Olímpica na Escola, com a formulação de um manual de Educação Olímpica com foco no fair play e voltado para educadores, bem como de um caderno de atividades, todos disponíveis em um web site, prontos para serem utilizados na Educação Física escolar e no aperfeiçoamento de professores voluntários de qualquer lugar do território nacional (TAVARES, 2006).

Merece destaque também o projeto da professora Letícia Godoy, que em 1999 desenvolveu o programa 'Educação Olímpica no Ensino Fundamental'. Este foi o primeiro projeto de Educação Olímpica desenvolvido em um curso superior de Educação Física no Brasil, voltado para a intervenção no ensino fundamental (TAVARES, 2006).

Continuando na perspectiva de iniciativas brasileiras, em 2000, o professor Marcio Turini desenvolveu um estudo sobre a temática da Educação Olímpica durante 'Olimpíada' de alunos de cursos técnicos na cidade do Rio de Janeiro. Já no ano de 2001 e 2002, o professor Nelson Todt iniciou, no curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório e na PUC/RS, respectivamente, um projeto voltado para 'Rituais e Cerimônias Olímpicas' e outros eventos artísticos de caráter educativo sobre a temática do Olimpismo visando à promoção da Educação Olímpica (TAVARES, 2006).

No campo institucional de iniciativas brasileiras, o Comitê Olímpico Brasileiro organizou, no final de 2008, um programa de Educação Olímpica chamado de Training Camp, para jovens de quinze a dezessete anos. O projeto, que se desenvolveu durante o período escolar, teve a duração de uma semana e contou com estratégias como a apresentação de filmes a respeito dos Jogos Olímpicos; peças teatrais sobre os Jogos; mostra de fotografias; exposições literárias; gincanas; palestras entre outras atividades que permitisse trabalhar com a temática olímpica, agregando ao mesmo tempo a identificação e preparação de talentos esportivos com uma proposta de caráter sociocultural (MATARUNA e CANCELLA, 2009).

O que se nota nos exemplos de iniciativas brasileiras é que, ainda que a Educação Olímpica seja uma temática multidisciplinar e transversal, parece haver um predomínio no desenvolvimento de projetos deste tipo no âmbito da Educação Física, principalmente naquela caracterizada como disciplina escolar. Sobre isso, é preciso que se atente para duas questões. A primeira diz respeito à possibilidade de se desenvolver programas de Educação Olímpica atrelados à Educação Física em outros campos de intervenção, como por exemplo, clubes esportivos e projetos de caráter social. A segunda questão a se atentar é a de que a Educação Olímpica não é uma nova proposta de Educação Física e muito menos se propõe a ser ou substituir outros conteúdos trabalhados por esta disciplina. O interesse da Educação Olímpica

é auxiliar a educação em valores tendo o esporte, este importante e multifacetado elemento da vida contemporânea, como referência.

Voltando para o campo das iniciativas de Educação Olímpica, Lenskyj (2012) sinaliza para a existência desde a década de 1990 de uma tendência de elaboração e distribuição generalizada de materiais didático-pedagógicos auxiliares na construção de propostas de Educação Olímpica endereçados a alunos e educadores. Alguns desses materiais têm sido elaborados de forma autônoma por professores e outros especialistas na temática Olímpica, enquanto outros são encomendados pelos Comitês Olímpicos ou pelas Academias Olímpicas a um corpo acadêmico especializado na forma de consultores privados.

Assim, entre os diversos materiais didáticos existentes para a promoção da Educação Olímpica, podemos destacar cinco mais conhecidos, os quatro primeiros sugeridos por Gomes (2009), entre aqueles que trabalham com a temática no Brasil. São eles:

- Keep the Spirit Alive: you and the Olympic Games⁴³ (IOC, Commission for the International Olympic Academy and Olympic Education, 1995);
- Learn and Play Olympic Sport (Editado e publicado pela The Amateur Athletic Foundation of Los Angeles, 1992);
- Educação Olímpica na Escola. Manual do Educador Olímpico (Cristiano Belém, Poços de Caldas, 1999);
- Be a Champion in Life!⁴⁴ (A project of the Foundation of Olympic and Sport Education, 2000, Grécia);
- Teaching Values: An Olympic Education Toolkit (manual of the Olympic Values Education Programme – OVEP – of the IOC, 2007).

Vale a pena ressaltar que, tanto para aqueles que buscam desenvolver iniciativas de Educação Olímpica a partir do embasamento em materiais didático-pedagógicos já existentes, quanto para outros que irão propor a formulação de novos materiais de apoio, é imprescindível um esforço simultâneo no sentido de se pensar em atividades que reforcem os valores presentes na identidade local sem perder de vista o caráter universalista dos ideais olímpicos.

⁴³ O professor brasileiro Lamartine DaCosta, precursor dos Estudos Olímpicos no Brasil, foi um dos consultores do grupo que produziu esse material.

⁴⁴ As professoras brasileiras Letícia Godoy e Marta Gomes participaram da formulação e avaliação deste material de referência mundial para Educação Olímpica.

Portanto, a definição dos conteúdos que compõem a Educação Olímpica pode variar entre diferentes propostas, uma vez que, embora os principais valores proclamados como pertencentes ao Movimento Olímpico tenham sido o gosto pela atividade física (alegria do esforço), o fair play, o respeito ao outros, a busca pela excelência, o equilíbrio entre corpo, mente e espírito, a solidariedade, a paz, o multiculturalismo (respeito à diversidade cultural) e a proteção ao meio ambiente⁴⁵, não existe para eles uma definição exata, sendo o grande desafio ajustar esses valores universais extraídos do Olimpismo a um contexto local próprio de particularidades culturais e aos interesses das diversas necessidades nacionais e regionais.

⁴⁵ Os materiais *Keep the Spirit Alive: you and the Olympic Games*; *o Be a Champion in Life*; e *o Teaching Values: An Olympic Education Toolkit*, referências mundiais para a Educação Olímpica, desenvolvem-se em cima desses valores mencionados.

CAPÍTULO III

3 COMPREENDENDO CONTEXTOS E RELAÇÕES: A EDUCAÇÃO FÍSICA, O ENSINO MÉDIO, MATERIAIS DIDÁTICOS E A DIMENSÃO ATITUDINAL DO ENSINO

A proposta de validar qualitativamente um material didático composto por atividades voltadas para o desenvolvimento da dimensão atitudinal do ensino em aulas de Educação Física do Ensino Médio requer um esforço – para além daquele já dispensado no próprio processo de validação – de busca por uma melhor compreensão, ainda que de forma limitada, de temas, contextos e relações que circundam direta ou indiretamente o objetivo central do trabalho.

Assim, por estarmos lidando com um nível específico de ensino da educação básica, a primeira parte deste capítulo procura aproximar-se do contexto do Ensino Médio, mapeando alguns de seus principais objetivos e características, principalmente no que diz respeito à presença da Educação Física enquanto componente curricular desta etapa educacional.

A segunda parte dedica-se ao tema da construção de materiais de apoio pedagógico – especificamente livros didáticos – para a Educação Física escolar bem como para a compreensão da relação existente entre esses instrumentos e a disciplina em questão, discussão que se faz necessária para um estudo que se propõe a validar um material didático.

A terceira e última parte deste capítulo discute o trato da dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física escolar, o que contribuirá para o entendimento de alguns apontamentos realizados durante o processo de validação do Manual de Educação Olímpica, uma vez que esse material volta-se especificamente para tal dimensão do ensino.

3.1 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DESTA ETAPA EDUCACIONAL

Como bem demonstra Guimarães et al. (2007), poucos ainda são os estudos que se encarregam de analisar a Educação Física escolar dentro do contexto específico do Ensino Médio, principalmente quando comparado ao número superior de produções acadêmicas da área que se ocupam da discussão referente à presença dessa disciplina no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental.

Segundo Moreira et al. (2011) durante algum tempo essa etapa da educação também esteve fora das preocupações das autoridades educacionais do país, quadro que só

recentemente começou a ser revertido, ainda que de forma insuficiente, através de reformas curriculares. Tais reformas se fizeram necessárias pelo fato de que, como nos indicam estes autores, no Brasil, o Ensino Médio esteve por muito tempo vinculado a dois objetivos principais, e que ainda hoje se fazem presentes em seu cenário educacional: preparar o aluno para o vestibular e conseqüente ingresso no Ensino Superior, e preparar para a profissionalização e ocupação do mercado de trabalho. Ainda que esses objetivos se demonstrem válidos para o Ensino Médio, a supervalorização da preparação para o vestibular e da necessidade de profissionalização acabaram por desencadear um processo educacional demarcado, na grande maioria das vezes, por uma formação extremamente utilitarista e muitas vezes acrítica nesse nível de ensino.

Isto porque, em relação à preparação para o vestibular:

(...) a prioridade dada a esse tipo de preparação acaba fazendo com que o conteúdo trabalhado seja somente aquele que é exigido para o sucesso dos alunos no processo seletivo de ingresso na educação superior, o que também pode reduzir o caráter mais humanístico e crítico dos conhecimentos ministrados, já que esses têm que se adequar ao formato e ao programa dos testes de vestibulares (ABRAMOVAY E CASTRO, 2003, apud MOREIRA et. al., 2011, p. 19).

Já no que diz respeito à pretensão profissionalizante do Ensino Médio, a crítica fica por conta de uma formação estritamente voltada para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, pouco respondendo as expectativas e necessidades da sociedade atual (MITRULIS, 2002 apud MOREIRA et. al. 2011).

Devido a esses e outros fatores, recentemente têm surgido através de documentos oficiais ⁴⁶ propostas buscando promover mudanças e transformações neste cenário que se estabeleceu para o Ensino Médio. De acordo com Moreira et. al. (2011), tais documentos têm apontado para a necessidade de um Ensino Médio que proporcione aos seus alunos uma formação educacional digna e de qualidade, que não se restrinja apenas aos seus conteúdos próprios, mas que também desenvolva nos educandos uma postura crítica e autônoma diante os embates da vida, contribuindo para o pleno desenvolvimento da cidadania.

Embora estas propostas demonstrem um avanço no trato educacional no que concerne o Ensino Médio, tais transformações ainda se fazem tímidas diante dos problemas existentes nesse nível de escolarização, que ainda muito se encontra à mercê de uma formação

⁴⁶ Como exemplos desses documentos legais, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu texto defende “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

utilitarista, ora voltada à preparação dos discentes para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior, ora voltada à profissionalização específica desses mesmos discentes para que se lancem ao mercado de trabalho (MOREIRA et al. 2011).

Portanto, se este é o cenário pelo qual, de uma maneira geral, transita o Ensino Médio brasileiro, resta-nos agora entender, especificamente para os objetivos deste trabalho, como que a Educação Física tem se apresentado diante desta etapa educacional. Neste sentido, a busca de possíveis apontamentos para essa questão deu-se a partir do mapeamento dos principais periódicos da Educação Física brasileira⁴⁷, de onde foram selecionados os artigos que ajudam a compreender a presença da disciplina⁴⁸ no contexto do Ensino Médio.

Entre esses artigos, encontra-se a pesquisa de Brandl (2003), cujo objetivo foi o de conhecer a realidade da Educação Física presente no Ensino Médio dos colégios estaduais de Marechal Rondon, no estado do Paraná. Partindo dos novos documentos legais para o Ensino Médio (LDB e PCN)⁴⁹, a autora buscou analisar os projetos pedagógicos de três escolas do citado município, especialmente a parte destinada à Educação Física, e juntamente com as informações adquiridas a partir de um questionário aplicado à coordenação pedagógica dessas instituições de ensino, procurou comparar as propostas apresentadas nos projetos pedagógicos das escolas às orientações preconizadas pela LDB e pelos PCNs e à realidade das aulas de Educação Física das instituições, através do discurso de seus professores.

Embora tenha sido constatado um grande avanço no trato da Educação Física, ainda existem, segundo a autora, algumas lacunas e divergências entre o que se propõe e aquilo que realmente se efetiva na realidade desta disciplina, o que mostrou a existência de uma dificuldade nas instituições pesquisadas em avançar efetivamente na direção das novas propostas curriculares para a Educação Física no Ensino Médio.

Ainda nesta direção, os apontamentos de Zaim de Melo e Ferraz (2007) também chegaram a conclusões pouco otimistas no que se refere às novas propostas e orientações legais do governo federal para o Ensino Médio, especificamente no que concerne o campo da Educação Física. Ao entrevistarem 08 professores desta disciplina atuantes na rede pública

⁴⁷ A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a Revista Pensar a Prática, a Revista Motriz, a Revista Movimento e a Revista da Educação Física/UEM foram os periódicos utilizados no mapeamento, realizado através da utilização dos termos “educação física no ensino médio” e “educação e ensino médio” sem a preocupação de delimitação temporal para as publicações.

⁴⁸ Como informação, vale lembrar que foi somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) que a Educação Física ganhou, pelo menos legalmente, o status de componente curricular da Educação Básica.

⁴⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais.

estadual de ensino da cidade de Jundiaí, em São Paulo, os autores constataram que as sugestões presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais pouco ou nada contribuíram para a alteração das ações pedagógicas desses professores, sobretudo pelo fato do escasso conhecimento e contato que esses docentes tiveram em relação a esses documentos. Como também era propósito desta mesma pesquisa conhecer um pouco do profissional de Educação Física atuante no Ensino Médio da cidade de Jundiaí, bem como mapear as principais dificuldades encontradas por estes docentes durante esta etapa da escolarização básica, os dados de Zaim de Melo e Ferraz (2007) ainda indicam que estes professores não tiveram em sua formação acadêmica inicial as contribuições necessárias que a atuação no nível médio de ensino exige, e tão pouco as iniciativas de formação continuada, principalmente aquelas disponibilizadas pela ação governamental, têm se dedicado a abordar as questões referentes ao Ensino Médio, já que os poucos cursos que ocorrem estão centrados no Ensino Fundamental. Talvez isso indique, junto com o escasso conhecimento que esses professores demonstraram ter dos documentos e propostas legais relacionados ao Ensino Médio, a falta de clareza destes docentes em relação ao papel da sua disciplina no processo educacional⁵⁰.

As outras principais dificuldades encontradas pelos professores do estudo de Zaim de Melo e Ferraz (2007) são a redução cada vez mais frequente da carga horária destinada às aulas de Educação Física no Ensino Médio, sobretudo pelo inchaço do currículo deste nível de escolarização ocasionado pela presença de novas disciplinas; a falta de material e investimentos financeiros governamentais; a falta de interesse dos alunos pela prática de atividades físicas; e o deficiente trabalho realizado com os alunos no Ensino Fundamental e que acaba comprometendo a sequência pedagógica na etapa subsequente do ensino.

Guimarães et. al. (2007) também apontam para diversos problemas e dificuldades, porém de âmbitos mais gerais, que ainda precisam ser superados por esta última etapa da educação básica: carência de vagas para atender a demanda de alunos, limitada estrutura física, escassos recursos financeiros, além da falta de profissionais capacitados que deem conta de elaborar propostas pedagógicas adequadas e condizentes a fase de escolarização em questão. Mesmo admitindo um início de transformação desse quadro, os autores reconhecem

⁵⁰ É preciso dizer que reconhecemos que essa falta de clareza não é de responsabilidade apenas do profissional de Educação Física. Embora os documentos legais que sugerem propostas de ensino da Educação Física para o nível médio educacional tenham contribuído para um certo avanço qualitativo da área, ainda é inexistente a definição de um corpo de saberes fixos que os alunos devam ter adquirido ao terminar o ensino médio. Nem professores, nem secretarias municipais e estaduais dão conta de explicitar o lugar que a Educação Física ocupa na etapa final da educação básica (ZAIM DE MELO E FERRAZ, 2007).

que tais mudanças ainda têm se demonstrado insuficientes diante desses problemas presentes no Ensino Médio.

Ainda na perspectiva dos estudos e investigações referentes à presença da Educação Física no nível médio de escolarização, Pereira e Moreira (2005) – a partir da observação de aulas, da aplicação de um questionário para 446 alunos e da realização de entrevistas com 04 professores de Educação Física de duas escolas privadas da Zona Leste de São Paulo – buscaram identificar as particularidades relacionadas à participação dos alunos nas aulas de Educação Física, a conduta de seus professores diante dos casos de ausência ou desistência desses discentes durante as aulas bem como os conteúdos propostos por esses mesmos profissionais na disciplina citada.

Neste sentido, segundo os autores, em 75% das aulas observadas o conteúdo proposto foi o esporte, onde era trabalhado o ensino de sua dimensão procedimental a partir de sua prática formal, ou quando muito, as informações relacionadas às suas regras oficiais. Sobre a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, 46% dessas aulas observadas não contaram com o envolvimento de todos os estudantes, sendo que na grande maioria das vezes os professores pouco ou nada fizeram para estimular a participação de seus discentes ou, pelo menos, conscientizá-los da importância da sua disciplina. Prosseguindo nos dados apontados pelos autores, verificou-se também que 70,6% dos alunos participam da aula de Educação Física porque gostam, enquanto somente 28,5% o fazem por obrigação.

Por mais que pareça contraditório o fato da grande maioria dos discentes participarem das aulas de Educação Física por questões de gosto e ao mesmo tempo em 46% delas ser constatada a não participação de alunos; para os autores a explicação pode estar no atendimento dos interesses dos estudantes nessas aulas, já que apenas 57% dos discentes relataram ter seus interesses atendidos na disciplina.

Mais recentemente, Feitosa et. al. (2011) também investigaram a participação de alunos em aulas de Educação Física, tendo como locus de pesquisa o Ensino Médio da rede pública estadual do município de Caruaru, em Pernambuco. Além desse objetivo, os autores ainda buscaram analisar a forma de oferta da disciplina, mapear os conteúdos propostos e avaliar as situações geradoras de dispensa das aulas no município mencionado.

Através de entrevista com 600 alunos, os dados indicam que apenas 29,3% desse total frequentam as aulas de Educação Física semanalmente. A grande maioria restante ou consegue dispensa de tais aulas, ou estuda em instituições em que não é oferecida a disciplina. Desta maneira, considerando apenas os sujeitos que estudam em escolas que oferecem a Educação Física, somente 37,6% destes participam de suas aulas.

O estudo de Feitosa et. al. (2011) também demonstrou que entre as escolas que possuem aulas de Educação Física, 14,3% as oferecem dentro de sua grade curricular, enquanto que em 85,7% dessas escolas a disciplina é realizada no contraturno escolar. Tal verificação se mostrou pertinente no estudo dos autores visto a relação existente entre essas duas formas de oferta da disciplina e a participação dos alunos, significamente menor no contraturno, período em que também se verifica um aumento na quantidade de casos de dispensas das aulas.

Especificamente em relação às dispensas, a pesquisa também constatou que em 66% dos casos ela não se encaixa nos critérios previstos por lei⁵¹, números que se mostram maiores quando se refere à oferta da disciplina no contraturno.

Os autores ainda observaram que existe uma redução considerável na participação dos alunos à medida que estes avançam nas séries escolares do Ensino Médio. Os números mostram que a frequência de participação se reduz drasticamente do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano (em percentuais, 50,7%; 25,6%; e 17,4%; respectivamente).

Quanto aos conteúdos, ainda no estudo de Feitosa et. al. (2011), verificou-se que entre aqueles preferidos pelos alunos está o futebol, no caso dos meninos, e o voleibol e exercícios físicos em geral, no caso das meninas. Ainda no caso do futebol, esse também apareceu relatado como o conteúdo de que os alunos menos gostam, números endossados principalmente pelas meninas. Neste sentido, apoiados pela literatura, os autores afirmam que há um predomínio da prática esportiva nas aulas de Educação Física, admitindo que em algumas situações isso possa constituir uma barreira à participação de uma proporção significativa de alunos.

Como conclusão do estudo, baseados na baixa participação dos alunos nas aulas de Educação Física do município de Caruaru⁵², Feitosa et. al. (2011) afirmam que, mesmo a disciplina sendo componente curricular obrigatório previsto por lei na educação básica, especificamente no contexto investigado suas aulas têm se dado de forma facultativa, o que demonstra um baixo *status* da disciplina bem como a pouca importância que a ela tem se atribuído, principalmente durante a última etapa da escolarização.

⁵¹ A partir de 2003, por decisão legal, a participação nas aulas de Educação Física se tornou facultativa para os alunos que possuem uma jornada de trabalho superior a seis horas diárias, tenham idade igual ou superior a 30 anos, tenham prole ou algum problema médico que lhes impossibilite a participação. Além disso, os homens que prestam serviço militar também são dispensados por lei.

⁵² Por se tratar de uma amostra representativa, os dados podem ser generalizados para a rede pública estadual do município.

É o que também indicam Pizani et. al. (2012) através de um estudo de caso que acompanhou as aulas de um professor de Educação Física no Ensino Médio de uma escola estadual de Maringá, no Paraná. Segundo os autores, apesar da Educação Física ter alcançado legalmente o *status* de componente curricular obrigatório da educação básica, na prática esta disciplina ainda não se apresenta legítima no contexto escolar investigado. Através de entrevistas com o professor acompanhado e de observações de suas aulas, Pizani et al. (2012) ainda apontaram para a falta de critério na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, na existência de uma hegemonia esportiva abordada de forma insatisfatória pela disciplina e na superficialidade de seus processos avaliativos; dados que na visão dos autores corroboram para dificultar a legitimação da Educação Física no contexto escolar investigado. Somam-se a isso outros problemas identificados pelo estudo como: falta de unanimidade na participação dos alunos durante as aulas, formação inicial desconexa com a realidade escolar, falta de incentivos governamentais no que diz respeito à formação continuada, entre demais dificuldades também já apontadas por outras pesquisas referentes à Educação Física no Ensino Médio.

Assim como no estudo anterior, Chicati (2000) também se dedicou a investigar questões concernentes à presença da Educação Física no contexto do Ensino Médio do município de Maringá, no Estado do Paraná. Através de um questionário aplicado a 240 alunos do nível médio de escolarização matriculados em 04 escolas públicas estaduais do município citado, a autora procurou diagnosticar e analisar a motivação desses discentes nas aulas de Educação Física.

Utilizando-se de uma escala que vai da ausência de qualquer interesse nas aulas, passando pelas opções de interesse muito fraco, fraco, regular e forte, até chegar à opção de interesse muito forte pelas aulas, Chicati (2000) constatou que mais de 30% dos alunos afirmam ter um interesse abaixo do regular pela disciplina. Ainda que a maioria dos estudantes pesquisados admita possuir um forte interesse pelas aulas de Educação Física, o número daqueles que demonstram baixo interesse é alarmante.

Segundo Chicati (2000), os resultados demonstram que as aulas de Educação Física no nível médio de ensino não têm sido tão motivantes, constatação justificada pela autora pelo fato dos alunos receberem desde o Ensino Fundamental o mesmo conteúdo, sendo o esporte aquele que mais se sobressai. Isso porque, ainda que o gosto pelo esporte seja evidente, a pesquisa mostra em outro momento que os estudantes investigados também gostariam que outros conteúdos, além da prática esportiva, fossem ministrados, o que na visão deles tornariam as aulas mais motivantes.

Aliás, a constatação da presença hegemônica do esporte em aulas de Educação Física do Ensino Médio tem aparecido em diversas pesquisas dedicadas a investigar o contexto da disciplina nesse nível específico de escolarização.

É o caso do estudo de Pereira e Silva (2004), que investigaram os conteúdos desenvolvidos em aulas de Educação Física do Ensino Médio em 18 instituições educacionais das redes pública estadual, pública federal e privada de seis diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Através de análises documentais e entrevistas com os professores dessas instituições, os autores demonstraram que 66,9% dos registros de aula apontavam para o desenvolvimento do conteúdo esportivo, destacando-se entre eles principalmente o futsal e voleibol (com 43,6% e 28,4% dos registros, respectivamente). A ginástica, que alcançou a segunda posição em números após o esporte – 14,4% dos registros – raramente era trabalhada durante toda a aula, já que era utilizada como forma de aquecimento ou atividade preparatória para a introdução de algum conteúdo esportivo, fato semelhante ao que ocorria com outros conteúdos como os jogos competitivos e os recreativos, desenvolvidos como forma de iniciar o ensino das práticas esportivas, mostrando uma linha tênue na diferenciação entre Educação Física e esporte. Dados semelhantes foram encontrados por Pereira (1999), que investigando o contexto da Educação Física no Ensino Médio de cinco escolas do Rio Grande do Sul verificou uma presença constante do esporte como conteúdo das aulas dessa disciplina. Também a ginástica, outro conteúdo que aparece apontado nessa pesquisa, quando era trabalhada, se limitava a introduzir e preparar para a prática de alguma modalidade esportiva.

Ainda que o desenvolvimento do conteúdo esportivo apresente diversas positivities, de acordo com a literatura o problema se encontra na supremacia privilegiadora de sua dimensão recreativa ou técnica, fato constatado nos contextos investigados pelas pesquisas, o que impede que outras dimensões ou temáticas próximas do conteúdo esportivo sejam contempladas, como é o caso da Ética e da Saúde, assuntos inclusive sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PEREIRA E SILVA, 2004).

Um outro problema comum aos conteúdos da Educação Física e que constantemente tem aparecido nos textos que tratam da presença dessa disciplina no Ensino Médio, é a questão da falta de sistematização desses conteúdos, o que gera de acordo com Oliveira (2001) e Miranda et. al. (2009) dúvidas sobre o trabalho a ser realizado ao longo das séries escolares, o que acaba resultando em uma desarticulação do processo pedagógico e na ausência de uma sequência lógica.

Foi partindo dessa problemática que Kravchychyn et. al. (2008) buscaram, através de um estudo caracterizado como uma pesquisa-ação, implantar e analisar uma proposta de

sistematização e desenvolvimento de conteúdos para a Educação Física do Ensino Médio de uma escola particular do município de Maringá, no Estado do Paraná.

Para além dos dados apontados por Kravchychyn et. al. (2008) sobre os resultados alcançados com a nova proposta de sistematização dos conteúdos, interessa-nos especificamente ao nosso trabalho o diagnóstico realizado inicialmente pelos autores sobre a escola pesquisada, o que nos dá mais subsídios para entender um pouco do contexto da Educação Física no nível médio de escolarização. Assim, entre os principais apontamentos encontrados pelos autores no que diz respeito à presença dessa disciplina na instituição escolar onde mais tarde se efetivou a intervenção pedagógica, pode-se mencionar em primeiro lugar a visão que o corpo pedagógico tinha⁵³ da Educação Física, considerando-a uma mera atividade dentro do contexto educacional, e não um componente curricular obrigatório do Ensino Médio; e em segundo lugar a constatação de uma hegemonia do conteúdo esportivo, abordado dentro de uma perspectiva reducionista quando comparada às suas diversas possibilidades educacionais, como por exemplo, a própria possibilidade de aproximá-lo a temas específicos sugeridos para o Ensino Médio, como a aptidão física e a saúde.

Observando todos esses estudos apresentados, nota-se que a literatura dedicada a analisar a presença da Educação Física no âmbito específico do Ensino Médio não apresenta, na maioria das vezes, um panorama geral brasileiro desta disciplina no que concerne este nível específico da educação básica, voltando-se mais para investigações que se desdobram dentro de contextos específicos e locais. Porém, o fato dos dados levantados pelas pesquisas realizadas apresentarem entre si consideráveis semelhanças em diferentes regiões do país, acaba por nos fornecer indicativos que ajudam a entendermos as principais características que demarcam a presença da Educação Física no âmbito do Ensino Médio, quais sejam: dificuldade em avançar metodologicamente em direção as novas propostas preconizadas pelos documentos legais destinados ao nível médio de escolarização; formação inicial e continuada insuficientes na abordagem de questões pertinentes a atuação pedagógica no Ensino Médio; redução da carga horária destinada a Educação Física; falta de investimentos governamentais nessa última etapa educacional; falta de interesse dos alunos pela disciplina acarretando uma baixa participação dos mesmos e um número significativo de dispensas das aulas; hegemonia do conteúdo esportivo ministrado de forma superficial; dificuldade de legitimação da disciplina devido a pouca importância dada a mesma no Ensino Médio, sobretudo pela concorrência com outras disciplinas que possuem seus conhecimentos cobrados no vestibular;

⁵³ O verbo se encontra no passado pelo fato da intervenção pedagógica realizada pelos autores na instituição educacional ter mudado essa visão do corpo pedagógico em relação à Educação Física.

falta de critérios na seleção dos conteúdos e dificuldade na sistematização dos mesmos; entre outras particularidades.

Infelizmente, o que se nota na maioria das características que compõe o cenário da Educação Física no Ensino Médio é que estas ainda se apresentam como dificuldades enfrentadas pela disciplina, bem como por seus professores e alunos, demonstrando a necessidade de ações, seja no campo político ou pedagógico, capazes de reverter esse quadro.

Se as propostas de mudanças e as sugestões dadas a partir de projetos e documentos educacionais legais têm explicitamente se mostrado a favor de um Ensino Médio capaz de ultrapassar os objetivos de uma formação unicamente utilitarista e pragmática, fomentando também no aluno um perfil crítico e autônomo diante dos embates da vida e assim contribuindo para o seu exercício da cidadania (GUIMARÃES et. al. 2007); na Educação Física, especificamente no que se refere ao desenvolvimento do conteúdo esportivo, isso não há de ser diferente:

[...] durante o Ensino Médio a Educação Física não deve voltar-se apenas para a prática, mas utilizar-se de conhecimentos teóricos sobre o movimento humano e o esporte ou de problemas de ordem social, política, emocional, psíquica e física, criando situações-problema que o próprio aluno deverá resolver. A partir disso, os alunos desenvolveriam a capacidade de criticar e discutir seus pontos de vista com autonomia (PEREIRA E MOREIRA, 2005, p. 122).

Isto significa dizer que ainda que a aprendizagem de habilidades motoras e de capacidades físicas seja necessária, restringir a Educação Física do Ensino Médio somente a isso é fazê-la insuficiente.

[...] o aluno deve ser um praticante lúcido e ativo, que tenha conhecimento e compreensão dos pressupostos do jogo e seja capaz de apreciar todos os aspectos que o envolvem, tais como: a estética e a técnica; as informações e interesses políticos, sociais, econômicos e históricos do esporte; os recursos inadequados para melhor rendimento, bem como a influência das formas de comportamento pacífico ou violento dos praticantes e dos espectadores, dentre outros (PEREIRA E MOREIRA, 2005, p. 122).

Ainda assim, preocupantemente, a Educação Física continua sendo realizada e discutida dentro de um plano muito superficial, principalmente quando se observa as possibilidades educativas de seus conteúdos, como é o caso do esporte.

Diante disso, parecem ser necessárias reformulações com a finalidade de aproximação aos princípios que sustentam uma educação crítica e comprometida com o mundo da vida de

seus alunos (GUIMARÃES et. al. 2007). Neste caso, propostas pedagógicas a exemplo do Manual de Educação Olímpica podem sinalizar para um dos caminhos adequados na procura desses novos propósitos apregoados pela disciplina, já que o professor terá ao seu dispor uma possibilidade a mais para a sua ação educativa.

Quanto à hegemonia do conteúdo esportivo relatado nas pesquisas sobre a Educação Física no nível médio de escolarização, que se tenha claro que não é pretensão do Manual de Educação Olímpica reforçar essa presença maciça do esporte em suas aulas. Pelo contrário, concordamos que o desenvolvimento pleno da Educação Física se faz mediante uma série de fatores, e um deles está vinculado diretamente à capacidade da disciplina em aumentar o acervo cultural dos seus alunos em relação às diferentes manifestações e práticas corporais.

Ainda assim, seria até certo ponto ingenuidade acreditar que as questões referentes à hegemonia esportiva nas aulas de Educação Física possam ser resolvidas através de uma diminuição radical no desenvolvimento deste conteúdo, o que a nosso ver criaria um cenário ainda mais problemático.

Mesmo porque, ao que tudo indica, tem sido muito mais preocupante as constatações de que o esporte vem sendo abordado dentro de uma perspectiva reducionista e privilegiadora da sua dimensão técnica-procedimental, do que o próprio fato da presença hegemônica deste conteúdo durante as aulas de Educação Física.

3.2 MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO: O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Materiais e instrumentos de apoio pedagógico crescentemente têm ganhado destaque no cenário educacional, sendo cada vez mais utilizados por professores e alunos como ferramentas facilitadoras dos processos de ensino-aprendizagem. Dentre a diversidade de materiais que assumem esse objetivo, o livro didático (LD) está entre aqueles que ostentam uma presença constante e significativa dentro das ações de caráter educativas.

Definido como as publicações diversas utilizadas por professores e alunos em situações escolares que envolvem orientação, estudo, leitura e exercício (FERNANDES apud RUFINO e DARIDO, 2013); ou ainda como o conjunto dos manuscritos intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizado que auxilia o professor em suas necessidades de planejamento, intervenção e avaliação, e contribui na aprendizagem dos alunos (RODRIGUES e DARIDO, 2011); o livro didático vem ganhando a atenção, pelo menos no

campo mais geral da Educação, de estudiosos interessados em discutir questões referentes à sua utilização.

Embora Darido et. al. (2010) indiquem haver no contexto escolar em geral uma certa unanimidade em relação à utilização do livro didático com o seu uso cada vez mais disseminado pelos sujeitos constituintes deste espaço, no campo acadêmico esse tipo de material pedagógico ainda tem gerado algumas controvérsias e polêmicas, principalmente no que diz respeito ao seu emprego enquanto ferramenta educativa no período de escolarização.

Isso porque ainda existem autores que têm lançado sobre o LD uma série de críticas no que diz respeito ao seu uso nos processos de ensino-aprendizado, acusando estes materiais: de difusores de determinadas correntes ideológicas e culturais⁵⁴; de abordarem seus conteúdos de maneira unidirecional não oferecendo assim, linhas de pensamento divergentes; de impossibilitar a participação ativa e efetiva dos discentes nos processos de aprendizagem e escolha dos conteúdos, desenvolvendo uma postura passiva nos alunos e impedindo a sua formação crítica; de não favorecerem a comparação entre a realidade e o ensino, o que acarreta no desenvolvimento de propostas distantes dos contextos locais e das experiências dos alunos; e de uniformizar o ensino, imprimindo um ritmo de aprendizagem comum e coletivo que não considera as necessidades e diferenças que existem entre os sujeitos alvos dos processos educacionais (DARIDO et. al. 2010).

Ainda que essas críticas mostrem-se pertinentes e devam ser consideradas durante a construção, adoção e utilização de qualquer LD, é possível perceber que muitas delas incidem mais sobre a postura do professor⁵⁵ frente a esses recursos pedagógicos do que do próprio material em si, o que não exclui, portanto, a possibilidade de existência e uso de livros didáticos que possam colaborar positivamente para a realização de ações educacionais significativas, auxiliando o trabalho docente e a promoção da aprendizagem dos alunos.

Por isso, apesar das críticas e da existência de autores que têm se mostrado contrários ao uso do livro didático, atualmente é maior e mais significativa a parcela de estudiosos da educação que reconhecem este tipo de recurso pedagógico como um material relevante ao processo de escolarização, o que tem desencadeado, como já mencionado anteriormente, um interesse cada vez maior sobre a temática (RODRIGUES e DARIDO, 2011).

⁵⁴ Munakata (2003) citado por Diniz e Darido (2012) aponta, por exemplo, que durante a ditadura militar brasileira os livros didáticos foram sustentadores da ideologia ditatorial, fazendo apologia a esse regime.

⁵⁵ Segundo Darido et. al. (2010), o livro didático não deve ser uma “muleta” da prática docente nem muito menos determinar a mesma. O livro didático é mais um recurso que, utilizado com um olhar crítico e agregado a outras estratégias, tende a contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizado.

Se na Educação o interesse pelo estudo e pela produção do LD têm alcançado patamares crescentes, especificamente no campo da Educação Física isso não tem sido constatado. Pelo contrário, as investigações que se dedicam ao tema do livro didático têm suscitado reduzidas reflexões sobre o assunto, evidenciando a pouca tradição e disseminação deste recurso pedagógico neste componente curricular (RODRIGUES e DARIDO, 2011).

Tal constatação também não se mostra diferente no que concerne a produção de LD na e para a área da Educação Física escolar. Enquanto os outros componentes curriculares contam com uma elevada quantidade de livros didáticos disponíveis para uso, a Educação Física carece de materiais pedagógicos semelhantes. Para se ter ideia, de acordo com Rodrigues e Darido (2011), um levantamento realizado pela LIVRES⁵⁶ apontou que de 1990 até 2007, para a disciplina de História foram publicados 653 livros didáticos, enquanto que para a disciplina de Português a produção alcançou 698 livros. O que mais chama a atenção é que no mesmo período, nenhuma produção foi constatada para a disciplina Educação Física, mostrando a baixa relação entre a área e esse tipo de recurso educacional⁵⁷.

Segundo Rodrigues e Darido (2011), as próprias críticas dispersadas sobre o LD por parte do campo amplo da educação por si só justificam parte da negligência da Educação Física no que diz respeito à reflexão e à produção desses materiais. Ainda mais porque os esforços de pensar no redirecionamento do objeto de estudo desse componente curricular na escola a partir dos anos de 1980 coincide com o maior período de crítica à produção de livros didáticos na educação, o que pode ter afastado grande parte dos docentes da Educação Física dos processos de reflexão e produção desses materiais pedagógicos.

Soma-se a isso o fato de que, ainda de acordo com os autores, para além desses aspectos gerais e comuns ao campo amplo da educação, outros fatores específicos relacionados à área da Educação Física também contribuíram na configuração de uma realidade marcada pela pouca intimidade entre essa disciplina e a figura do LD. Durante muito tempo a Educação Física esteve – e ainda hoje se encontra – vinculada a uma tradição marcada por um conhecimento de caráter predominantemente prático, de realização, vivência e repetição das diversas manifestações da cultura corporal, o que até certo ponto contribuiu para afastar esse componente curricular da produção e utilização de livros didáticos, haja vista a dificuldade enfrentada pela disciplina tanto em formular materiais condizentes com suas

⁵⁶ Grupo de pesquisa responsável por organizar a produção brasileira de livros didáticos.

⁵⁷ Apenas recentemente algumas redes públicas de ensino iniciaram a elaboração e a utilização de livros didáticos para a aulas de Educação Física, como é o caso do Estado do Paraná e de São Paulo, que em 2007 e 2008, respectivamente, lançaram materiais de suporte específicos para a disciplina (RODRIGUES e DARIDO, 2011).

características bem como conceber a aceitação destes instrumentos pedagógicos junto aos docentes e ao mercado editorial.

Mesmo assim, da mesma forma como as críticas gerais lançadas sobre o LD não o eximiram do seu possível potencial enriquecedor e facilitador dos processos de ensino-aprendizado, também as dificuldades específicas encontradas pela Educação Física no que se refere à produção, utilização e reflexão deste tipo de recurso pedagógico não devem sinalizar para um contexto de incompatibilidade na relação entre este campo disciplinar e o livro didático.

Pelo contrário, os poucos estudos da área concernentes à análise da implementação de livros didáticos nas aulas de Educação Física têm nos dado indicativos de que tais recursos pedagógicos podem trazer contribuições significativas para as ações educacionais desenvolvidas pela disciplina.

É o que nos indica Darido et al. (2010), que refletindo sobre as possibilidades de produção de livros didáticos para a Educação Física, demonstram a importância da discussão e construção desses materiais para a disciplina, principalmente por entendê-los como auxiliares da prática pedagógica, capazes de servir como referenciais suscetíveis a transformações por parte dos docentes de acordo com a realidade em que atuam e as necessidades de seus alunos. Também Galatti et al. (2010), em um estudo que buscou tratar das possibilidades pedagógicas de um livro didático voltado para o conteúdo dos esportes, indicaram a pertinência da utilização desse tipo de recurso pedagógico no contexto da Educação Física escolar.

A partir de um material elaborado com o intuito de oferecer aos professores e alunos um referencial, que juntamente com as aulas práticas, abordasse o conteúdo específico dos jogos esportivos coletivos nas suas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, os autores demonstraram que a utilização do referido material, agregado a uma preparação adequada dos profissionais responsáveis pelo seu emprego, apresenta-se como um facilitador do processo de ensino, vivência e aprendizagem do conteúdo a que se destinou desenvolver.

Em outro estudo semelhante, Rodrigues e Darido (2011) procuraram avaliar junto a cinco professores de Educação Física escolar a aplicabilidade de um livro didático da modalidade de basquetebol voltado para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Apesar da avaliação dos docentes apontarem tanto para vantagens como para desvantagens no uso do material, de uma maneira geral os professores demonstraram interesse na possibilidade de poder usufruir de um recurso pedagógico de apoio ao trabalho docente ainda pouco utilizado pela Educação Física, o que sugere que, a partir de uma postura crítica frente ao material e

com alguns ajustes, o livro didático pode contribuir na condução das aulas dessa disciplina e no enriquecimento dos processos educacionais dos alunos, principalmente pela quantidade de imagens, textos e exercícios.

Diniz e Darido (2012), por sua vez, realizam um estudo em que propõem uma série de reflexões sobre a relação do livro didático com a Educação Física escolar, trazendo contribuições pertinentes para as propostas de elaboração de materiais deste tipo voltados para esse componente curricular. A partir da construção de um livro com o tema dança, as autoras demonstram compartilhar da ideia de que tal recurso pedagógico apresenta-se como uma ferramenta facilitadora e enriquecedora dos processos de ensino-aprendizado.

Seguindo a mesma linha dos estudos anteriores, a investigação de Rufino e Darido (2013) também apresenta uma visão otimista em relação à utilização de livros didáticos nas aulas de Educação Física escolar. Buscando avaliar o processo de implementação de um LD com o tema transversal ‘Saúde’ discutido a partir dos conteúdos dança e exercício físico, os autores chegaram a resultados favoráveis para o emprego do material pedagógico na disciplina de Educação Física.

Segundo Rufino e Darido (2013), os dados obtidos do grupo focal composto por alunos do sétimo ano de uma escola pública estadual de São Paulo onde o material elaborado foi utilizado apontaram para um impacto positivo de sua implementação, evidenciando a pertinência de materiais deste tipo no auxílio a professores e alunos durante os processos educacionais desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar.

Portanto, se o próprio contexto de carência verificado na Educação Física em relação ao livro didático por si só mostra-se suficiente para justificar a necessidade dessa disciplina em discutir a produção e utilização desses recursos pedagógicos em suas aulas, a constatação – a partir dos estudos anteriormente mencionados – de que os livros didáticos podem trazer contribuições significativas para as ações educacionais desenvolvidas pela disciplina não deixam dúvida da relevância do tema para a área, que passa a merecer cada vez mais destaque.

Ainda mais porque, entre algumas das principais dificuldades apontadas por professores de Educação Física para a sua prática pedagógica está – juntamente com a falta de estrutura adequada para as aulas e o baixo status da disciplina – a ausência de materiais didáticos voltados para este componente curricular (GASPARI et. al. apud DARIDO et. al. 2010).

Neste sentido, apesar das ações de elaboração e implementação de livros didáticos para a Educação Física se colocarem como um desafio, principalmente devido a pouca

literatura específica da área capaz de dar suporte teórico aqueles que se lançam a essas iniciativas, propostas como a deste trabalho de validar qualitativamente um material pedagógico a ser utilizado em aulas de Educação Física escolar não apenas se mostram totalmente pertinentes ao contexto apresentado, como também incidem diretamente sobre questões que afligem constantemente, segundo Darido et. al. (2010), os professores responsáveis por esse componente curricular.

3.3 O TRATO DA DIMENSÃO ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS APONTAMENTOS

O processo de abordagem adequada de qualquer conteúdo decorrente das propostas educacionais realizadas no âmbito escolar ocorre, ou pelo menos deveria ocorrer, levando-se em consideração o desenvolvimento de três categorias ou dimensões de ensino: uma conceitual, uma procedimental e outra atitudinal.

Segundo Rosário e Darido (2005) pautados em Coll (1997) e em Zabala (1998), no que diz respeito a essas categorias de ensino, a dimensão conceitual caracteriza-se como aquela em que são abordados conceitos, fatos e princípios do conteúdo a ser desenvolvido. De acordo com esses autores, além das questões de regras, táticas e história das práticas corporais, a compreensão de como e porque realizamos movimentos corporais, o entendimento da constituição de uma dança, dos motivos que levam uma pessoa à prática esportiva, e o aprendizado das mudanças que ocorrem no nosso organismo a curto e longo prazo com a realização de atividades físicas são alguns exemplos, entre outros, do trato com a dimensão conceitual nas aulas de Educação Física.

A dimensão procedimental, por sua vez, relaciona-se com a questão do fazer, tratando especificamente na Educação Física do aprendizado e execução de gestos esportivos, dos movimentos rítmicos, das técnicas das lutas, do trabalho em grupo para a criação de novas regras e jogos, entre demais exemplos (ROSÁRIO e DARIDO, 2005).

No que concerne à dimensão atitudinal, esta se vincula a normas, valores e atitudes. Na Educação Física, esta categoria pode ser tratada a partir de leituras, discussões, debates e vivências de atividades que permitam relacionar temas como a violência, a cooperação, a competição, a justiça e o respeito com as manifestações corporais e estas, por sua vez, com a sociedade em geral (ROSÁRIO e DARIDO, 2005).

Assim, resumidamente, é possível dizer que a dimensão procedimental está relacionada ao ‘saber-fazer’, a dimensão conceitual ao ‘saber sobre’, enquanto que a atitudinal

relaciona-se com o ‘saber ser’ (FREIRE e MARIZ DE OLIVEIRA, 2004); ou ainda como apregoa Zabala citado por Barroso e Darido (2009), podemos também associar cada uma dessas dimensões a uma pergunta específica, tendo deste modo as seguintes indagações: ‘dimensão conceitual – o que se deve saber?’; ‘dimensão procedimental – o que se deve saber fazer?’; e ‘dimensão atitudinal – como se deve ser?’.

Neste sentido, para além da importância de saber definir cada uma dessas categorias de ensino, é preciso também ter clareza de que:

Uma apropriada aplicação dos conteúdos está justamente no equilíbrio e na importância que deve ser dada igualmente às três dimensões, mesmo que a disciplina aparentemente seja mais ligada a uma delas. Daí surge a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos. Essa seria a forma ideal para que os objetivos gerais do ensino fossem alcançados, já que estes visam à formação integral do indivíduo (ROSÁRIO e DARIDO, 2005, p. 170).

Portanto, durante as ações educativas, torna-se necessário que haja uma preocupação em desenvolver as três dimensões do conteúdo de forma inter-relacionada, embora uma ou outra possa receber uma ênfase maior em momentos específicos ou de acordo com os objetivos planejados para a aula (BARROSO e DARIDO, 2009), o que não quer significar a existência de uma ordem de importância entre as categorias do ensino.

Apesar dessas considerações, o campo educacional de uma maneira geral, através das disciplinas escolares, tem enfatizado a categoria dos conteúdos relativa à dimensão conceitual, priorizando, sobretudo uma aprendizagem cumulativa de fatos e conceitos (ROSÁRIO e DARIDO 2005; BARROSO e DARIDO, 2009).

A Educação Física enquanto componente curricular presente no contexto escolar, por sua vez, parece seguir uma direção contrária à apresentada pelo campo amplo da Educação, atribuindo maior valor a dimensão procedimental dos conteúdos ao priorizar em grande escala a questão do saber fazer (ROSÁRIO e DARIDO, 2005; BARROSO e DARIDO, 2009; FREIRE e MARIZ DE OLIVEIRA, 2004; RODRIGUES e DARIDO, 2008).

Isso não quer dizer que a dimensão conceitual e a atitudinal apresentem-se totalmente ausentes das práticas pedagógicas da Educação Física escolar, porém estudos recentes demonstram que tais categorias do ensino têm sido menos desenvolvidas. A dimensão atitudinal parece manifestar-se predominantemente no âmbito do que se pode chamar de ‘currículo oculto’. Ou seja, as suposições em sala de aula são escassamente planejadas, pelo próprio fato de serem tácitas e incidentais. Dessa maneira, um tema importante ou um assunto de interesse ficam sujeitos a um acontecimento para vir à tona. Tais intervenções acontecem,

geralmente, sem que estejam deliberadamente sistematizadas ou incluídas nas disciplinas. (FREIRE et. al. 2010; CARRASCO et. al. 2011).

Rosário e Darido (2005), através de entrevistas com 6 professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série de escolas particulares ou públicas, constataram que, diferente da dimensão procedimental e conceitual, a categoria atitudinal dos conteúdos não foi mencionada nas entrevistas por 5 dos 6 professores investigados. Apesar disso, todos os professores do estudo procuravam desenvolver em suas aulas valores e atitudes sempre que situações adversas ocorrem, como brigas e discussões, ratificando o caráter incidental do trato com a dimensão atitudinal.

Constatação semelhante ao do estudo anterior também foi verificada por Rodrigues e Darido (2008) ao entrevistarem e observarem as aulas de uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental. Segundo os autores, não existia, em relação à dimensão atitudinal, um planejamento antecipado por parte da professora sobre os valores que pretendia trabalhar com seus alunos, ficando o desenvolvimento de tal dimensão à mercê de momentos oportunos que ocorriam no cotidiano da disciplina. Não que o desenvolvimento da dimensão atitudinal não possa também ocorrer através desses momentos oportunos que se sucedem durante as aulas. Aliás, a nosso ver, deixar de aproveitar as situações conflitantes decorrentes do cotidiano escolar para discutir questões de valores, normas e atitudes com os alunos demonstra um total estado de negligência da prática pedagógica frente às manifestações atitudinais desses discentes. Porém, também submeter o trabalho com a dimensão atitudinal apenas a essas situações é tornar o seu desenvolvimento insuficiente.

Aliado ao caráter incidental, alguns autores ainda têm constatado uma outra lacuna referente ao trato da dimensão atitudinal do conteúdo nas aulas de Educação Física. De acordo com Freire e Mariz de Oliveira (2004) e com Freire et. al. (2010), é possível identificar na Educação Física escolar uma tendência em enfatizar o desenvolvimento de atitudes e valores não específicos da disciplina – ou que podem ser abordados em qualquer um dos componentes curriculares –, deixando de lado ou dando pouco destaque a uma dimensão atitudinal que lhe é peculiar, atrelada ao movimento humano⁵⁸.

Neste sentido, talvez a explicação para as lacunas encontradas na Educação Física escolar no que diz respeito ao desenvolvimento de sua dimensão atitudinal pode estar

⁵⁸ Freire et. al. (2010) fundamentados em Gavídia, argumentam que existem para o contexto escolar um conjunto de valores e atitudes gerais passíveis de serem trabalhados pelos diferentes componentes curriculares. O que ocorre é que, para além desses conteúdos atitudinais transversais, cada disciplina específica também apresenta uma dimensão atitudinal peculiar que lhe é particular e que deve ser desenvolvida, não sendo isso diferente no caso da Educação Física.

relacionada ao fato de que, apesar de existir certo reconhecimento de estudiosos e professores da área sobre a necessidade de uma presença maior de conteúdos atitudinais nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física, ainda são tímidos os esforços por parte desse campo do saber que buscam sistematizar propostas de ensino nessa dimensão (BARROSO e DARIDO, 2009).

Com isso, o que se verifica é um desenvolvimento cada vez mais insuficiente dos conteúdos abarcados pela disciplina. No caso específico do esporte, por exemplo, há uma forte tendência em abordá-lo apenas em relação aos seus movimentos e gestos técnicos específicos, desconsiderando a possibilidade de explicar ao aluno o motivo da realização de tais movimentos ou ainda atribuir à prática esportiva valores e atitudes apropriadas à sua realização (BARROSO e DARIDO, 2009).

Isto posto, torna-se fácil notar a carência de propostas para a Educação Física escolar brasileira que avancem sistematicamente no desenvolvimento de métodos, procedimentos didáticos e estratégias capazes de avançar no trato da dimensão atitudinal do ensino nas aulas do referido componente curricular.

Que se tenha claro que a intenção não é eximir à Educação Física escolar do ensino de movimentos e gestos técnicos característicos de sua dimensão procedimental em detrimento de um componente curricular voltado apenas a reflexões e discussões, uma vez que nessa perspectiva estaríamos reforçando um mesmo problema, apenas de ordem inversa, supervalorizando uma categoria do conteúdo – no caso a atitudinal – em relação às demais – procedimental e conceitual.

Por isso, o emprego do Manual de Educação Olímpica nas aulas de Educação Física deve ocorrer juntamente com outras estratégias e propostas de ensino que abarquem as categorias procedimentais e conceituais do conteúdo esportivo, já que esse material didático volta-se exclusivamente para as manifestações atitudinais da e para a prática esportiva.

Além disso, segundo Carrasco et al. (2011) é preciso ter consciência de que qualquer proposta educacional que se lance ao objetivo de desenvolver intencionalmente a dimensão atitudinal do ensino durante as aulas de Educação Física deve considerar não apenas a perspectiva dos professores sobre os valores e atitudes que se deseja discutir e vivenciar, mas também buscar fundamentar-se nas expectativas dos discentes em relação à disciplina e as suas manifestações atitudinais, tornando os processos de ensino-aprendizado mais significativos.

CAPÍTULO IV

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se apresenta como um estudo de tipo exploratório, transversal, que buscou realizar a validação qualitativa de um instrumento de apoio pedagógico – Manual de Educação Olímpica – voltado tanto para professores de Educação Física escolar atuantes no Ensino Médio quanto para os alunos pertencentes a esse nível de escolarização. O referido material apresenta-se como um livro didático com propostas de atividades destinadas à promoção de valores a partir do esporte e tendo como referência a Educação Olímpica.

A pesquisa, submetida à avaliação do Comitê de Ética, teve sua aprovação deferida sob o parecer de número 248.746 e CAAE 13590413.5.0000.5542.

4.1 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa consistiu numa revisão prévia do Manual de Educação Olímpica (MEO) com o objetivo de verificar a existência e, caso necessário, realizar a retirada de alguma atividade que de antemão já se mostrava pouco pertinente para ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se procurou inserir mais atividades no MEO consideradas compatíveis, pelo menos em um primeiro momento, tanto para a proposta do material quanto para o segmento de ensino em questão. Neste sentido, foi verificado que nenhuma atividade precisaria ser retirada do material, sendo que apenas houve o acréscimo de mais 17 atividades para além das 34 já existentes.

A partir daí, o próximo passo dado foi o de tentar mobilizar professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio que pudessem colaborar de forma voluntária com a materialização da pesquisa. O que vale ressaltar sobre essa etapa é que não houve um critério único e específico de seleção para a aproximação com os professores. O contato com alguns docentes partiu ou de sugestões de colegas de graduação e de mestrado, ou por atuarem em escolas que facilitariam a coleta de dados devido à conveniência em relação à proximidade ou acesso do pesquisador, ou ainda por serem docentes já conhecidos de ocasiões anteriores de pesquisas e trabalhos profissionais.

Assim, de dez profissionais contatados, após a apresentação e explicação dos detalhes e objetivos da pesquisa, quatro aderiram voluntariamente ao estudo.

Com isso, iniciou-se efetivamente a materialização da investigação. Um primeiro encontro foi realizado com cada um dos professores colaboradores para novamente expor os

objetivos do estudo bem como apresentar minuciosamente o MEO e entregar uma cópia impressa do mesmo aos docentes. Passada uma semana, após os professores analisarem o material didático, um segundo encontro foi realizado com os mesmos visando sanar as possíveis dúvidas que ainda poderiam persistir sobre a pesquisa ou sobre o material pedagógico. Foi também nesse segundo encontro que os professores assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como se deu a realização de uma entrevista semi-estruturada (ANEXO B) com esses docentes objetivando conhecê-los e caracterizá-los no estudo.

Após essa fase então os professores puderam começar a trabalhar, de forma flexível durante um ano, com as atividades sugeridas pelo material, para que a pesquisa também não atrapalhasse o andamento dos demais conteúdos já pensados pelos docentes em seus planejamentos anuais.

A intenção era que, partindo da aplicação prática das propostas sugeridas pelo MEO, os professores tentassem contribuir com apontamentos, críticas, sugestões e outras impressões que julgassem conveniente sinalizar sobre as atividades de modo a realizarmos a adequação e consequente validação do instrumento pedagógico ao final da pesquisa.

4.2 PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS

Sobre o acompanhamento dos professores bem como a coleta de dados, o protocolo seguido obedeceu a encontros com os docentes a cada três semanas, onde foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (ANEXO C) para coletar dados relativos a comentários, críticas e sugestões sobre as possíveis atividades presentes no MEO aplicadas durante as aulas, considerando usos, acréscimos, alterações, funcionamentos e recusas de suas propostas.

Além disso, o material didático impresso entregue aos professores possuía, após cada página de atividade, um espaço reservado a comentários e observações, onde ao final do estudo foi realizado o recolhimento do instrumento pedagógico anotado e comentado por alguns professores. Também foi ao final da pesquisa que se deu a aplicação de um questionário aberto (ANEXO D) de avaliação estrutural referente ao MEO.

4.3 O MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

O Manual de Educação Olímpica objeto de análise desse estudo, como já apresentado anteriormente, consiste em um instrumento de apoio pedagógico com propostas de atividades

que buscam possibilitar a professores de Educação Física escolar atuantes no Ensino Médio o desenvolvimento, juntamente com seus alunos, de uma educação em valores pautada no esporte e referenciada no Movimento Olímpico.

Para isso, o material didático se apresenta dividido da seguinte maneira: uma introdução, cinco capítulos principais e um glossário ao final.

A introdução tem por finalidade apresentar o que vem a ser a Educação Olímpica, como ela surgiu, quais são seus objetivos e como a mesma pode ser trabalhada a partir das propostas do material. Além disso, é na introdução que são anunciados, de forma resumida, o que os professores irão encontrar nos próximos capítulos do MEO.

São nesses cinco capítulos seguintes que o material apresenta efetivamente as propostas de atividades para o desenvolvimento de uma educação em valores. Embora o primeiro desses capítulos esteja organizado de forma mais geral enquanto os quatro próximos se desenvolvem em cima de eixos temáticos específicos, todos eles possuem uma estruturação semelhante, expondo em seu início uma breve apresentação sobre o que pretendem trabalhar, entrando posteriormente no âmbito das atividades propriamente ditas.

Assim, o primeiro capítulo, intitulado de **‘Vamos começar pelo(s) princípio(s)’**, busca desenvolver suas atividades a partir dos princípios, dos rituais, dos símbolos e dos lemas do Movimento Olímpico, trazendo discussões e debates que giram em torno dos mesmos.

Já o capítulo denominado de **‘Ética esportiva’** tem por objetivo tematizar as noções de fair play e de respeito presentes no esporte. É no terceiro capítulo, chamado **‘Vida Ativa e Saúde’**, onde se procura salientar o estímulo à prática esportiva como uma forma de construir uma vida saudável e prazerosa, bem como seus limites e possibilidades. **‘Em busca da Excelência’** é o tema do quarto capítulo. Nele a ideia de excelência é enfocada antes de tudo como fazer o seu melhor, porém sem se perder de vista os aspectos saudáveis da competição e da autossuperação. Por fim, o último capítulo desenvolvido sob o título de **‘Responsabilidade Social’**, trata da importância dessa responsabilidade na dimensão do próprio sujeito, para com os outros e para com o meio ambiente que o esporte exige.

No que diz respeito às atividades destes capítulos, essas possuem em seu início a sigla AP (Atividade Prática) ou LD (Leitura e Debate), menção, como o próprio nome já diz, às atividades de vivências práticas ou aquelas de caráter teóricas voltadas para o debate.

Já o glossário, denominado de Olímpico no final do instrumento pedagógico, procura trazer uma série de significados e explicações para os termos relacionados com o Movimento

Olímpico que ainda possam ser de pouco conhecimento entre aqueles que estão trabalhando com o material.

4.4 OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA

Como já foi mencionado, no início da pesquisa foi realizada uma entrevista com os docentes colaboradores do estudo com o intuito de conhecer quem são esses sujeitos envolvidos no processo de validação qualitativa do Manual de Educação Olímpica. O conhecimento desses professores, além de aproximar o pesquisador dos mesmos, fornece pistas que ajudam a entender a relação dos sujeitos com o material didático, relação esta que pode influenciar, direta ou indiretamente, na avaliação que os docentes fazem sobre o instrumento pedagógico e conseqüentemente, na validação do mesmo.

Adiante, apresenta-se uma breve caracterização dos professores colaboradores da pesquisa, que por motivos éticos terão suas identidades preservadas e serão chamados no decorrer de todo o estudo de professores 1, 2, 3 e 4.

Atuante em uma instituição privada de ensino, a docente colaboradora da pesquisa e a única mulher participante da mesma formou-se em Educação Física no ano de 2011 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente encontra-se terminando sua pós-graduação lato-sensu em Psicomotricidade.

Segundo a professora 1, foi o gosto e a sua ligação com o esporte, principalmente com o voleibol, o fator determinante para a escolha do curso de Educação Física. Quanto à possibilidade de suas experiências escolares também terem influenciado nessa escolha, esta docente foi categórica em afirmar que essas nada contribuíram para isso, já que as aulas que teve, por serem pouco sistematizadas, de caráter mais livre recreativo e com pouca intervenção pedagógica por parte de seus professores, pouco significado fizeram para ela.

Quanto a formação inicial e continuada, a professora 1 salientou que a primeira mudou a sua visão sobre a Educação Física escolar principalmente no que diz respeito ao trato pedagógico e ao encaminhamento de suas aulas, mostrando um componente curricular diferente daquele visto em sua época de escola, enquanto que a formação continuada apenas contribuiu no que diz respeito a pensar em novas práticas que podem ser inseridas nas aulas, não mudando a sua visão sobre essa disciplina.

No que diz respeito ao lugar que o esporte ocupa na sociedade capixaba, a professora 1 afirma que falta apoio por parte das instituições privadas e públicas no desenvolvimento do

esporte competitivo, tanto profissional quanto amador, o que reflete diretamente no desempenho dos atletas e no desenvolvimento dos campeonatos.

Quando perguntado sobre quais são os valores do esporte, a professora 1 respondeu disciplina, obediência às regras, trabalho em conjunto e companheirismo, principalmente nos esportes coletivos, respeito às diferenças e reconhecimento de suas limitações, valores esses que a docente afirma ter vivenciado em sua época de atleta, persistindo até hoje.

O docente denominado de professor 2 e atuante numa escola pública estadual de ensino formou-se em 1988 pela Universidade Castelo Branco, no Estado do Rio de Janeiro, mesma instituição onde concluiu o seu curso de mestrado em Educação Física. Atualmente, além de atuar na educação básica, é doutorando em Educação.

Sobre a escolha do curso, foi o envolvimento com diversas práticas esportivas a nível escolar, principalmente o atletismo, que influenciaram este docente a optar pela Educação Física. O professor 2 disse ter vivenciado um contexto de incentivo ao esporte nos anos de 1970 e 1980, aliada a estrutura física da instituição de ensino em que estudou, que contribuíram para que o mesmo tivesse experiências esportivas marcantes que despertaram o seu interesse pelo curso.

Quanto a formação inicial e a continuada, essas mudaram a visão deste educador no que diz respeito à Educação Física escolar, principalmente ao dar subsídios que permitisse ao docente compreender a distinção existente entre esse componente curricular e o esporte, práticas sociais que eram consideradas indistintas pelo professor 2 até sua entrada no curso. A formação continuada foi ainda mais além ao permitir que esse docente entendesse a existência do esporte em diferentes níveis e objetivos: educacional, de rendimento e de lazer, categorização citada pelo próprio professor.

Quando perguntado sobre a relação do esporte com a sociedade capixaba, o professor respondeu que, a nível educacional, o mesmo enxerga um desenvolvimento satisfatório do fenômeno esportivo, principalmente na rede pública com a criação de programas de incentivo ao esporte como é o caso dos Jogos na Rede, que apesar de algumas limitações, possui pontos positivos na visão do docente. Já no nível do alto rendimento, o docente avalia o Espírito Santo com grande potencial esportivo em modalidades específicas, como no vôlei de praia, no futebol de areia, no surf e na ginástica rítmica, porém outras modalidades, como o futebol de campo, por exemplo, ainda necessitam de um trabalho maior de investimento, principalmente financeiro, para não ficar tão atrelado aos clubes de outros estados, principalmente do Rio de Janeiro.

Sobre os valores do esporte, o professor 2 considera que essa prática social pode desenvolver tanto valores negativos, principalmente a nível do alto rendimento, como a rivalidade extrema e a violência, quanto valores positivos, como o respeito mútuo, o respeito as regras, a organização e a disciplina, valores esses que na visão do educador, quando desenvolvidos no esporte, permanecem para a vida, mesmo que o indivíduo abandone a prática esportiva.

Já o professor 3 colaborador da pesquisa, a exemplo da professora 1, também atua em uma instituição privada de ensino. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde concluiu o curso em 2011. Iniciou a formação continuada num programa de pós-graduação lato-sensu na área da Psicomotricidade, mas acabou por desistir no final do curso.

Sobre as motivações para a escolha de sua profissão, o professor 3 atrela a opção pela Educação Física a uma identificação pessoal, surgida a partir do envolvimento constante com a prática de diversos esportes, sobretudo do handball, a que se mais dedicou, chegando a jogar em clubes.

Em relação às experiências escolares, essas não foram influentes na escolha do curso de Educação Física pelo professor 3. Isso porque, em sua época de escola, pelo fato de ser atleta e estar sempre em níveis de habilidades acima de seus colegas, o educador considerava as aulas de Educação Física pouco interessantes e motivantes, não se envolvendo seriamente com as mesmas.

No que diz respeito à formação continuada e a relação dessa sobre a sua visão de Educação Física escolar, o professor 3 afirma que a formação continuada formal e institucionalizada nada influenciou ou modificou o seu modo de ver esse componente curricular, dando muito mais importância a uma formação continuada tida como informal, aquela que segundo ele acontece nas conversas e troca de experiências com outros profissionais da área.

Já a formação inicial, apesar de também não ter mudado a sua visão sobre a Educação Física escolar, acabou por ajudá-lo em duas situações: a amadurecer a ideia de se dedicar à educação básica, já que o professor 3 tinha um interesse inicial de trabalhar em academia; e mostrar como os conteúdos abarcados pela Educação Física escolar poderiam ser transpostos didaticamente para a escola.

Quando perguntado sobre o lugar que o esporte ocupa na nossa sociedade, principalmente em âmbito local, o professor 3 mostrou, através de sua resposta, acreditar que o esporte tem um potencial muito grande para educar, principalmente educar em valores

positivos, porém tem sido dado à prática esportiva uma responsabilidade maior do que ela é capaz de cumprir. Segundo o docente, o esporte tem sido considerado o grande “redentor” dos problemas sociais, sobrecarregando de certo modo o seu papel.

Além disso, ainda como resposta para a mesma pergunta, o docente apresentou a necessidade de se pensar, diante de um modelo esportivo que preza a detecção e formação de atletas, no que fazer com aqueles que não chegarão ao topo da pirâmide do esporte de alto rendimento, questão que segundo ele deveria receber maior atenção em nossa sociedade.

Sobre os valores do esporte, o professor 3 enfatizou que a prática esportiva tanto pode trazer à tona valores positivos, quanto negativos, tudo dependerá do tratamento dado a ela. Entre os valores positivos, foram citados a questão do respeito, da disciplina, do convívio com o outro, da cooperação e da aceitação da vitória e da derrota. Já entre os valores negativos o docente mencionou a violência, o excesso de individualidade e a desonestidade.

Por fim, temos o colaborador chamado de professor 4 nesta pesquisa. Este docente, atuante na esfera pública federal de ensino, concluiu sua formação inicial em 2002 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Posteriormente obteve duas especializações, uma voltada para a área de Bases Metabólicas e Nutricionais do Exercício Físico e da Saúde e a outra para a Psicomotricidade. Em 2008 finalizou o mestrado em Educação Física na mesma instituição em que realizou a sua formação inicial.

A escolha pelo curso de Educação Física esteve ligada, sobretudo a sua vivência esportiva, principalmente nas artes marciais, já que as experiências escolares, na visão desse docente, não foram tão significativas devido a aulas com poucos recursos materiais e pouca ou nenhuma intervenção pedagógica por parte dos professores.

Quanto ao impacto da formação inicial e da continuada sobre a sua visão de Educação Física escolar, o professor 4 salienta que as duas contribuíram no sentido de fornecer conhecimentos que deram subsídios para a reflexão sobre o que foi aprendido antes da sua formação acadêmica, evitando assim uma reprodução automática de suas experiências escolares, julgada defasada pelo docente.

Sobre o lugar que o fenômeno esportivo ocupa na sociedade capixaba, para esse educador, apesar do esporte ser um assunto que está sempre em evidência em todos os lugares, sua discussão, principalmente aquelas que se dão em caráter informal, são muito superficiais. Segundo o docente, pouco se conhece sobre os assuntos ‘extra campo’.

Além disso, o professor 4 é categórico ao afirmar que o esporte capixaba é muito dependente da influência do esporte presente em outros Estados, como Rio de Janeiro e São

Paulo, dando a impressão de que esse fenômeno social no Espírito Santo não possui uma identidade própria.

Já entre os valores do esporte, o docente 4 mencionou entre os principais o respeito ao outro, o fair play e principalmente a excelência, essa última como uma busca constante por querer alcançar o seu melhor, o que pode, na visão desse educador, ser levado para outras instâncias da sociedade.

Adiante segue um quadro comparativo onde é apresentada, de forma mais objetiva, a caracterização dos quatro professores colaboradores da pesquisa:

SUJEITO	Local de atuação	Formação inicial	Formação continuada	Razões para a escolha do curso	Relação esporte e sociedade capixaba	A formação inicial impactou na visão sobre a Educação Física escolar	A formação continuada impactou na visão sobre a Educação Física escolar	Valores do esporte
Professora 1	Instituição privada	Concluída na UFES em 2011	Pós-graduação lato-sensu em andamento	Experiências esportivas	Necessidade de maiores investimentos no esporte capixaba	Sim	Não	Disciplina, obediência às regras, trabalho em conjunto e companheirismo, principalmente nos esportes coletivos, respeito às diferenças e reconhecimento de limites
Professor 2	Instituição pública estadual	Concluída na Universidade Castelo Branco em 1988	Mestrado concluído em Educação Física e Doutorado em Educação em andamento	Experiências esportivas e experiências escolares	Satisfatório na dimensão educacional. Já na dimensão do alto rendimento, algumas modalidades se destacam (vôlei de praia, futebol de areia, surf e ginástica rítmica), enquanto que outras necessitam de maiores investimentos	Sim	Sim	Valores negativos: rivalidade extrema e violência Valores positivos: respeito mútuo, o respeito às regras, a organização, e a disciplina

Professor 3	Instituição privada	Concluída na UFES em 2011	Nenhuma formação continuada em nível de pós-graduação	Experiências esportivas	O esporte tem assumido o papel de “redentor” de todos os problemas sociais, função que ele não tem a capacidade de assumir sozinho	Não	Não	Valores positivos: aprender a respeitar, a ser disciplinado, a conviver com o outro, a cooperar, a aceitar a vitória e a derrota Valores negativos: a violência, o excesso de individualidade e a desonestidade
Professor 4	Instituição pública federal	Concluída na UFES em 2002	Duas pós-graduações lato-sensu concluídas e Mestrado concluído em Educação Física	Experiências esportivas	Esporte capixaba dependente do esporte praticado em outros Estados, como o Rio de Janeiro e São Paulo	Sim	Sim	O respeito ao outro, o fair play e principalmente a excelência

CAPÍTULO V

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo a seguir tem como objetivo apresentar e discutir os dados produzidos pela pesquisa de campo realizada entre março e dezembro de 2013 pelo presente trabalho.

Com o intuito de possibilitar uma melhor demarcação desses dados durante a sua apresentação e discussão, optamos metodologicamente em dividi-los a partir de dois grandes blocos de análise: [a] dados referentes à validação do Manual de Educação Olímpica; e [b] dados que incidem direta ou indiretamente sobre o processo de validação do material.

5.1 DADOS REFERENTES À VALIDAÇÃO DO MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Neste primeiro bloco de análise são apresentadas e discutidas as questões referentes diretamente à validação do Manual de Educação Olímpica, enfatizando os apontamentos, as críticas, as sugestões e outras impressões que os docentes colaboradores do estudo tiveram em relação especificamente às atividades sugeridas pelo material didático, bem como a visão desses professores sobre o instrumento pedagógico como um todo, considerando alguns aspectos como a sua forma de organização, de informação, de comunicação e o seu método.

A título de composição, esse bloco de análise encontra-se subdividido em três partes, a saber: [a] apresentação e discussão dos dados decorrentes da aplicação das atividades por parte de cada um dos professores; [b] apresentação e discussão dos apontamentos realizados por alguns desses docentes sobre as atividades que mesmo não sendo aplicadas, foram analisadas pelos professores a partir de suas experiências pedagógicas com o Ensino Médio, imaginando assim sua possível aplicação; e [c] apreciação dos questionários de avaliação estrutural do Manual de Educação Olímpica, respondidos pelos colaboradores da pesquisa ao final do estudo.

5.1.1 Apresentação e discussão das atividades aplicadas

Os dados produzidos pela aplicação das atividades e coletados a partir das entrevistas periódicas realizadas com os professores (ANEXO C), ou pelos comentários feitos por alguns desses docentes nas páginas do MEO, seguem apresentados abaixo organizados em quadros expositivos referentes a cada professor colaborador e constituídos de sete critérios de apresentação e análise, quatro deles abreviados da seguinte forma: exequibilidade (EXEQ.);

adequabilidade ao nível de ensino (A.N.E.); adequabilidade aos objetivos do material (A.O.M.); e adesão e envolvimento dos alunos (A.E.A.). Após cada quadro expositivo é realizada a discussão dos dados levando-se em consideração os aspectos específicos apontados por cada um dos voluntários.

5.1.1.1 Atividades aplicadas pela professora 1

ATIVIDADE APLICADA	EXEQ.	A.N.E.	A.O.M.	A.E.A.	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELO PROFESSOR	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELOS ALUNOS	OUTROS COMENTÁRIOS GERAIS
O OLIMPISMO É UMA FILOSOFIA DE VIDA... (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio(s)?, p. 11)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	A sugestão fica por conta da realização da atividade em duas aulas, uma destinada à leitura e formulação das respostas do questionário. E a outra destinada ao debate. Isso permite que o professor recolha as fichas com as respostas dos alunos, analise-as e assim se prepare melhor para a função de mediador do debate.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Em turmas maiores onde o debate aconteceu de forma satisfatória, apenas uma aula se mostrou insuficiente para a realização de todas as etapas da atividade.
O OLIMPISMO BUSCA CRIAR UM ESTILO DE VIDA... (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio(s)?, p. 12)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	A sugestão fica por conta das perguntas serem respondidas em casa. Assim, o professor explicaria a atividade em sala de aula, os alunos levariam o questionário para ser respondido em casa e posteriormente o debate seria	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Em algumas turmas apenas uma aula se mostrou insuficiente para a realização de todas as etapas da atividade. A professora destacou também a necessidade de aproximar os temas do debate à realidade dos alunos,

					realizado na aula de Educação Física.		aproximação que na visão dela deve ser realizada pelo próprio professor.
A PRÁTICA DO ESPORTE É UM DIREITO HUMANO... (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio(s)?, p. 13)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Deu-se de forma mediana a adesão e o envolvimento dos alunos.	O professor pode trabalhar com a Declaração Universal dos Direitos Humanos com os alunos, visto a dificuldade apresentada pelos discentes no reconhecimento de quais são os direitos dos indivíduos.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	As respostas dadas pelos alunos às perguntas do questionário foram sucintas, principalmente pela falta de conhecimento dos alunos em relação a quais são os direitos garantidos aos indivíduos.
OMÓBILE DAS ATIVIDADES FÍSICAS (capítulo 3 – Vida ativa e Saúde, p. 32)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino, desde que retirada a parte de construção do móbile.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	A sugestão fica por conta da retirada da parte de construção do móbile de atividades, tarefa que seria mais atrativa para alunos do Ensino Fundamental. Ao invés de construir o móbile, o tempo poderia ser usado na vivência das atividades levantadas.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Os alunos apresentam certa dificuldade em pensar em atividades para além daquelas tradicionais já desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Por isso muitas respostas se repetem, indo em direção aos conteúdos esportivos, sobretudo os esportes coletivos de quadra: futsal, basquete, vôlei e handebol.
TEMPESTADE CEREBRAL (capítulo 3 – Vida ativa e Saúde, p. 34)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade, porém demanda que a escola tenha uma quantidade razoável de materiais disponíveis para as aulas.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	No sorteio e vivência das atividades, combinar previamente com os alunos que caso seja sorteada alguma atividade que utilize materiais específicos não existentes na escola, que tal vivência seja realizada em outro	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Os alunos apresentam certa dificuldade em pensar em atividades para além daquelas tradicionais já desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Por isso muitas respostas se repetem, indo em direção aos conteúdos

					momento para que o material seja providenciado.		esportivos, sobretudo os esportes coletivos de quadra: futsal, basquete, vôlei e handebol.
--	--	--	--	--	---	--	--

De uma maneira geral, todas as cinco atividades aplicadas pela professora 1 apresentaram um bom nível de exequibilidade, assim como uma boa adequação ao contexto do Ensino Médio e aos objetivos propostos pelo MEO. Apenas em uma atividade trabalhada pela docente não se observou um envolvimento e uma participação efetiva por parte dos alunos, diferentemente do que foi constatado nas demais atividades. Porém, isso não significa dizer que o desenvolvimento das propostas presentes no manual tenha ocorrido sem qualquer tipo de dificuldade ou empecilho. Pelo contrário, na realização de pelo menos duas atividades há, por parte da docente, indicações diretas de que apenas uma aula é insuficiente para o desenvolvimento de todas as suas etapas, principalmente naquelas atividades que demandam tempo para leitura, preenchimento do questionário motivador do debate e a efetivação do próprio debate em si.

Algumas turmas eu consegui terminar a discussão, mas na maioria não, porque a discussão geral demanda muito tempo, principalmente quando os alunos participam mais. (Professora 1)

Tal constatação indica um possível obstáculo para a utilização do MEO, já que como nos indicam Zaim e Melo e Ferraz (2007, p. 94) “[...] a Educação Física vem perdendo espaço nas instituições escolares com o inchaço do currículo”, o que se traduz na ocorrência de apenas uma ou, quando muito, duas aulas semanais de cinquenta minutos para cada turma do Ensino Médio das escolas onde os professores colaboradores da pesquisa trabalham. É muito pouco para uma disciplina que possui um arcabouço extenso de conteúdos que podem ser ministrados e que precisam ser abordados, segundo Rosário e Darido (2005) nas três dimensões do ensino: procedimental, conceitual e atitudinal.

Soma-se a isso o fato de que há um imaginário impregnado nos alunos que os levam ao entendimento de que aula de Educação Física deve ser somente prática, sendo realizada em locais específicos – quadras poliesportivas, pátios, entre outros –, que não sejam a sala de aula. Se para os discentes, Educação Física e sala de aula parecem não se associarem, a realização de aulas teóricas nessa disciplina têm enfrentado uma resistência maior ainda por parte dos alunos.

Foi essa resistência que em alguns momentos impediu uma adesão e um envolvimento maior dos discentes na realização das atividades voltadas para a leitura e o debate, dificultando o desenvolvimento das mesmas e condicionando a professora a um certo receio em aplicar outras atividades de caráter mais teórico.

É uma ‘cultura’ eles irem para a quadra. No início do ano eu perguntei o que eles achavam que era a Educação Física, quais as práticas e tudo mais...e realmente era só quadra, quadra e quadra, só as práticas e tudo mais. Não tinha nenhum conhecimento teórico realmente. (Professora 1)

Além do mais, a professora também enfrentou a resistência dos pais nas tentativas de desenvolver aulas um pouco mais voltadas para a reflexão e o debate de temas pertinentes à Educação Física, evidenciando que o imaginário sobre essa disciplina como um componente prático muitas vezes não perpassa apenas o aluno, mas também outros sujeitos da comunidade educacional.

Eu tive críticas de pais na época que eu estava sem quadra e por isso trabalhei mais o Manual de Educação Olímpica. Os pais chegavam aqui fazendo questionamento de que o que eu estava trabalhando em sala de aula não era nada de Educação Física, não fazia parte da Educação Física valores, respeito, disciplina, discussões que a gente teve em sala de aula, de valores e ética. Pais chegaram a falar com a minha pedagoga que se eu quisesse trabalhar alguma coisa em sala de aula que eu trabalhasse regras dos esportes. (Professora 1)

Como evidenciam Rosário e Darido (2005), os conteúdos na Educação Física escolar são tratados principalmente sob o ponto de vista da dimensão procedimental, sendo que em alguns casos tais conteúdos são reconhecidos também na sua dimensão conceitual, admitindo, portanto, o desenvolvimento de estratégias que abordem essa categoria do ensino, ainda que em menor escala quando comparado com o trato da dimensão procedimental. Já as normas, os valores e as atitudes geralmente não são tratados como conteúdos, o que pode explicar o estranhamento gerado nos alunos e em seus familiares quanto à sistematização de propostas que trabalhem de forma intencional com esses temas.

É lógico que não pretendemos aqui, como bem salienta Barroso e Darido (2009), de incorrer no erro de transformar a disciplina Educação Física apenas em aulas teóricas. Pelo contrário, não abrimos mão do ensino de movimentos referente à dimensão procedimental nas aulas dessa disciplina, uma vez que, de acordo com Schneider e Bueno (2005), a Educação Física privilegia um tipo de saber que se concretiza por meio do domínio de uma atividade.

Deste modo, uma alternativa de trabalho com as atividades de leitura e debate sugeridas pelo MEO que não comprometa o desenvolvimento das outras dimensões do ensino, sobretudo diante do escasso tempo destinado às aulas de Educação Física no Ensino Médio, pode estar na possibilidade dos alunos realizarem parte da atividade fora da aula como tarefa de casa, ficando apenas a parte do debate para ser desenvolvida durante a aula ou fração dela.

Ainda assim, é preciso um esforço maior para se pensar em mais atividades práticas para o MEO que permitam a discussão de valores, ou ainda em atividades de leitura e debate que trabalhem a dimensão atitudinal a partir do desenvolvimento das outras duas dimensões, indo ao encontro do que apregoa Barroso e Darido (2009) ao visualizarem a necessidade de uma interligação na estruturação das dimensões dos conteúdos, podendo dar-se ênfase em uma delas de acordo com os objetivos a serem alcançados durante as aulas.

Um outro apontamento realizado pela professora 1 demonstra que em algumas atividades de leitura e debate realizadas junto à turma, uma quantidade considerável de alunos apresentaram respostas breves para as perguntas dos questionários, o que em alguns momentos limitou a qualidade das discussões posteriores. Com isso, a figura do professor ganha contornos importantes como mediador das propostas do Manual de Educação Olímpica.

Dependendo da pergunta eles vão falar sim, às vezes, e não vão falar o porquê, e daí você tem que ir cutucando pra eles desenvolverem o raciocínio e até em alguns momentos formular melhor as perguntas para eles entenderem o que realmente se pretende com a atividade. (Professora 1)

Como nos indicam os estudos de Galatti et al. (2010), Rodrigues e Darido (2011) e Darido et al. (2010), o professor deve ser um mediador entre o livro didático e os alunos. Isso porque, na visão desses autores, este tipo de instrumento pedagógico não deve ser um determinante da prática do professor, mas sim um auxiliador da mesma capaz de ser transformado pelo docente de acordo com a realidade de seu contexto escolar e das necessidades dos alunos. Assim, é intenção do MEO ser apenas uma referência para a sistematização de propostas voltadas para o trato da dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física, e não um receituário a ser seguido fidedignamente.

A mesma análise vale para os apontamentos realizados pela professora em relação à necessidade de aproximar as propostas do Manual de Educação Olímpica à realidade dos estudantes, tarefa a ser realizada também pelo professor enquanto mediador.

Por isso, por parte do professor, é importante que o mesmo interfira sobre as propostas, modificando-as quando necessário para um melhor entendimento de seus alunos. Da nossa parte, é preciso verificar se o MEO tem se apresentado efetivamente como uma obra aberta, não doutrinário e suscetível a críticas, modificações e adaptações, mostrando-se capaz de transitar por diferentes contextos.

Por fim, à constatação da professora a partir da aplicação das atividades intituladas de ‘O móbil das atividades físicas’ e ‘Tempestade Cerebral’ de que os alunos apresentam nítidas dificuldades em mencionar propostas de conteúdos para além daqueles relacionados à prática esportiva, a nosso ver demonstra um reflexo do que tem sido o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar.

Estudos voltados a investigar a presença dessa disciplina no nível médio de escolarização salientam para a hegemonia do conteúdo esportivo em suas aulas, dando a impressão, muitas vezes, de que Educação Física e esporte são a mesma coisa (CHICATI, 2000; PEREIRA e SILVA, 2004; PEREIRA e MOREIRA, 2005; ZAIM DE MELO e FERRAZ, 2007; KRAVCHYCHYN, 2008; FEITOSA et al. 2011).

Além do mais, a maior parte desses alunos não vivencia um contexto de hegemonia esportiva apenas no Ensino Médio, uma vez que já no Ensino Fundamental verifica-se a preeminência de aulas voltadas para o desenvolvimento do esporte enquanto conteúdo.

Deste modo, não é de se admirar que em meio às propostas levantadas a maioria dos discentes tenham dificuldades em mencionar atividades para além daquelas relacionadas à prática do esporte, já que o próprio caráter da aula reforça no aluno uma visão privilegiadora das atividades esportivas e o impede de fazer alusão a outras manifestações da cultura corporal. Portanto, talvez o maior problema não esteja na formulação da atividade, mas sim no contexto que se estabeleceu para a própria Educação Física escolar.

5.1.1.2 Atividades aplicadas pelo professor 2

ATIVIDADE APLICADA	EXEQ.	A.N.E.	A.O.M.	A.E.A.	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELO PROFESSOR	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELOS ALUNOS	OUTROS COMENTÁRIOS GERAIS
OS DILEMAS DO FAIR PLAY (capítulo 2 – Ética esportiva,	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao	A atividade se adequa bem aos	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos,	- Por se tratar da primeira atividade trabalhada, há a necessidade de	Os alunos não sugeriram alterações ou novas	- A aula se mostrou insuficiente para a realização de

p. 16)		nível de ensino.	objetivos do material.	porém os mesmos mostraram certa pressa em terminar a atividade com o intuito de irem para a quadra, caso desse tempo.	realizar uma introdução sobre a Educação Olímpica para os alunos. - Necessidade de ler junto aos alunos a atividade a ser realizada, visando principalmente sanar as possíveis dúvidas em relação às perguntas a serem respondidas. - Dividir a turma em grupos para responder as questões, o que já cria um primeiro debate dentro do próprio grupo, além de aproveitar melhor o pouco tempo da aula. Posteriormente, um representante de cada grupo socializa com a turma as respostas e aí se desenvolve o debate maior.	propostas.	todas as etapas da atividade, interferindo principalmente na qualidade do debate. - Apesar de participarem e se envolverem com a atividade, os alunos ainda demonstram uma certa impaciência em ficar na sala de aula, mostrando-se ansiosos para irem a quadra jogar.
INDO ALÉM DAS REGRAS (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 18)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	- Ler juntamente com os alunos toda a atividade, principalmente as questões motivadoras do debate, sanando as possíveis dúvidas que os docentes possam apresentar sobre elas. - Separar a turma em grupos para iniciar a formulação das respostas do questionário.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Houve, em relação à primeira atividade, um envolvimento maior dos alunos, que inclusive sugeriram não irem para a quadra no dia para realizarem a discussão presente no material.
ALUNO FAIR PLAY	A atividade apresenta um	A atividade	A atividade	Houve uma boa adesão e	Ao invés de criar com a	Os alunos não	O envolvimento

(capítulo 2 – Ética esportiva, p. 20)	bom nível de exequibilidade.	de se adequa bem ao nível de ensino.	de se adequa bem aos objeti- vos do material.	envolvimen- to por parte dos alunos.	toda a turma as regras de conduta para a realização das atividades nas aulas de Educação Física e periodicamente elegerem um aluno fair play, o professor separou a turma em grupos, e cada um desses estabeleceu quais seriam as regras de conduta para as aulas. Depois, os grupos elegeram os seus representantes a aluno fair play, que após lerem as regras de conduta definidas pelo seu grupo, concorriam a aluno fair play da sala através de uma votação realizada por toda a turma.	sugeriram alterações ou novas propostas.	com a atividade foi tão forte, que segundo o professor não teve um aluno sequer que indagou se eles iriam para a quadra.
O RITUAL DE CUMPRIMEN- TO (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 20)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	O professor não sugeriu alterações para a atividade, entendendo que a mesma apresenta-se de forma satisfatória no material.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Não há outros comentários para essa atividade.
NÃO É O QUE PARECE (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 27)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	Para além da separação da turma em grupos a fim de iniciar a formulação das respostas do questionário, o professor não sugeriu outras alterações para a atividade, entendendo que a mesma apresenta-se de forma satisfatória no material.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	O debate proposto pela atividade foi enriquecedor e motivou todos os alunos a participarem durante todo o tempo da aula, observação que o professor atrela ao fato do futebol ter sido o tema gerador da discussão, conteúdo de domínio da

							maioria.
PODERIA SER MELHOR (capítulo 3 – Vida ativa e saúde, p. 32)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	O professor não sugeriu alterações para a atividade, entendendo que a mesma apresenta-se de forma satisfatória no material.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Não há outros comentários para essa atividade.
OMÓBILE DAS ATIVIDADES FÍSICAS (capítulo 3 – Vida ativa e saúde, p. 32)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	O professor sugere que a atividade seja realizada em grupo, em que cada um desses grupos seja construído um móbile. Posteriormente, ao invés do móbile construído ficar apenas pendurado na escola, o professor sugere que antes ele seja utilizado em uma dinâmica, em que os grupos joguem esse móbile como se fosse um dado e a atividade que sair seja vivenciada sob a mediação do grupo ao qual o móbile pertence.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Não há outros comentários para essa atividade.

Entre os docentes colaboradores da pesquisa, o professor 2 foi aquele que mais atividades do MEO aplicou em suas aulas. Além disso, de uma maneira geral, pelos seus relatos é possível afirmar que foi também esse profissional aquele que teve os retornos mais positivos em relação à aplicação das propostas do material didático.

Todas as sete atividades utilizadas pelo professor 2 apresentaram um bom nível de exequibilidade, uma boa adequação tanto ao segmento de ensino quanto aos objetivos do manual, além de contarem com uma boa adesão e envolvimento dos alunos, não só naquelas de caráter mais prático, mas também nas que envolviam leitura e debate.

Porém, é necessário que duas coisas sejam demarcadas. A primeira é que, assim como a professora anterior, também o professor 2 enfrentou dificuldades no desenvolvimento das atividades. A segunda demarcação, e talvez a mais importante, fica por conta do

reconhecimento de que tais dificuldades podem ser contornadas mediante esforço pedagógico do profissional.

A dificuldade mais significativa enfrentada pelo professor 2, e já sinalizada na aplicação de algumas atividades por parte da docente anterior, diz respeito ao ímpeto apresentado pelos alunos em querer realizar apenas atividades práticas nas aulas de Educação Física.

Como já mencionado, tal fato se justifica pela cultura difundida de que a Educação Física associa-se somente a atividades de caráter prático. Essa cultura ao insistir em demarcar fortemente o imaginário dos alunos, dos professores da própria área, daqueles de fora dela, dos demais profissionais da escola e até mesmo de outros indivíduos não pertencentes mais ao contexto escolar, acaba por criar em todos esses sujeitos uma expectativa sobre como deve ser a abordagem e o desenvolvimento desse campo do saber enquanto disciplina escolar.

Porém, com paciência e estratégias pedagógicas apropriadas, o professor 2 demonstrou que é possível superar tais interpretações e assim trabalhar outras dimensões do ensino para além da procedimental.

Segundo o docente, é preciso que essas aulas que possuem pouca ou nenhuma demanda prática sejam introduzidas aos poucos no planejamento do professor mediante combinação prévia com os alunos. Isso porque, na visão do profissional, a tarefa de modificar uma cultura de aula de Educação Física que já se encontra impregnada historicamente no imaginário social dos estudantes não pode ocorrer de maneira apressada e imposta de forma autoritária pelo professor.

Durante a realização de uma atividade de leitura e debate, tinha um grupo que queria sair o mais rápido possível pra poder jogar e eu não pude cortar também, porque fazer esse rompimento assim logo na primeira atividade não seria o melhor caminho, senão eles vão pegar uma rejeição maior e eles não vão querer aceitar a segunda, e eu já coloquei pra eles que a gente vai fazer mais atividades desse tipo, só pra que eles já fiquem cientes. (Professor 2)

Portanto, é possível que aos poucos o professor consiga conscientizar o aluno de que existem outras possibilidades, de igual importância, para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física escolar.

Para tal empreitada, o trato pedagógico com o material e suas atividades, a partir de estratégias específicas que as torne mais atrativas e prazerosas, pode ser uma das medidas a serem tomadas para fazer frente à resistência inicial dos alunos em realizar algumas aulas de Educação Física diferentes daquelas em que os mesmos já estão habituados.

Esse é o segredo, abordar de uma forma bem descontraída, mas que também tem que ter reflexão, porque o assunto pede esse debate, essa reflexão, porque também não tem como você discutir isso aí só se divertindo, tem que ter um momento para entrar na discussão filosófica até né...mas dá pra você trabalhar de uma maneira diferente, em forma de dramatização, numa brincadeira, num jogo...e isso aí teria que ser pensado para as atividades, para fazer mais sentido para eles. (Professor 2)

Novamente aqui aparece a questão da necessidade do professor em adotar uma postura crítica e autônoma na utilização de qualquer livro didático, atitude que não deve ser diferente no que concerne o Manual de Educação Olímpica, já que como nos indica o docente 2 “[...] o material todo é excelente, mas é preciso que o professor diante do material perceba o que ele pode adaptar, não deixando de seguir todas as tarefas, mas invertendo a ordem e fazendo as devidas adaptações” (professor 2).

Assim, para que seja um auxiliar na sua tarefa de ensinar, o MEO precisa, como nos indica Darido et al. (2010), estar a serviço das propostas didáticas do professor, incentivando a sua criatividade e a diversificação de estratégias, e não o contrário. Portanto, há a necessidade do Manual de Educação Olímpica trazer após suas atividades sugestões de variações das mesmas, tanto para dar uma margem maior de escolha para o professor diante dos diferentes contextos de atuação, quanto para garantir maiores subsídios a fim de que estes docentes possam, a partir do MEO, pensar em suas próprias estratégias de modificação e variação das atividades.

Ainda no que diz respeito à necessidade do professor abordar de forma atrativa as atividades do manual a partir de estratégias que permitam uma realização mais prazerosa das vivências e das discussões, o docente 2 destaca que essa não é uma necessidade só da Educação Física, mas do campo educacional como um todo:

Porque se você parar pra pensar o jovem ele não questiona só a aula de Educação Física, ele questiona as outras aulas também, a aula de Português, de Matemática, que não são atrativas pros dias atuais, então talvez não seja o problema da Educação Física ser na sala não, ser o problema do aluno estar questionando o direito dele de ter uma forma de aula numa era que é diferente a comunicação. Porque ele pode pegar isso aí e pesquisar diferente, então se eu não souber passar pra ele de uma forma atrativa ele não vai se sentir atraído pelo assunto, de estar ali naquele momento. E isso acontece com qualquer conteúdo, de português, de matemática, de inglês né! (Professor 2)

É decorrente na fala do professor que as ações educativas desenvolvidas no interior das escolas devem acompanhar as mudanças e os avanços de diferentes ordens ocorrentes nos meios sociais, já que muitas vezes temos visto práticas pedagógicas distantes da realidade enfrentada pelos discentes. Além do mais, numa sociedade onde segundo Lipovetsky (1996) os valores morais não são mais priorizados pelos imperativos da obrigação máxima, mas sim pela realização pessoal e pela felicidade que são capazes de trazer, o que é prazeroso tornou-se mais atrativo. Portanto, também processos de ensino-aprendizado desenvolvidos dentro de uma perspectiva prazerosa tendem a envolver mais os alunos e a serem mais significativos.

Isso porque, segundo Lovisolo (1997), a instituição escolar perdeu, há algum tempo, a sua capacidade de envolver os alunos pela sua utilidade ou através de um caráter normativo. Se antes os discentes enxergavam no processo educacional uma dimensão utilitária, ou participavam das ações educativas porque assim a norma exigia, já que caso contrário, sanções seriam impostas aos mesmos, hoje, nem a norma nem a utilidade têm assegurado o envolvimento dos alunos nos processos educacionais. Diante disso, o gosto como valor orientador da conduta humana pode se configurar como uma das alternativas para o reencantamento dos jovens pelas práticas educativas, ratificando a necessidade de se desenvolver estratégias que abarquem de forma prazerosa as atividades do MEO.

Um outro aspecto apontado pelo professor 2 e que pode garantir um maior envolvimento e adesão dos alunos nas propostas sugeridas pelo MEO diz respeito à necessidade dos discentes assumirem o papel de protagonistas durante a realização das atividades, tendo os seus pontos de vista e opiniões respeitadas, principalmente durante os momentos de reflexão e debate, já que “o aluno do Ensino Médio gosta de ser protagonista, ele gosta de discutir, abordar, pensar, chamar a atenção” (professor 2).

Esse reconhecimento por parte do docente 2 vai ao encontro do que apregoa Rodrigues e Darido (2011, p. 50), autores que evidenciam que na utilização de qualquer livro didático: “[...] o professor também deve estar atento ao comportamento e atitude dos alunos, promovendo constantemente o debate e reflexão de problemas que se aproximam da realidade dos educandos, favorecendo o protagonismo e minimizando a acomodação e a passividade”.

É o que procurou fazer o professor 2 ao aplicar a atividade intitulada de ‘Indo além das regras’ presente no Manual de Educação Olímpica. Percebendo que os alunos estavam vivenciando um contexto fortemente demarcado pela realização de um importante campeonato de futebol de nível mundial⁵⁹, o docente buscou trabalhar com uma atividade do

⁵⁹ O Brasil, no período de aplicação da atividade, estava sediando a Copa das Confederações, campeonato que no final consagrou a seleção brasileira como campeã.

material que além de estabelecer pontos de contato com essa modalidade específica, permitisse abordar fatos e acontecimentos ocorrentes no campeonato em vigência, uma vez que esse estava sendo acompanhado diariamente pela maioria dos alunos.

O resultado obtido, na visão do docente, pode ser considerado positivo, uma vez que segundo ele:

[...] os alunos ficaram bem mais motivados com essa proposta do projeto, diferente do nosso último encontro. E eu acho que por ser o futebol, isso pode ter ajudado também, ainda mais que agora tudo está conspirando à favor, já que a gente tá tendo também esse contexto de Copa das Confederações, depois vai ter a Copa do Mundo, então foi bem legal. (Professor 2)

Portanto, que se tenha claro que o desenvolvimento positivo das propostas do MEO muitas vezes não depende somente do aspecto estrutural da atividade realizada, mas sim da forma como essa tem sido aplicada e das transposições, ajustes e relações didáticas que cada professor faz de acordo com o seu contexto e as necessidades do mesmo.

Também a questão do conhecimento da turma por parte do professor facilita a superação de algumas dificuldades e empecilhos enfrentados na aplicação das atividades do Manual de Educação Olímpica, principalmente naquelas que possuem um caráter mais teórico, voltadas para o debate de situações específicas, e que por isso tendem a encontrar uma resistência maior dos alunos no que diz respeito à sua realização. Neste sentido, o professor 2 demonstra que é preciso ter uma sensibilidade pedagógica que possibilite reconhecer tanto os momentos oportunos para o desenvolvimento de tais atividades de discussão, quanto aqueles em que os alunos se encontram menos suscetíveis à realização desse tipo de proposta

Adolescente tem essa coisa do limite. A gente tem que sacar o tempo deles...já fizemos três atividades mais assim reflexivas-filosóficas e aí agora a gente tem que alternar com alguma prática. Não é que aquelas outras tenham sido assim...não tenham tido significado. Tem sim! Mas é que a gente precisa saber dosar isso durante uma sequência pedagógica, é a avaliação que eu faço. O que não pode é numa sequência de oito aulas, de oito semanas, você só ficar nisso. Mas foi legal essa variação que eu fiz porque a gente acaba aprendendo com o jovem, com o perfil. (Professor 2)

Diante disso, a sensibilidade pedagógica deve permitir que o professor entenda que a utilização de qualquer livro didático na Educação Física escolar deve se dar, de acordo com Galatti et al. (2010), em concomitância com o desenvolvimento de aulas práticas, já que essa

é uma característica eminente da disciplina. Além do mais, é preciso dizer que as indicações sugeridas pelo MEO para o trato da dimensão atitudinal precisam ser trabalhadas juntamente com outras propostas que busquem abarcar também a dimensão procedimental e a conceitual do ensino. Caso contrário, estaremos focalizando apenas uma dessas dimensões – no caso a atitudinal – e abandonando as outras.

Para finalizar, a indicação do professor 2 de que apenas uma aula de cinquenta minutos tem se mostrado pouco para o desenvolvimento das atividades de leitura e debate presentes no Manual de Educação Olímpica, principalmente pelo fato de ir ao encontro do que já havia sido apontado pela professora 1 na aplicação de atividades com o mesmo caráter, sinaliza para a necessidade do próprio manual sugerir alternativas que tornem essas discussões mais objetivas, haja vista a reduzida quantidade de aulas de Educação Física destinadas aos alunos matriculados no Ensino Médio.

Tais constatações são próximas àquelas apontadas por Rodrigues e Darido (2011), cuja avaliação juntamente com professores de Educação Física da aplicabilidade de um livro didático de basquetebol nesta disciplina, também sinalizou para o dilema de alocação do tempo entre ‘debates’ e a realização da prática, assim tomadas como elementos estanques.

No caso específico deste estudo, uma alternativa desenvolvida pela professora 1 foi o preenchimento prévio do questionário motivador do debate como tarefa de casa.

O professor 2 sugere uma outra alternativa como forma de tornar o debate mais objetivo e assim utilizar de forma mais proveitosa possível o tempo da aula de Educação Física. O docente, durante a realização das atividades de leitura e debate, dividia a turma em grupos de cinco a seis alunos, o que reduzia o número de respostas a serem compartilhadas na discussão final, porém sem perder de vista a qualidade da mesma, uma vez que dentro do próprio grupo uma primeira discussão já era realizada a fim de se chegar a um consenso para uma resposta definitiva que seria compartilhada com toda a turma, gerando o debate mais amplo.

Portanto, esta e outras estratégias sinalizadas pelo professor 2 devem ser incorporadas pelo MEO, seja diretamente como sugestões indicadas em seu texto ou através de ajustes na estruturação de suas atividades.

5.1.1.3 Atividades aplicadas pelo professor 3

ATIVIDADE APLICADA	EXEQ.	A.N.E.	A.O.M.	A.E.A.	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELO PROFESSOR	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELOS ALUNOS	OUTROS COMENTÁRIOS GERAIS
O OLIMPISMO É UMA FILOSOFIA DE VIDA... (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio(s)?, p. 11)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Deu-se de forma mediana a adesão e o envolvimento dos alunos.	- O professor propôs que a tarefa de preencher o questionário motivador do debate fosse realizada em casa, reservando para a aula apenas a discussão das respostas. - Nas perguntas em que o “não” é suficiente como resposta, deixar claro no enunciado a necessidade de justificar ou comentar o porquê da resposta negativa.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas	Como o preenchimento do questionário era tarefa de casa, muitos alunos que não haviam respondido as questões copiaram as respostas daqueles que haviam realizado a atividade.
O OLIMPISMO BUSCA CRIAR UM ESTILO DE VIDA... (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio(s)?, p. 12)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Deu-se de forma mediana a adesão e o envolvimento dos alunos.	- O professor propôs que a tarefa de preencher o questionário motivador do debate fosse realizada em casa, reservando para a aula apenas a discussão das respostas. - Nas perguntas em que o “não” é suficiente como resposta, deixar claro no enunciado a necessidade de justificar ou comentar o porquê da resposta negativa.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Como o preenchimento do questionário era tarefa de casa, muitos alunos que não haviam respondido as questões copiaram as respostas daqueles que haviam realizado a atividade.
DOPING NO ESPORTE (capítulo 2 – Ética)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao	A atividade se adequa bem aos	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	Utilizar de vídeos que discutam o tema para iniciar o	Os alunos sugeriram aproveitar a atividade para	Para além de uma discussão voltada para a ética esportiva, a

esportiva, p. 29)		nível de ensino.	objetivos do material.		desenvolvimento da atividade. Nesse caso específico, o professor realizou a atividade em duas aulas, uma destinada à exibição de um documentário sobre o uso de esteroides anabolizantes, e a outra voltada para o preenchimento do questionário e realização do debate.	discutirem questões referentes ao uso de anabolizantes para ganho de massa muscular e doenças relacionadas à estética, como a bulimia, a anorexia e vigorexia.	atividade também forneceu um suporte para discutir questões relacionadas à estética corporal, principalmente devido ao uso cada vez mais decorrente de anabolizantes entre os jovens frequentadores de academia. Além disso, questões fisiológicas e de saúde também puderam ser discutidas, extrapolando as indicações do material.
VITÓRIA JUSTA (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 25)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade.	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material.	Pouca adesão e baixo envolvimento por parte dos alunos com a proposta da atividade.	Diante do interesse dos alunos pelas mídias sociais virtuais, o professor lançou a atividade em um fórum de discussão online dentro de uma plataforma virtual disponibilizada pela escola para ser utilizada por professores e alunos.	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Mesmo valendo nota a participação no fórum de discussão, um número considerável de alunos não realizaram a atividade.

A maioria dos dados produzidos pela aplicação das atividades do Manual de Educação Olímpica por parte do professor 3 não se diferem daqueles já sinalizados pela utilização do material nas aulas da professora 1 e do professor 2.

Assim, novamente a exequibilidade das atividades desenvolvidas bem como a adequação das mesmas ao nível de ensino e aos objetivos do manual estiveram entre os principais aspectos positivos no que diz respeito ao emprego do MEO pelo docente 3.

Quanto aos empecilhos, também mais uma vez estes estiveram vinculados à reduzida carga horária destinada à Educação Física no Ensino Médio, que juntamente com o grande volume das discussões levantadas pelas atividades de leitura e debate e com as expectativas dos alunos em realizarem somente aulas práticas durante o desenvolvimento desta disciplina,

acabaram por dificultar a aplicação, sobretudo, daquelas propostas do material detentoras de um caráter mais teórico.

De uma maneira geral, as necessidades de mudanças no manual frente a esses empecilhos e as sugestões de aplicação para as atividades buscando contorná-los já se encontram até certo ponto elucidadas nas análises realizadas durante a apresentação dos dados referentes à utilização do material por parte dos professores 1 e 2 colaboradores desse estudo, o que nos isenta neste momento da necessidade de novamente entrar no cerne desta discussão.

Por outro lado, os relatos do professor 3 sobre a baixa adesão e envolvimento de seus discentes na realização das atividades do MEO, fato não constatado pelos demais professores participantes da pesquisa em suas experiências com o manual, coloca em evidência a necessidade de uma análise mais detalhada sobre esse aspecto, já que embora os professores 1 e 2 também tenham encontrado dificuldades no desenvolvimento das propostas sugeridas pelo material, a participação e o envolvimento de seus alunos deu-se de forma satisfatória, mesmo que para isso novas estratégias precisassem ser incorporadas à aplicação das atividades.

De acordo com o docente 3, os problemas relacionados à participação dos alunos nas aulas de Educação Física não se vinculam especificamente a utilização do Manual de Educação Olímpica.

É lógico que a resistência inicial apontada pelos demais discentes quanto ao desenvolvimento daquelas propostas do material didático possuidoras de um caráter mais teórico também contribuem para endossar a baixa adesão dos alunos a essas atividades: “esses alunos estão acostumados basicamente à ideia de Educação Física como aula prática, e nas aulas de caráter mais teórico eles criam uma resistência monstruosa, estão cansados também da sala, então isso prejudica” (professor 3). Porém, existe um contexto estabelecido, na visão do docente 3, de baixa participação de suas turmas de Ensino Médio também nas aulas de Educação Física de dimensão prática, dado que vai ao encontro do que já vinha sendo sinalizado em outros estudos relacionados à presença da Educação Física no nível médio de escolarização.

Pereira e Moreira (2005), em pesquisa de campo realizada em duas escolas privadas de São Paulo, constataram que em 46% das aulas de Educação Física observadas não ocorreu a participação total dos alunos. Como sabemos, o trabalho no Ensino Médio é desafiador, e um dos motivos é o desinteresse dos alunos pela prática de atividades físicas (Zaim de Melo e Ferraz, 2007). Já Feitosa et al. (2011) ressalta que a importância dada à Educação Física parece diminuir entre os alunos e até mesmo professores na passagem do Ensino Fundamental

para o Ensino Médio, e neste último, a participação nas aulas do referido componente curricular se reduz significativamente ao longo das séries dessa etapa de escolarização.

O problema é que, para além desses apontamentos, o professor 3 demonstra vivenciar em seu contexto de atuação profissional um cenário marcado fortemente pelo desinteresse dos alunos não apenas por suas aulas de Educação Física, mas por todos os outros componentes curriculares da instituição.

[...] essa percepção de não querer fazer, de não estar interessado, isso não é só minha, é condizente com todas as disciplinas. Os alunos não querem fazer, simplesmente eles não querem fazer, não estão dispostos a fazer, acham que é chato, acham que não vale a pena, o que me faz repensar um pouco sobre o processo de educação deles. E eu fico preocupado porque o professor está ali e os caras acham que o que a gente faz não é relevante, nem mesmo para poder passar de ano, para cumprir etapa. (Professor 3)

Portanto, parece haver no contexto escolar de atuação do docente 3 um desinteresse da maioria dos alunos pelo processo educacional como um todo, realidade cada vez mais constante nos relatos de professores de diferentes componentes curriculares atuantes nas diversas instituições escolares do país.

Neste contexto, interessa-nos as estratégias pedagógicas e as alterações sugeridas pelo professor 3 diante da aplicação das atividades do MEO com o intuito de superar a baixa adesão e envolvimento dos alunos nessas atividades.

Deste modo, em duas das quatro atividades trabalhadas – Doping no Esporte e Vitória Justa – o professor utilizou-se de percursos pedagógicos diversificados, aproximando as temáticas desenvolvidas à realidade dos alunos e lançando mão de ferramentas metodológicas próximas àquelas de domínio da maioria dos discentes.

Assim, na aplicação da atividade intitulada de ‘Doping no Esporte’, o docente 3 primeiramente exibiu um vídeo documentário que sinalizava para duas perspectivas diferentes em relação ao uso de substâncias proibidas na prática esportiva, especificamente os esteroides anabolizantes. Uma dessas perspectivas evidenciava as vantagens na utilização dessas substâncias, enquanto que a outra fazia a demarcação de quais eram as suas desvantagens.

Neste caso, a adoção de tal estratégia pedagógica vai ao encontro do que sinaliza Rodrigues e Darido (2011, p. 50) quando estes autores afirmam que:

[...] as informações dos livros didáticos devem ser necessariamente complementadas com a apresentação de outros materiais, tais como vídeos, imagens, filmes, propagandas e revistas, estratégias que incentivem uma visão abrangente e diversificada do assunto trabalhado.

Portanto, muito mais do que enriquecer o desenvolvimento da atividade sugerida pelo material, a utilização de um vídeo que indica duas perspectivas diferentes para a um mesmo assunto evita que a temática levantada seja tratada de forma unidirecional, contribuindo para que haja uma diversificação das ideias desenvolvidas ao oferecer linhas de pensamentos divergentes, abrindo a possibilidade de questionamento por parte dos alunos e um entendimento mais amplo capaz de extrapolar argumentações baseadas no senso comum e em clichês.

Além do mais, as sugestões de temáticas levantadas pelos estudantes para além daquelas que a atividade limitava-se a discutir, como as questões de saúde e de estética corporal, demonstram que a proposta do MEO pode permitir um processo de ensino-aprendizado capaz de aflorar a curiosidade dos escolares, desde que para isso o professor saiba quais estratégias pedagógicas corretas utilizar de acordo com o seu contexto de atuação e suas necessidades, colocando em voga novamente a figura do docente compromissado enquanto mediador do livro didático (GALATTI et al. 2010; DARIDO et. al. 2010; RODRIGUES e DARIDO, 2011; DINIZ e DARIDO, 2012; RUFINO e DARIDO, 2013).

Aliás, as propostas de discussão sugeridas pelos alunos sobre a relação entre o uso de anabólicos esteroides com as questões de saúde ou de estética corporal indicam também que a atividade ‘Doping no Esporte’ permite uma abordagem para além da relação com a ética esportiva, o que vai justamente ao encontro de um dos objetivos do material didático, cujo intuito não é dar suporte apenas para o desenvolvimento de uma educação em valores para o esporte, mas também a partir do esporte, com atividades em que a discussão extrapole a dimensão esportiva em direção a outras questões ou dilemas pertencentes às demais esferas sociais.

No que diz respeito à atividade intitulada de ‘Vitória Justa’, o desenvolvimento desta por meio de um fórum de discussão online em uma plataforma virtual disponibilizada pela escola demonstra uma preocupação do docente 3 em não apenas diversificar as estratégias metodológicas na abordagem das atividades do manual, mas também aproximar tais estratégias às ferramentas e recursos já utilizados pelos alunos em seu dia a dia. Portanto, para além da necessidade apontada por Rodrigues e Darido (2011) de relacionar os temas de discussão à realidade dos estudantes, o professor também pode relacionar a essa realidade a forma de discuti-lo ou desenvolvê-lo, e neste caso os recursos virtuais apresentam-se como uma estratégia interessante e enriquecedora.

Ainda no plano das estratégias pedagógicas, diante da falta de interesse e envolvimento dos alunos com as atividades, o professor 3 considerou viável corrigir e atribuir nota à realização das tarefas solicitadas pelas propostas do MEO, principalmente no que diz respeito ao preenchimento dos questionários motivadores das discussões presentes nas atividades de leitura e debate, uma vez que o docente percebeu que esta era a etapa das propostas a que os alunos menos se dedicavam, formulando respostas curtas e com poucas argumentações, isentas de uma qualidade mínima capaz de ser apresentada pela turma. Algumas vezes ainda, quando a atividade deveria ser realizada em casa, o professor verificou que alguns discentes copiavam as respostas de outros colegas com o intuito de somente cumprir o que foi solicitado, evidenciando uma falta de engajamento por parte desses alunos com a atividade.

Neste sentido, ainda que a correção e a atribuição de nota para a realização da atividade possa se apresentar como uma estratégia pedagógica válida, é preciso ter o cuidado para que a avaliação das respostas formuladas pelos alunos não se baseie no julgamento da opinião emitida pelos mesmos diante das questões e dos dilemas morais colocados pelo MEO, preocupação também exposta pelo professor 3 na aplicação da atividade sobre os princípios do Olimpismo:

[...] eles tiveram uma semana pra fazer essa atividade e algumas respostas foram boas...porque assim, o questionário ele tem uma resposta muito aberta, e na hora que eu fui avaliar as respostas, como é que eu estava avaliando? A vontade de querer dar uma resposta boa, que atendesse o que era pedido no enunciado, mas não estava julgando a opinião do indivíduo sobre o tema trabalhado, mas sim o preenchimento do papel de qualquer forma. (Professor 3)

É importante que se entenda que o Manual de Educação Olímpica tem a pretensão de se caracterizar como um instrumento didático aberto e principalmente não doutrinário, capaz de abarcar os diferentes pontos de vista que possam se emitidos diante de uma mesma atividade.

É lógico que algumas propostas apresentam em suas questões uma possibilidade maior de consenso em suas respostas, uma vez que as indagações e os dilemas por elas apresentados perpassam por julgamentos pautados em valores universais considerados socialmente positivos ou negativos em qualquer sociedade. Porém, há aquelas atividades em os dilemas morais hipoteticamente colocados para os alunos abarcam temas mais polêmicos suscetíveis a diferentes pontos de vista em sua abordagem e interpretação, o que sinaliza para a

possibilidade de diferentes respostas e soluções. Neste caso, muito mais do que evidenciar um sistema valorativo específico a ser seguido, o MEO, através do exercício de reflexão e discussão de valores, pretende corroborar para que o indivíduo desenvolva o seu próprio arranjo axiológico.

Seguindo no plano das estratégias e sugestões que contribuam para um melhor envolvimento e participação dos alunos na realização das atividades do manual, o professor 3 sinaliza também para a existência de questões motivadoras do debate em que apenas o ‘não’ é suficiente na resposta da indagação. Mediante turmas caracterizadas pela falta de interesse dos alunos em se engajarem nas propostas do MEO, existe a possibilidade de casos em que os discentes, no intuito de se isentarem da tarefa de terem que construir uma argumentação mais elaborada em vista de uma resposta afirmativa, acabam por limitar propositalmente o desenvolvimento da questão com uma resposta negativa.

[...] tem horas que o que o “não” é uma resposta. O “não” por si só já é uma resposta e está correta. Acho que tem que ser pensando em como usar uma argumentação do “não” pra ele criar uma resposta mesmo a resposta sendo “não”. Por exemplo, quando uma atividade pergunta assim: os esportes ou atletas influenciaram você a ter esses valores? Quais? Por quê? Se ele responder “não” ele não precisa responder nem quais nem por que. E às vezes é mais cômodo! A gente tem que repensar essa pergunta pra quando falar o “não”, por exemplo, caso a resposta seja negativa, “por que não?” “Por que do não?” (Professor 3)

Portanto, é necessária uma revisão das atividades, especificamente aquelas de leitura e debate, com o intuito de formular melhor as suas questões para que as eventuais respostas negativas dadas pelos alunos também precisem ser justificadas pelos mesmos.

Apesar das estratégias e alterações propostas pelo docente 3 não surtirem o efeito desejado no que diz respeito a um maior envolvimento e participação de seus alunos nas atividades do manual aplicadas nas aulas de Educação Física, ainda assim é preciso que tais sugestões sejam incorporadas na adequação do material didático para o Ensino Médio.

Isso porque, o fato dessas estratégias pedagógicas não desencadearem resultados positivos não significa especificamente que as ações tomadas foram insuficientes ou incorretas. Pelo contrário, uma mudança de postura por parte dos alunos em direção a uma maior adesão as atividades do MEO apresenta-se como algo processual que pode requerer mais ou menos tempo de acordo com o tipo de resistência encontrada pelo material em cada contexto, uma vez que como nos indica Darido et al. (1999), é comum entre os estudantes, diante de novas propostas educativas, um primeiro discurso pautado em não gostar da

atividade, sendo o maior desafio para os professores do Ensino Médio reverter este tipo de opinião inicial.

5.1.1.4 Atividades aplicadas pelo professor 4

ATIVIDADE APLICADA	EXEQ.	A.N.E.	A.O.M.	A.E.A.	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELO PROFESSOR	SUGESTÕES E ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELOS ALUNOS	OUTROS COMENTÁRIOS GERAIS
AMIZADE CONSTRUÍDA (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 22)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade	A atividade se adequa bem ao nível de ensino.	A atividade se adequa bem aos objetivos do material	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	<p>- Além de realizar jogos em que as equipes sejam constituídas de forma mista com jogadores de diferentes turmas compondo uma mesma equipe, o professor também realizou jogos em que os servidores e demais funcionários da escola puderam jogar em meio aos alunos.</p> <p>- O professor também sugeriu que os alunos fossem responsáveis pela organização das etapas dos eventos esportivos.</p>	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	A realização de Jogos Esportivos realizados com equipes mistas constituídas de alunos pertencentes a diferentes turmas com o intuito de criar novos vínculos de amizade e promover a integração entre os estudantes da escola ocorreu durante o evento denominado de Semana de Educação para a Vida. Já o Torneio da Amizade foi o evento esportivo pelo qual os alunos ficaram responsáveis pela organização
PLANEJAMENTO LEGAL (capítulo 4 – Em busca da excelência, p. 47)	A atividade apresenta um bom nível de exequibilidade	A atividade se adequa bem ao nível de	A atividade se adequa bem aos objeti-	Houve uma boa adesão e envolvimento por parte dos alunos.	- Segundo o professor, existe a necessidade do material indicar literaturas de referências que	Os alunos não sugeriram alterações ou novas propostas.	Apesar de estar no capítulo referente ao valor da excelência,

		ensino.	vos do material		<p>tratem das temáticas sugeridas para a pesquisa, haja vista que os temas são abertos e podem ser abordados de muitas maneiras diferentes, algumas até mesmo equivocadas.</p> <p>- As pesquisas sobre os temas sugeridos podem gerar, antes da preparação dos planejamentos, seminários onde serão apresentados e discutidos os achados referentes a cada temática, contribuindo para o compartilhamento do conhecimento.</p>		a atividade também dá margem para abordar questões relacionadas à saúde.
--	--	---------	-----------------	--	--	--	--

O professor 4 foi aquele que menos atividades conseguiu aplicar em suas aulas de Educação Física, uma vez que a instituição de ensino onde o docente atua havia passado por um longo período de greve. Por isso, quando o Manual de Educação Olímpica foi entregue ao professor no início do ano para que suas atividades pudessem ser inseridas em seu planejamento semestral, os conteúdos e as propostas do semestre anterior que ainda estavam em curso já haviam sido definidas, o que dificultou por um bom período o encaixe das atividades do material didático. Além do mais, o professor assumiu uma coordenaria de curso dentro da instituição que reduziu o seu número de aulas a serem ministradas bem como o seu tempo disponível para avaliar quais atividades poderiam entrar no seu já encaminhado planejamento.

Soma-se a isso os outros empecilhos, já evidenciados pelos demais docentes colaboradores da pesquisa, que também contribuíram para dificultar a aplicação de algumas atividades do manual por parte do professor 4, principalmente aquelas que demandam uma carga maior de leitura e debate:

Essas temáticas elas envolvem um debate mais amplo, e como eu estou percebendo que a carga horária é pequena de Educação Física, eu não sei se

eu passo a fazer isso no final da aula ou no começo da aula. Essas pequenas discussões elas demandam um tempo, os alunos acabam se envolvendo mesmo com o debate e quando você pensa que não a aula foi embora. E são duas aulas por semana, sendo que eles ficam ansiosos também para fazer a parte prática. (Professor 4)

Portanto, novamente o reduzido tempo destinado a Educação Física aliado ao grande volume das discussões levantadas pelo material e a demanda dos alunos por também realizarem aulas práticas acabaram impedindo, juntamente com as demais questões já mencionadas anteriormente, a aplicação de um número maior de atividades por parte do docente 4.

Porém, isso não quer dizer que suas contribuições foram pouco importantes para a validação do material didático. Pelo contrário, o fato de já ter participado da pesquisa realizada por Basso (2012) referente à validação da primeira versão do MEO facilitou o processo de apreciação desse instrumento pelo docente, haja vista a sua aproximação anterior à temática da Educação Olímpica que o permitiu realizar avaliações sobre o manual e algumas de suas atividades sem efetivamente aplicá-las.

Quanto às duas atividades aplicadas, de uma maneira geral elas não apresentaram problemas em relação à exequibilidade, à adequação ao nível médio de ensino e aos objetivos do material; assim como propiciaram uma boa adesão e envolvimento dos alunos em suas realizações. Contudo, algumas sugestões e indicações de melhorias foram sinalizadas pelo professor 4 e necessitam ser incorporadas pelo instrumento pedagógico.

A primeira proposta do Manual de Educação Olímpica desenvolvida pelo professor não se configura propriamente como uma atividade, mas sim como um tópico contendo indicações destinadas a criar um ambiente favorável à construção de novos vínculos de amizade e à integração entre os estudantes da escola durante as competições esportivas. Para alcançar esses objetivos, essa proposta do material intitulada de ‘Amizade Construída’ sugere quatro iniciativas: [a] iniciar a competição com um conjunto de jogos e brincadeiras nas quais os membros das equipes sejam misturados; [b] criar atividades sociais de conhecimento de grupo com turmas e times diferentes durante os eventos esportivos; [c] organizar eventos sociais, como gincanas, com equipes integradas e diferentes dos times esportivos; e [d] experimentar uma competição por cor ao invés do modo ‘escola contra escola’ e/ou com combinações de cores diferentes para cada modalidade, mesmo que apenas dentro da mesma escola.

Seguindo as indicações do material, durante o evento denominado de ‘Semana de Educação para a Vida’ promovido pela instituição de ensino em que atua, o professor realizou

o que ele mesmo intitulou de ‘Jornada Esportiva’, onde os alunos puderam vivenciar durante duas horas seguidas as modalidades handebol e voleibol com equipes mistas compostas por atletas de diferentes turmas que se revezavam a cada cinco minutos permitindo que todos os interessados em participar da iniciativa pudessem jogar.

Assim, para além das palestras com temáticas voltadas à orientação para o trabalho, saúde, meio ambiente, segurança e trânsito; a parte esportiva do evento pôde ser vivenciada de uma maneira diferente do que vinha acontecendo em outras edições, em que a realização dos jogos ficava restrita a disputas entre as turmas, favorecendo pouco a construção de um ambiente propício à criação de amizades durante a programação do evento.

A gente fez uma jornada de handball, e uma jornada de voleibol. Nessa jornada, todo mundo que estivesse interessado na hora em jogar formava duas equipes, dividia e jogava. Ia colocando e a gente ficava ali só pra mediar, vê quem tá jogando, quem não tá jogando, vendo o tempo de jogo de cada um pra equilibrar. E tudo funcionou bem, de maneira bem tranquila, estava havendo até um jogo misto, meninos com meninas e tudo. (Professor 4)

Ainda que, de uma maneira geral, a narrativa apresentada pelo professor 4 indique um bom resultado no desenvolvimento da proposta sugerida pelo MEO, é o próprio docente que acaba implicitamente nos fazendo um alerta ao relatar que:

No caso do handebol aconteceu que um dos times estava perdendo e esse time chegou pra mim e falou que a outra equipe estava batendo e que eles iam fazer a mesma coisa. Aí eu falei que não, que tem que manter a estética, a qualidade técnica e superar pela qualidade técnica e não perder a cabeça. Aí eles pegaram, pararam, reuniram ali, refletiram e tudo, e aí montaram uma estratégia que funcionou e dispararam no placar. (Professor 4)

Portanto, apenas promover jogos em que as equipes sejam compostas por alunos de diferentes turmas e deixar que a prática esportiva ocorra naturalmente sem nenhuma intervenção pedagógica não traz garantias, como nos indica Tavares (2008), de efetivação de um processo de ensino-aprendizado voltado para a promoção de valores socialmente positivos. É preciso uma intervenção do professor durante as competições esportivas ou até mesmo após a realização das mesmas aproveitando de situações que possam ter ocorrido para que estes eventos também se configurem como momentos de formação humana.

Além disso, outras estratégias também podem ser pensadas de antemão com o intuito de promover, a partir desses eventos, um ambiente coerente para a promoção de valores sociais positivos. É o que fez o professor 4 na realização do ‘Torneio da Amizade’,

competição esportiva criada pelo próprio docente e promovida dentro de sua instituição escolar de atuação.

Neste sentido, a primeira estratégia pensada por esse docente perpassa logo pelo próprio desenvolvimento do evento, uma vez que são os alunos os principais responsáveis pela sua organização. Segundo o professor 4, isso contribui para que durante a vivência das modalidades, os estudantes se sintam corresponsáveis por manter o ambiente da competição dentro de uma perspectiva positiva.

[...] eles participando como organizadores eu acho que eles começam a vivenciar o esporte sob um olhar diferente, se sentirem corresponsáveis na dimensão desses valores no sentido de organizar em termo de regulamento, regra, que estilo de jogo, que estilo de competição a gente vai fazer, como é que a gente vai se organizar, então tá uma condição bem aberta, não tem uma determinação ali fechada, tem condições, tem que ter regulamento, construir os chaveamentos, a forma de disputa, divulgar, formar panfleto, premiação...a premiação a princípio a gente tem as medalhas, mas a gente pode dialogar pra coroar o sentido da amizade. (Professor 4)

Para além dessa estratégia inicial, outras foram incorporadas no transcorrer do próprio evento esportivo, como a realização de cerimônia de abertura com apresentações culturais e falas iniciais que reforçassem a ideia central do torneio de promover a amizade; o envolvimento e a participação de servidores e professores da instituição de ensino, gerando não só uma melhor interação entre os alunos, mas também entre estes e os demais funcionários da escola; e a realização de coleta de doativos durante a competição esportiva a serem doados para eventuais obras de caridade.

Deste modo, essas estratégias desenvolvidas pelo professor 4 devem ser incorporadas no Manual de Educação Olímpica em sua proposta denominada ‘Amizade Construída’, aumentando assim o número de iniciativas, para além das quatro já sugeridas pelo material, a serem colocadas em prática durante os eventos de cunho esportivo na escola a fim de criar um ambiente propício à construção de novas amizades e a integração entre os sujeitos constituintes do espaço escolar.

Já na outra atividade aplicada pelo professor, intitulada de ‘Planejamento Legal’, a indicação fica por conta da necessidade do próprio MEO trazer em seu texto indicações de referências bibliográficas que auxiliem na pesquisa dos temas sugeridos.

Isso porque, a atividade sugere que o professor solicite aos seus alunos que preparem um planejamento de curto prazo do que devem fazer para cuidar de sua saúde física, mental e emocional. A fim de embasar esse planejamento, o próprio manual sugere ainda que o

professor organize e oriente com a turma pesquisas sobre os temas aptidão física, nutrição, equilíbrio emocional, ecologia e meio ambiente, hábitos de risco para a saúde, e desenvolvimento da inteligência.

O problema é que esses são temas muito amplos, que podem ser abordados sob diferentes perspectivas, e que nem sempre são de conhecimento do próprio professor que poderá ter dificuldades em orientar os alunos na etapa da pesquisa.

[...] do ponto de vista de ideia, sugestão de atividade eu achei legal...mas aí quais as referências. A gente não compreende tudo. Tem conceitos aqui que a gente não domina muito. O material poderia indicar os caminhos. Por exemplo: equilíbrio emocional, desenvolvimento da inteligência. O que você estudou de desenvolvimento da inteligência? Em que sentido? Então de repente nem se tivesse aqui uns links de referência pra esses tópicos, de você buscar por esse caminho aqui para traduzir de uma forma que o aluno possa compreender em um nível de compreensão dele. Entendeu? Nesse sentido, a nível de compreensão do aluno de maneira mais simplificada, talvez o material pudesse contemplar, já que algumas atividades ele começa com um texto de referência. Porque tem algumas que possuem proposições abertas, que eu não estudei. O que eu estudei sobre desenvolvimento da inteligência? Não sei! Eu estudei bioquímica também, fisiologia do exercício, uma série de coisa, mas são as referências básicas que a gente se apropriou no curso. E pros meninos? O que a gente pode passar de material que pode facilitar ao aluno de Ensino Médio para que ele possa se apropriar desse conceito básico aqui pra atender a esse objetivo mínimo em um plano semanal ali. É porque se você coloca assim: pesquise! O aluno vai entrar na internet lá, e vai pesquisar qualquer coisa, vai achar um monte de fonte e como ele vai saber se as informações de fato são precisas mesmo ou não? Se são leigos que estejam falando ou não? Aí o que...que informação eu poderia trazer pra ele pra trabalhar essas questões? Nesse sentido eu ficaria no mesmo nível deles, vou entrar na internet, vou pesquisar, mas como é que eu vou selecionar as informações? Saber o que vai ser útil, o que não é. Nesse nível aqui eu ficaria no mesmo nível deles. Entendeu? (Professor 4)

Por mais que Galatti et al. (2010) saliente que o professor necessita ter um conhecimento sólido sobre o tema a ser ensinado ou trabalhado a partir do livro didático, e que esse conhecimento perpassa por uma formação de qualidade do educador, é preciso reconhecermos que essa formação, principalmente a inicial, nem sempre dá conta de abarcar todo o conhecimento necessário ao exercício docente, o que não significa uma desqualificação da mesma.

Pelo contrário, a atuação docente demanda uma gama de saberes tão amplos que faz com que a formação do professor seja processual, justificando o incentivo a formação continuada, seja ela mais formal – ministrada por instituições específicas – ou informal – decorrente de estudos autônomos realizados pelo professor.

Portanto, ainda que deva existir um esforço pessoal por parte do docente na busca de informações e conhecimentos que não foram abarcados em sua formação inicial, como no caso de alguns temas presentes na atividade ‘Planejamento Legal’, nada impede que o próprio MEO forneça um conjunto de referências bibliográficas que tratem dessas temáticas, dando pelo menos um primeiro impulso para que a partir daí o docente busque outras fontes de consulta.

Isto posto, fica claro na aplicação das atividades por parte do professor 4 que algumas sugestões devam ser incorporadas imediatamente no Manual de Educação Olímpica, fornecendo maiores possibilidades de desenvolvimento das propostas indicadas por esse material didático.

5.1.2 Atividades não aplicadas analisadas pelos professores

Os dados deste tópico foram produzidos levando-se em conta somente a experiência docente com o Ensino Médio de alguns dos professores participantes desse estudo, que a partir dessa experiência avaliaram a possibilidade de utilização de algumas das atividades presentes no MEO sem efetivamente aplicá-las, indicado a validade das mesmas e as necessidades de alterações ou acréscimos em suas propostas, tendo sempre em vista os objetivos do material e as características do nível médio de escolarização. A título de informação, vale acrescentar que esta não foi uma etapa prevista da pesquisa, sendo realizada de forma autônoma por alguns professores, que durante as entrevistas ou nos espaços reservados a comentários no material, produziram os dados apresentados a seguir:

ATIVIDADE ANALISADA	CARACTERÍSTICA DA ATIVIDADE	PROFESSORES QUE REALIZARAM A ANÁLISE	SUGESTÕES E COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE
A PRÁTICA DO ESPORTE É UM DIREITO HUMANO... (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio(s)?, p. 13)	Leitura e debate	Professores 3 e 4	A atividade exige um volume grande de discussão, necessitando de mais de uma aula para a sua realização. Como forma de enriquecer a discussão e ao mesmo tempo facilitar a realização da mesma, a atividade pode envolver outros componentes curriculares da escola, já que a discussão sobre Direitos Humanos é um tema amplo e aberto, contemplando diversas perspectivas. Também segundo o professor 4, a atividade

			pode ser embasada pelo estudo da “Carta Universal de Declaração dos Direitos Humanos” e da Constituição Federal, na seção que trata dos esportes.
DESENVOLVENDO PRINCÍPIOS (capítulo 1 – Vamos começar pelo(s) princípio (s)?, p. 14)	Atividade prática	Professor 3	Como a maioria dos seus alunos possuem acesso a tecnologias de informação e equipamentos de informática, o professor 3 sugere que esta atividade poderia ser realizada em conjunto com o professor de informática, para ao invés de cartazes, os alunos pudessem criar um blog ou grupo de discussão na internet que possa ser divulgado na escola.
INDO ALÉM DO ESPORTE (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 17)	Leitura e debate	Professor 2	É preciso que a redação do comando da atividade esteja voltada para o aluno, e não para o professor, uma vez que a página de desenvolvimento da proposta destina-se justamente ao discente.
INDO ALÉM DAS REGRAS 2 (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 19)	Leitura e debate	Professor 3	A atividade pode ser desenvolvida por meio de um fórum de discussão virtual, incentivando a participação dos alunos.
ATIVIDADE SEM TÍTULO (primeira atividade prática da página 20, capítulo 2 – Ética esportiva)	Atividade prática	Professor 3	A construção das regras de conduta nessa atividade pode basear não só o desenvolvimento da atividade do cidadão fair play, como também pode ser utilizado para definir os critérios de utilização do cartão verde, outra proposta do material didático.
PREMIAÇÃO (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 21)	Leitura e debate	Professor 3	Da forma como a atividade se encontra formulada, talvez ela se encaixe melhor pro Ensino Fundamental, o que não impede que tal proposta possa ser adequada também para o Ensino Médio, desde que para isso se expanda a discussão no sentido da supervalorização da vitória e dos vencedores nas competições esportivas, temática de discussão para qual a atividade abre margem na visão do professor 3.
CIDADÃO FAIR PLAY (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 22)	Atividade prática	Professor 3	A atividade se apresenta de forma simples e direta fazendo o aluno reconhecer em outros indivíduos características positivas que devem ser valorizadas na sociedade.
CARTÃO VERDE (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 23)	Atividade prática	Professor 3 e 4	Segundo o professor 4, a sugestão proposta pela atividade exige uma boa combinação prévia dos critérios de aplicação do cartão verde, caso contrário, sua utilização poderá se tornar muito subjetiva e atrapalhar o andamento das competições escolares, uma

			vez que poderá haver por parte dos alunos uma cobrança excessiva para receberem o cartão verde ou ainda questionamentos constantes diante de uma mesma situação do motivo pelo qual seus adversários receberam esse cartão e a sua equipe não. Por isso, o professor 3, por sua vez, sugere que a utilização do cartão verde pode estar pautada na realização da atividade intitulada de ‘Desenvolvendo Princípios’.
NÃO É O QUE PARECE (capítulo 2 – Ética esportiva, p. 27)	Leitura e debate	Professor 3	O desenvolvimento da atividade depende da realização de uma pesquisa prévia por parte dos alunos sobre jogadores de futebol que adulteraram a idade para jogar em categorias diferentes daquelas que poderiam participar, além de uma pesquisa sobre as consequências previstas por lei para ações de adulteração de idade.
ESPORTES DE AVENTURA (capítulo 3 – Vida ativa e saúde, p. 35)	Atividade prática	Professor 3	A atividade poderia sugerir também o desenvolvimento de esportes radicais urbanos como forma de estimular o interesse renovado dos jovens pela prática de atividades físicas.
EU VOU TERMINAR A CORRIDA! (capítulo 4 – Em busca da excelência, p. 40)	Leitura e debate	Professor 3	A atividade se adequa bem tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio.
DIÁGORAS: UM HERÓI DA GRÉCIA ANTIGA (capítulo 4 – Em busca da excelência, p. 42)	Leitura e debate	Professor 4	Sugestão de acrescentar a seguinte questão a ser respondida pelos alunos: “Escolha um (a) atleta que melhor represente as qualidades mencionadas acima para um (a) herói/heroína. Justifique.”
HERÓIS BRASILEIROS (capítulo 4 – Em busca da excelência, p. 44)	Leitura e debate	Professor 3	A atividade pode ser trabalhada em conjunto com o professor de História, possibilitando desenvolver uma discussão sobre as relações históricas da sociedade privilegiadora de fatos ocorrentes no presente, que logo são esquecidos.
FAZENDO ESCOLHAS, ENFRENTADO DILEMAS (capítulo 4 – Em busca da excelência, p. 46)	Leitura e debate	Professor 3	Para além da ética esportiva, a atividade também abre margem para a discussão sobre o uso de anabólicos esteroides e as questões relacionadas à saúde e estética corporal.

Em relação às atividades acima apresentadas, pode-se afirmar que sob um ponto de vista geral, não houve recusa de suas propostas por parte dos docentes que as analisaram, mesmo que essas não tenham sido efetivamente aplicadas.

As análises realizadas principalmente pelo professor 3 e complementadas pelos docentes 2 e 4, não sinalizaram para qualquer incompatibilidade entre as propostas das atividades e os objetivos do material, não demonstrando nesse aspecto, pelo menos até aqui, qualquer restrição que justificasse a retirada de alguma dessas atividades do Manual de Educação Olímpica.

Quanto ao Ensino Médio, nível de escolarização para qual o material está sendo validado, em duas das treze atividades analisadas foram realizados apontamentos referentes à adequação de suas propostas ao segmento de ensino mencionado. Segundo o professor 3, enquanto que a atividade intitulada de ‘Eu vou terminar a corrida’ apresenta uma proposta de discussão adequada tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, a atividade denominada de ‘Premiação’, por sua vez, aparentemente mostra-se mais pertinente para os interesses do Ensino Fundamental, o que, na visão do docente 3, não impede o seu ajuste ao nível médio de escolarização, não sendo necessária, portanto, a sua retirada do MEO, e sim apenas uma extrapolação da sua temática de discussão, já sugerida pelo próprio professor 3 e que será incorporada pelo material.

No que diz respeito à estruturação textual das propostas do manual, é o professor 2 que, ao realizar um apontamento sobre a atividade intitulada de ‘Indo além do esporte’, nos alerta sobre a necessidade de rever os enunciados das questões referentes às demais atividades de leitura e debate do material didático, especificamente na seção destinada aos alunos.

[...] eu percebi uma coisa interessante no manual. Muitos daqueles enunciados ali, se você prestar atenção, eles estão direcionados para o professor, tá entendendo? Então se você faz aquela cópia ali e entrega lá pro aluno, ele vai...tudo bem que a leitura a gente faz junto...mas você vê que a leitura em si ele tá mandando assim: “peça aos seus alunos que reflitam e listem pelo menos três atitudes”...Quer dizer, o comando, a pronúncia não está direcionada para o aluno, já que aquela parte do material ali faz parte do caderno de atividades do aluno. Ou seja, a fala, o discurso, o conteúdo tem que estar direcionada direto para o aluno. Quanto mais for abreviado pra ele poder realmente ler aqui ali e ver que está falando direto com ele, ele vai com certeza se atentar mais e compreender melhor, foi o que eu realmente percebi. (Professor 2)

Portanto, é preciso que as redações dos comandos das atividades, especificamente em suas questões motivadoras do debate, estejam voltadas para o aluno, e não para o professor, uma vez que essa seção de desenvolvimento da proposta destina-se justamente ao discente. Mesmo porque, ao definirem o livro didático como o conjunto dos manuscritos destinados tanto para o professor quanto para os alunos, Rodrigues e Darido (2011) indicam que apesar

do conteúdo desse tipo de instrumento pedagógico ser idêntico ou semelhante tanto para um quanto para o outro, a parte do professor deve trazer “[...] a discussão do conteúdo de forma aprofundada, com textos para fundamentação de informações e conceitos, bem como a indicação de princípios no encaminhamento das atividades” (p. 49), enquanto que a seção destinada aos alunos apresenta-se “[...] de maneira mais dinâmica e a ênfase é dada na resolução de problemas e exercícios” (p. 49), o que ratifica a necessidade de rever a estruturação dessas diferentes seções no MEO, especialmente aquela destinada aos discentes.

A respeito da possibilidade de desenvolvimento das propostas do Manual de Educação Olímpica de forma interdisciplinar, a indicação do professor 3 de duas atividades que podem ser trabalhadas em conjunto com outros componentes curriculares aponta para a necessidade de evidenciarmos em algumas outras atividades do material sugestões e formas de desenvolvê-las em parceria com outras disciplinas escolares, uma vez que o próprio MEO sugere em sua introdução a interdisciplinaridade como uma das possibilidades de sua utilização.

Aliás, segundo Freire et al. (2010), para além de uma dimensão atitudinal que é específica de cada disciplina, existe um conjunto de valores e atitudes gerais que devem ser expressos transversalmente pelos diferentes componentes curriculares, auxiliando no desenvolvimento completo do aluno. Neste sentido, se *fair play* e vida ativa podem ser considerados valores específicos a serem trabalhados pela Educação Física, outros como responsabilidade social e excelência presentes no manual indicam uma possibilidade de trato de algumas de suas propostas de forma interdisciplinar.

As demais indicações referentes às atividades, que mesmo não tendo sido aplicadas, foram analisadas pelos docentes, sinalizam para a possibilidade de diversificação das estratégias metodológicas a serem adotadas no desenvolvimento de suas propostas, principalmente através da utilização de recursos didáticos que se aproximam das ferramentas já usadas pelos alunos em seu cotidiano, como o computador e as redes sociais virtuais, sugestões que já haviam sido evidenciadas durante a análise daquelas atividades que passaram pelo processo de aplicação.

Portanto, a fim de definição, os apontamentos dos professores sobre as atividades mencionadas neste tópico nos dão indicativos de que nenhuma delas precisa ser retirada do Manual de Educação Olímpica, uma vez que todas se mostraram válidas. A necessidade fica por conta de alguns ajustes em sua estruturação e, quando possível, da incorporação em sua composição textual final das sugestões metodológicas mencionadas pelos docentes, contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizado da dimensão

atitudinal abarcada pelo material, e tornando esse instrumento pedagógico mais democrático possível, ajustável às escolhas e necessidades do contexto, da escola e do professor envolvido no seu uso.

5.1.3 Apresentação e análise dos dados referentes à aplicação dos questionários de avaliação estrutural do Manual de Educação Olímpica

Os dados apresentados e discutidos nesta seção foram produzidos a partir da aplicação, ao final do estudo, de um questionário de avaliação estrutural do Manual de Educação Olímpica aos quatro professores participantes desta pesquisa. Tal questionário foi dividido em três categorias de análise do material didático: [a] organização e método; [b] informação; e [c] comunicação; cada uma apresentando perguntas avaliativas próprias que norteavam os possíveis apontamentos a serem realizados pelos docentes.

Obedecendo a essa ordem de critérios do questionário é que estão apresentados a seguir os dados referentes à sua aplicação:

ORGANIZAÇÃO E MÉTODO				
PERGUNTA	PROFESSORA 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3	PROFESSOR 4
Apresenta uma organização coerente e funcional?	Sim, principalmente a introdução dos temas no início de cada capítulo, ajudando na localização do manual e embasando o início dos trabalhos com as atividades.	Sim.	Sim. A organização colabora com o conhecimento sobre os temas que são abordados no material, dando oportunidade para que as temáticas possam ser desenvolvidas em conjunto com os alunos.	Sim.
Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens?	Sim.	Sim. A metodologia reflete bem os princípios apreçados pelo material e facilita a reflexão para uma série de competências e habilidades que devem ser trabalhadas no currículo da Educação Física	Sim. A metodologia apresenta novas atividades, tanto nas temáticas quanto nos formatos, que colaboram com o processo de ensino-aprendizado.	Sim. Porém entre as proposições didáticas para abordar os conteúdos propostos o manual poderia avançar no uso de mídias eletrônicas (redes sociais, moodle e youtube, por exemplo). No caso do youtube poderíamos

		atual.		construir uma coletânea de vídeos sugestivos que pudessem servir de referência para inspirar cada proposição de debates sobre as temáticas apresentadas. Inclusive, para a apresentação da proposta aos alunos seria interessante se tivéssemos um vídeo introdutório constando uma breve contextualização histórica do Olimpismo.
Es estimula a autonomia e a criatividade?	Sim, pois várias atividades remetem a novas possibilidades.	Sim. Valoriza as aulas ao despertar e aguçar tanto a criatividade dos alunos quanto do professor.	Sim. Pois oportuniza ao professor e seus alunos possibilidades de pensar os esportes para além de sua prática, colaborando com um processo de reflexão acerca dos temas que fazem parte do cotidiano.	Depende da concepção de educação e do modo que o professor faz uso do material. Ele não deve ser utilizado de maneira linear, mas diversificada conforme as necessidades da aula.
As atividades aplicadas motivam a participação (geram interesse)?	Nem todas.	Sim. Com o tempo os alunos se envolvem muito nas discussões e nos debates proporcionados pelas questões.	Sim. As atividades em si motivam a participação, mas dependem muito da forma como serão abordadas pelo professor e das características da turma.	Sim. Motivam a ponto de conflitar com as outras dimensões da Educação Física como no caso das vivências corporais, principalmente devido ao tempo que os debates demandam.
Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos?	Sim.	Sim. As temáticas discutidas perpassam pelas questões específicas da Educação Física e se ampliam para outros saberes sociais, econômicos, de saúde, entre outros.	Sim. O interessante deste material é que ele incentiva tanto os alunos quanto os professores a buscarem novas informações em outras fontes.	Sim.

Permite recursos pedagógicos diversificados?	Para alguns recursos sim, dependendo da receptividade dos alunos e do interesse do professor.	Sim. Cabe ao professor orientador estudar o material e ampliar as sugestões do manual garantindo uma maior diversidade pedagógica.	Sim.	Sim. Permite a utilização de percursos pedagógicos diversificados como as mídias sociais virtuais, debates, seminários, entre outros.
Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/experimental?	Não muito. As atividades contribuem mais para complementar as aulas práticas.	Sim.	Não muito. Porém as atividades apresentadas no manual tentam buscar um paralelo entre as experiências propostas e aquelas vivenciadas pelos alunos, buscando sempre uma comparação dessas situações para que possamos entender que os valores tratados no material fazem parte do cotidiano de todos, oportunizando, assim, a construção e o desenvolvimento de um processo crítico e reflexivo em todos os indivíduos que participam das discussões nas atividades.	As atividades estimulam muito o debate, sendo preciso avançar mais no estímulo ao aprendizado das proposições através das experiências.
Propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares?	Apenas algumas atividades.	Sim. As atividades são multi, inter e transdisciplinares, oferecendo recursos para serem abordadas nas três interfaces mencionadas.	Sim. Um dos pontos positivos do material são as oportunidades de elaboração de atividades e projetos interdisciplinares, pois as temáticas abordadas direcionam para discussões nas quais os valores sociais podem ser discutidos em seus variados aspectos, possibilitando assim a participação de diferentes professores e suas disciplinas.	Sim. É possível perceber interfaces que as proposições das atividades do Manual de Educação Olímpica podem oferecer para as diferentes disciplinas.
INFORMAÇÃO				
PERGUNTA	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3	PROFESSOR 4
O manual apresenta de forma clara seus	Sim.	Não, precisando ser melhorado	Sim.	Sim.

objetivos gerais e específicos em cada capítulo?		nesse aspecto.		
Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade?	A maioria das atividades sim, porém algumas outras poderiam ser utilizadas no Ensino Fundamental sem maiores problemas, precisando dessas de um grau de complexidade maior para melhor adequação ao Ensino Médio.	Sim.	Quase todas. Algumas, porém podem ser aplicadas também no Ensino Fundamental enquanto que outras precisam ser mais aprofundadas em suas discussões.	Sim. O manual tem sido uma ferramenta muito importante para abordar a dimensão atitudinal definida no currículo da Educação Física.
Responde aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares?	Sim.	Sim.	Sim. Todas as atividades oportunizam aos alunos o contato com novos conhecimentos, a chance de construir e reconstruir conceitos e vislumbrar o entendimento de que ele é um sujeito social.	Sim. Principalmente a dimensão dos temas transversais.
Fornecer informação correta e atualizada aos alunos a que se destina?	Sim.	Sim.	Sim. Além do mais as informações apresentadas são devidamente referenciadas para possíveis confirmações.	Sim.
Fornecer informação relevante e adequada aos alunos a que se destina?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim. É interessante a forma de apresentação dos tópicos com uma breve contextualização, seguido de questões de debate e atividades práticas. Esta estratégia pode permitir ao professor o uso de outras fontes para contextualizar as mesmas temáticas de maneiras diferentes.
Apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências, etc.?	Não.	Não.	Não.	Não. Pelo contrário, o manual estimula o debate e a discussão sobre os conceitos e valores que permeiam

				os preconceitos através de uma abordagem antropológica em suas diferentes formas de manifestações: deficiências, sexo, etnias, etc.
COMUNICAÇÃO				
PERGUNTA	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3	PROFESSOR 4
A confecção e a organização gráfica (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, subtítulos, etc.) do manual facilitam a sua utilização?	Sim.	Sim, mas se fosse colorido seria melhor.	Sim. A organização gráfica facilita o entendimento e o desenvolvimento das atividades, no entanto nos campos a serem preenchidos pelos alunos sugiro que se coloquem linhas e não balões de espaço, facilitando a resposta escrita.	Sim. Ela dá maior realce aos aspectos que o autor elegeu serem mais importantes e, com isso, chama mais atenção na leitura para observar com mais cuidado o conteúdo.
Os textos são claros?	Sim, muito claros.	Sim. Porém em algumas atividades os textos que deveriam ser destinados aos alunos possuem comandos voltados para o professor.	Sim.	Sim. São claros e de fácil entendimento.
Os textos são concisos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim. Concisos o suficiente para contextualizar as temáticas apresentadas.
Os textos são adequados para o entendimento dos professores?	Sim.	Sim.	Sim. Além disso, os textos fornecem informações necessárias para que o professor tenha um embasamento inicial sobre o tema abordado, podendo ser aprofundado com pesquisas em outros materiais.	Sim.
Os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas,	Sim. Em algumas atividades até facilitam a interpretação e	Sim.	Sim. Colaboram no entendimento e na aplicação das atividades.	Sim.

etc.) são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente como o texto?	o entendimento.			
---	-----------------	--	--	--

No que diz respeito à categoria avaliativa **organização** e **método** do questionário aplicado, é possível perceber que os quatro docentes colaboradores da pesquisa convergiram na maioria das respostas referentes aos oito critérios de análise dessa categoria, sinalizando na maioria das vezes para aspectos positivos do Manual de Educação Olímpica.

Desta maneira, o material foi apontado por apresentar uma organização coerente, funcional e satisfatória do conteúdo, além de uma metodologia facilitadora e enriquecedora para a aprendizagem dos alunos. A sugestão fica por conta do professor 4, já que segundo ele o manual poderia avançar no sentido de apresentar diferentes propostas metodológicas de abordagem das atividades, como o uso de mídias eletrônicas e virtuais, recursos que se aproximariam assim das ferramentas utilizadas pelos alunos no dia a dia, facilitando e enriquecendo ainda mais os processos educacionais. Além do mais, também foi sugestão do professor 4 a possibilidade do próprio material indicar um conjunto de vídeos que pudessem ser utilizados para embasar o desenvolvimento de cada uma das atividades, principalmente aquelas de leitura e debate.

Sobre isso, novamente nos valendo da afirmação de Galatti et al. (2010) de que o livro didático é apenas mais um recurso auxiliador da prática pedagógica do professor e não um determinante da mesma, entendemos que a diversificação das estratégias metodológicas no desenvolvimento das propostas do MEO dependem também de um esforço pessoal do docente a fim de criar as suas próprias ações educativas, uma vez que a utilização de uma ou outra estratégia pedagógica sujeita-se a uma série de fatores, como por exemplo as necessidades de cada contexto escolar e os recursos disponíveis nas instituições educacionais. Porém, também ao nosso entender isso não isenta o Manual de Educação Olímpica de indicar diferentes percursos metodológicos e pedagógicos na abordagem das atividades, ficando o professor imbuído da tarefa de selecionar aquele que mais se aproxima da realidade e necessidade do seu contexto educacional. Além do que essas indicações por parte do material podem ser o ponto de partida para que a partir daí o educador, incentivado, consiga sistematizar as suas próprias estratégias de trato com as atividades do MEO.

Mesmo porque, diante de um cenário que se estabeleceu para a Educação Física de pouca intimidade entre a área e a figura do livro didático, empregar um instrumento pedagógico dessa natureza, ainda mais voltado para a dimensão atitudinal do ensino, nas aulas

do referido componente curricular, pode ser um grande desafio para os professores, principalmente aqueles menos experientes.

Portanto, assim como deve haver um esforço por parte do profissional da educação para reverter essa situação, também quanto mais facilitador do trabalho docente for o material didático, maiores as chances de bons resultados na sua utilização. Neste caso, especificamente para o Manual de Educação Olímpica, a incorporação em seu conteúdo de sugestões para a variação no desenvolvimento de suas atividades e para a diversificação das estratégias metodológicas a serem adotadas, indica um dos caminhos que podem facilitar o seu emprego no contexto escolar.

Em relação à avaliação dos professores sobre o potencial do manual em estimular a autonomia e a criatividade, a análise das respostas a esse parâmetro avaliativo pode ser realizada em concomitância com os apontamentos dos docentes sobre a capacidade do material em possibilitar o uso de recursos pedagógicos diversificados no desenvolvimento de suas atividades, uma vez que esses dois critérios encontram-se interligados.

Nestes casos, todos os professores sinalizaram para um favorecimento desses parâmetros por parte do material, ainda que segundo eles isso também dependa do grau de interesse e compromisso de cada docente que utilizará o instrumento didático. Assim, as respostas dos professores sobre esses dois critérios avaliativos demonstram que, apesar do 'Manual' no nome, o material alvo deste estudo vai ao encontro do que defendem Rodrigues e Darido (2011) quando estes autores afirmam que o livro didático deve apresentar-se:

[...] como um material curricular flexível, aberto às decisões do professor. Evidentemente, apresenta uma sequência de temas e atividades, mas diferente das conhecidas apostilas esse é um material que deve permitir a escolha, a adaptação, o descarte etc. A concepção de livro didático, de forma alguma, atende a definição de material fechado e de sequência rígida, na verdade trata-se de um instrumento auxiliar do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos e não um referencial único (p. 58-59).

Por isso, o reconhecimento dessas características no Manual de Educação Olímpica é de fundamental importância, uma vez que demonstra ser incoerente cobrar de qualquer professor uma atitude criativa e autônoma frente a livros didáticos que não apresentam qualquer predisposição a essa postura docente.

No que concerne à perspectiva dos professores sobre o quanto as atividades do manual motivam a participação dos alunos, apesar de três docentes afirmarem que as propostas do MEO geram interesse e envolvimento dos estudantes, é preciso ter claro que nos apontamentos realizados a partir da aplicação das atividades do material, todos os professores

sinalizaram para uma resistência inicial dos discentes em relação à realização dessas atividades, principalmente aquelas de leitura e debate.

Por isso, torna-se necessário enfatizar que as atividades podem gerar interesse nos alunos, mas desde que, como aponta os próprios professores, elas sejam abordadas a partir de estratégias pedagógicas que envolvam os discentes, como a aproximação dos temas das discussões à realidade dos estudantes, utilização de ferramentas metodológicas comuns aos recursos usados pelos alunos em seu cotidiano, incentivo ao protagonismo estudantil, entre outras ações didáticas já suficientemente elucidadas na seção que discute os dados produzidos pela aplicação das atividades. Assim, de forma processual, os professores demonstraram que aos poucos os alunos começam a enxergar outras possibilidades para além da procedimental no trato com os conteúdos da Educação Física e passam a se envolver com as propostas do Manual de Educação Olímpica, evidenciando a necessidade de paciência e persistência por parte do educador frente à pressão inicial dos alunos na reivindicação por aulas somente práticas.

Já em relação a quanto o MEO motiva para o saber, todos os professores foram enfáticos em sinalizar que o material estimula o recurso a outras fontes de conhecimento. Entretanto, é o docente 4 quem aponta uma lacuna ao relatar que “[...] não há no manual as referências bibliográficas citadas para que o professor possa pesquisá-las”.

Neste sentido, por mais que esta segunda versão do Manual de Educação Olímpica tenha avançado bastante na indicação de fontes de pesquisa em relação à primeira versão validada por Basso (2012), verifica-se ainda a necessidade de incorporar no material tanto as referências bibliográficas que pautaram a sua formulação textual bem como outras referências relacionadas ao desenvolvimento das atividades e a temas específicos como: dimensão atitudinal e materiais didáticos na Educação Física, promoção de valores na escola, Educação Olímpica, Ensino Médio, entre outros.

De forma semelhante, precisa também ser incorporado no MEO sugestões que indiquem nas atividades, quando possível, formas de trabalhá-las em conjunto com outras disciplinas, já que apesar dos quatro professores reconhecerem a possibilidade das propostas do material serem desenvolvidas de maneira interdisciplinar, a professora 1 demonstra enxergar no manual um número reduzido de atividades com essa capacidade. Nesse caso, talvez o problema não esteja na carência da quantidade de propostas suscetíveis a uma abordagem interdisciplinar, mas sim numa dificuldade da própria docente em reconhecer no desenvolvimento das atividades pontos de intersecção com outros componentes curriculares, diferente do que foi apontado pelos outros três professores.

Portanto, imaginando a existência de outros professores que possam ter a mesma dificuldade, mais eficiente do que inserir um número maior de atividades no MEO que possam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, talvez seja a necessidade de adicionar as já existentes, sugestões que indiquem suas possibilidades de interfaces com outras disciplinas, permitindo ao docente definir a melhor forma de abordá-la interdisciplinarmente.

Mas ainda assim, talvez a maior lacuna apontada a partir da categoria avaliativa **organização e método** esteja na reduzida quantidade de atividades de caráter prático-experimental presentes no Manual de Educação Olímpica, aspecto evidenciado por três docentes voluntários da pesquisa. Apenas o professor 2 afirma que o material contempla sugestões de experiências pautadas em atividades práticas, resposta que pode estar associada à uma má formulação da questão.

Isso porque, questionar somente se o manual contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de caráter prático-experimental, pode levar a uma resposta afirmativa como aquela apresentada pelo professor 2, uma vez que a existência de apenas uma atividade com esse caráter é suficiente para tal afirmação. Se na questão tivesse sido acrescentado após a palavra ‘contempla’ o termo ‘suficientemente’, talvez a resposta do docente 2 tivesse sido diferente, indo ao encontro do que sinalizaram os demais professores.

Mal formulada ou não, o que importa é que há uma indicação pela questão, desde o estudo de Basso (2012), da insuficiência de propostas no MEO que aborde a dimensão atitudinal a partir de atividades práticas.

Sobre isso, é preciso que se tenha claro que, diferentemente dos estudos de Galatti et al. (2010) e de Rodrigues e Darido (2011), propondo livros didáticos na Educação Física que trabalhe com os seus conteúdos nas três dimensões do ensino, o Manual de Educação Olímpica volta-se exclusivamente para a dimensão atitudinal do conteúdo esportivo. A dimensão conceitual, e principalmente a procedimental devem ser abarcadas através de outras estratégias pensadas pelos professores, o que conseqüentemente faz com que o manual apresente um caráter mais teórico ou, sob outro ponto de vista, menos prático.

Ainda assim, da mesma forma como a dimensão atitudinal dos conteúdos da Educação Física pode ser trabalhada a partir de aulas teóricas, nada impede que se busquem estratégias de desenvolvimento desse conhecimento a partir de vivências práticas ou de situações em que a própria teoria esteja em constante associação com essas vivências, minimizando segundo Pizani et al. (2012) a resistência inicial apresentada pelos alunos em realizarem aulas de Educação Física diferentes do caráter prático de que já estão habituados.

Por isso, torna-se necessário um esforço de incorporação no Manual de Educação Olímpica de propostas que trabalhem a dimensão atitudinal do ensino a partir de atividades práticas, ou que pelo menos partam da dimensão procedimental prática para a discussão atitudinal, evidenciando a necessidade apontada por Barroso e Darido (2009) de estruturação das dimensões dos conteúdos de forma interligada durante a atuação do professor de Educação Física.

A segunda categoria avaliativa do questionário, voltando a sua análise para a **informação** contida no Manual de Educação Olímpica, mostrou resultados satisfatórios para esse parâmetro apreciativo do material. Todos os professores foram enfáticos ao apontarem que o manual não apresenta em suas propostas qualquer sinal de ordem discriminatória relativa a sexo, etnia, religião ou deficiência; além de fornecer a partir de suas atividades informações corretas, atualizadas, relevantes e adequadas aos alunos a que se destina.

Da mesma forma, houve convergência dos professores ao sinalizarem que as propostas do material didático atendem bem aos objetivos e conteúdos dos programas e orientações curriculares para o Ensino Médio, principalmente aqueles contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que têm apontado, segundo Moreira et al. (2011), para o estabelecimento de um nível médio de escolarização que proporcione aos seus alunos não só o contato com a dimensão prática-instrumental dos conteúdos, mas que adote estratégias capazes de desenvolver nos educandos uma formação ética, autônoma e crítica para o desenvolvimento da cidadania.

Especificamente sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor 4 menciona que as atividades do Manual de Educação Olímpica atende bem ao desenvolvimento dos temas transversais apregoados por esse documento oficial, principalmente as temáticas Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente. A lacuna fica por conta da necessidade de se acrescentar no MEO atividades em que as temáticas ‘Orientação Sexual’ e ‘Trabalho e Consumo’ também sejam contempladas, podendo ter como ponto de partida, respectivamente, a reflexão sobre as noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo, bem como as discussões sobre a relação de consumo que os atletas e alunos estabelecem com o esporte ou a profissionalização esportiva.

A outra necessidade de mudança, apesar de ter sido indicada somente pelo professor 2, fica por conta de uma melhor apresentação dos objetivos gerais e específicos de cada um dos capítulos que compõem o Manual de Educação Olímpica, principalmente do capítulo que aborda a temática da ‘Responsabilidade Social’, cuja introdução se apresenta insuficiente e

pouco esclarecedora. Neste sentido, uma apresentação mais clara dos objetivos gerais e específicos de cada capítulo não só contribui para uma melhor aplicação das atividades, como também permite que o professor possa, a partir do entendimento do que cada seção do material pretende abordar, elaborar as suas próprias propostas de atividades voltadas para a promoção de valores.

Quanto aos apontamentos dos professores 1 e 3 indicando a necessidade de melhor adequação de algumas atividades do manual para o Ensino Médio a partir de um aprofundamento em suas propostas de discussão, ao nosso ver, cabe a cada professor, de acordo com o nível de conhecimento e entendimento de seus alunos, fazer as adaptações necessárias para que as atividades possam ser desenvolvidas em maior ou menor grau de complexidade.

Neste caso, o fato de apenas dois professores indicarem a necessidade de um maior aprofundamento de algumas atividades pode significar que o nível em que se encontram seus alunos permite uma abordagem mais complexificada de algumas propostas do MEO, o que não necessariamente vai ocorrer da mesma forma em um outro contexto, uma vez que as especificidades são locais. Por este ponto, verifica-se que a utilização do livro didático deve ser realizada de forma autônoma pelo professor para que seja garantido o respeito as características e necessidade de cada grupo de alunos com o qual esse profissional trabalha (GALATTI et al. 2010).

Por fim, em relação a terceira e última categoria de análise do MEO por parte da aplicação do questionário, tendo como objetivo avaliar o material no que diz respeito à sua **comunicação**, é possível afirmar que tal parâmetro foi aquele que apresentou as melhores avaliações, já que todas as respostas dos professores apontaram somente para aspectos positivos de seu desenvolvimento.

Deste modo, o Manual de Educação Olímpica na visão dos docentes voluntários desse estudo apresenta textos claros, concisos, adequados e que facilitam o entendimento, o que pode incentivar a utilização do material no contexto escolar. Isso porque, como nos indicam Rodrigues e Darido (2011), um dos motivos apontados pelos professores de sua pesquisa para o reduzido uso de livros didáticos nas aulas de Educação Física consiste justamente na ausência de materiais desse tipo que se mostrem organizados e se adequem às necessidades do trabalho docente, oferecendo uma linguagem mais apropriada à compreensão dos alunos e de fácil manuseio, apresentando-se como um instrumento mais prático para a utilização.

Seguindo a mesma linha dos textos escritos, a confecção, a organização gráfica e as ilustrações do material foram consideradas corretas, pertinentes e facilitadoras de seu uso, o

que evidencia a importância do MEO em ter avançado nesses aspectos, com a inclusão de fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, caracteres tipográficos diferenciados, entre outros destaques não existentes na versão analisada pelo estudo de Basso (2012).

Como nos apontam Rufino e Darido (2013) fundamentados em Martins, a parte textual do livro didático organiza-se a partir de uma diversidade de linguagens, entre elas a verbal (texto escrito), matemática (equações, gráficos, notações) e a imagética (desenhos, fotografias, mapas, diagramas), cada um desses elementos representando maneiras diferentes de atender as demandas comunicativas estabelecidas pela linguagem. Neste sentido, Cassab e Martins citados por Rodrigues e Darido (2011), investigando os significados atribuídos por professores de Ciência na escolha do livro didático, mostraram que tais profissionais utilizam como critério de seleção desse tipo de material a linguagem e os aspectos visuais apresentados em suas páginas, o que sinaliza ainda mais para a pertinência do Manual de Educação Olímpica, também como livro didático, em ter avançado nos constituintes de sua comunicação.

Quanto aos apontamentos do professor 2 de que uma organização gráfica colorida tornaria mais atraente o material, é preciso mencionar que a intenção é que realmente o MEO seja colorido. Por se tratar ainda de uma versão voltada à análise investigativa de sua aplicação por parte dos professores é que o material foi distribuído apenas em preto e branco.

O ajuste mais imediato relacionado à **comunicação** do Manual de Educação Olímpica fica por conta da revisão dos enunciados das questões que se destinam diretamente para os alunos, algumas delas com comandos voltados para o professor, enquanto deveriam focar numa linguagem diretiva ao discente, constatação que já havia sido sinalizada pelo mesmo professor 2 durante a apreciação das atividades que não passaram pelo processo de aplicação.

5.2 DADOS QUE INCIDEM DIRETA OU INDIRETAMENTE SOBRE O PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Neste segundo bloco de análise, composto por questões secundárias em relação aos objetivos do estudo, porém não menos importantes, são apresentados e discutidos os aspectos que incidiram direta ou indiretamente sobre o processo de validação do Manual de Educação Olímpica. Assim, procurou-se evidenciar as tensões, as dificuldades, os desafios e os limites de caráter mais gerais que, independentemente da validade do material no contexto investigado, influenciam na inserção e na utilização do MEO ou de outros materiais semelhantes nas aulas de Educação Física escolar.

Neste sentido, a estruturação deste segundo bloco pautou-se em temas pontuais mencionados explicitamente ou implicitamente pelos docentes durante os encontros periódicos realizados com os mesmos.

5.2.1 Ensino Médio: etapa preparatória para o vestibular...

Por mais que as propostas recentes para o Ensino Médio, como por exemplo, aquelas apregoadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), indiquem como missão deste nível de escolarização a oferta de uma formação educacional de qualidade, caracterizada não apenas pelo domínio dos conteúdos, mas também pelo desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma nos alunos diante dos embates cotidianos, como já evidenciado em momento anterior por este trabalho, historicamente esse segmento do ensino ainda vem se destinando prioritariamente a cumprir dois objetivos principais: preparar o jovem para o vestibular ou moldá-lo para o mercado de trabalho (GUIMARÃES et al., 2007).

Com isso, todas as ações educacionais nesse contexto de ensino acabam voltando quase que exclusivamente para essas duas finalidades, uma vez que:

A competitividade do mercado, a valorização do diploma superior, aliadas a fatores como a privatização do ensino no país, consequência do descaso do Estado com a educação brasileira, propiciaram a ideia de que escola de ensino médio boa é aquela que prepara e aprova um maior número de alunos para os vestibulares universitários (GUIMARÃES et al., 2007, p. 164).

Assim, a prioridade dada a esse tipo de preparação, principalmente àquela voltada aos processos seletivos de ingresso no Ensino Superior, faz com que haja tanto uma primazia na seleção de conteúdos de caráter mais técnico-instrumentais aplicados de forma pragmática, quanto na importância atribuída às disciplinas que possuem um programa curricular compatível com os conhecimentos exigidos pelos vestibulares.

Nesta perspectiva, não só a dimensão atitudinal da Educação Física perde sentido, mas também a disciplina como um todo, haja vista que os conhecimentos por ela abordados pouco ou nada aparecem nas indicações dos conteúdos programáticos dos processos seletivos para a entrada no Ensino Superior.

Muitos alunos estão muito focados no vestibular no final do ano, principalmente os alunos do terceiro ano...então eu vejo alguns falando que querem ser advogados ou médicos e não enxergam sentido em fazer Educação Física ou no que essa disciplina pode ajudar para passar no vestibular (Professora 1).

Neste caso, em um nível de escolarização em que o sucesso encontra-se atrelado somente a um resultado final, dando-se pouca importância aos demais aspectos positivos que podem emergir do processo educacional como um todo, não é de se estranhar que uma disciplina pouco associada ao vestibular encontre um insuficiente reconhecimento nesse contexto.

Além disso, muito mais do que perder espaço e reconhecimento, o que se percebe também é um desenvolvimento da disciplina muito vinculado às próprias etapas dos processos de seleção para o Ensino Superior, o que dificulta qualquer proposição de trabalho com outras possibilidades e dimensões da Educação Física escolar, como é o caso do Manual de Educação Olímpica:

Novamente eu não pude trabalhar com o manual devido a sobrecarga lá na escola pelo final do ano por causa de atividades referentes ao futuro dos alunos...agora a escola entra num ciclo muito problemático porque diz respeito à finalização do ano, principalmente em relação ao fechamento de nota, não só da minha disciplina, como também das outras...além do vestibular que alguns estão fazendo. Então a pedagoga solicitou para que eu não aplicasse atividade agora por causa dessa sobrecarga dos alunos, só continuar com as atividades de quadra, atividades práticas que eu já dava, pra eles relaxarem um pouco e se divertirem. E isso acabou dificultando um pouco a aplicação das propostas do Manual de Educação Olímpica. (Professor 3)

É devido a essa influência do vestibular no cenário educacional do Ensino Médio, sobretudo nos dois últimos anos desse nível de escolarização, que Miranda et al. (2009) coagitam a possibilidade de inserção dos conhecimentos da Educação Física nas etapas de seleção para o Ensino Superior como uma alternativa de mudança de concepção sobre a área por parte dos diferentes sujeitos constituintes do contexto escolar:

Embora não tomemos essa questão da educação física no vestibular como peça chave para o reconhecimento e legitimidade da área, entendemos que tal acontecimento pode apontar caminhos que conduzam a mudanças significativas no trato da educação física no ensino médio à medida que a própria comunidade (pais, alunos, diretores, entre outros) cobrará da escola (professores) o pleno ensino dos conteúdos curriculares que serão matéria para ingresso na universidade (p. 629).

Ainda que essa possa ser uma alternativa para um maior reconhecimento da área, a nosso ver isso pouco contribui para um desenvolvimento pleno de todas as dimensões do ensino dos conteúdos abarcados pela Educação Física. Muito pelo contrário, os processos

seletivos do vestibular têm privilegiado um conhecimento de tipo técnico instrumental, dando ênfase principalmente à dimensão conceitual dos conteúdos escolares. Neste sentido, não existem garantias de que uma inserção da disciplina Educação Física nos programas dos vestibulares promoverá mudanças em direção a uma maior abordagem da dimensão atitudinal de seus conteúdos. Além do mais, o quadro é ainda mais preocupante, uma vez que com isso a tendência é que haja uma supervalorização da dimensão conceitual, assim como acontece com os outros componentes curriculares, podendo desencadear em uma defasagem também com o trato da dimensão procedimental da Educação Física, tão característica da disciplina, levando a um problema de ordem inversa ao que ocorre atualmente.

Com isso, a perspectiva de mudança não deve perpassar por ajustes nas disciplinas que afirmem ainda mais o contexto conturbado do Ensino Médio, como é o caso da incorporação dos conhecimentos da Educação Física no vestibular, mas sim a partir da conscientização de que é preciso caminhar ao encontro das novas propostas para o nível médio de escolarização, formando indivíduos detentores de conhecimentos instrumentais, mas ao mesmo tempo dotados de uma sensibilidade crítica que os permitam, de forma autônoma, se posicionar diante dos conflitos cotidianos.

5.2.2 Educação Física: o desafio de promover valores por meio de uma disciplina que não é valorizada...

Um outro aspecto dificultador do desenvolvimento das propostas do Manual de Educação Olímpica no âmbito da Educação Física diz respeito ao pouco valor atribuído a essa disciplina no contexto escolar.

Apesar da área ter alcançado já há algum tempo o status de componente curricular obrigatório da educação básica, o que se percebe em todos os segmentos de ensino é uma baixa valorização da Educação Física quando comparada às outras disciplinas escolares, principalmente àquelas detentoras de um conhecimento mais teórico. Segundo Santos e Maximiano (2013), isso acontece porque:

A Educação Física, ao lidar com a relação do *saber-domínio* e *saber-relacional* que se centraliza na dimensão do *fazer com*, subverte a forma escolar. A escola é o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão *falar de* em contraposição ao *fazer com* (p. 889).

Se durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a desvalorização da área ocorre por meio de impressões e julgamentos estabelecidos pelo corpo pedagógico da escola e outros sujeitos pertencentes ao contexto extraescolar, durante o Ensino Médio, junta-se a esse grupo os alunos, que também passam a enxergar a Educação Física como uma disciplina pouco relevante frente aos outros componentes curriculares. Segundo Feitosa et al. (2011, p. 106) “[...] a importância percebida da Educação Física entre os alunos e os professores parece reduzir-se do Ensino Fundamental para o Ensino Médio”, o que pode ser constatada nas falas de alguns docentes colaboradores deste estudo ou em algumas situações decorrentes do cotidiano escolar relatadas por esses professores.

[...] essa relação de importância da Educação Física no Ensino Médio é muito complicada, já que pra maioria essa disciplina é irrelevante. (Professor 3)

[...] nessas duas semanas pra cá não deu tempo de trabalhar nenhuma atividade do Manual porque eu nem dei aula de Educação Física. É que teve uma Amostra Cultural do Ensino Médio então os meninos se mobilizaram, e o tema foi Cem Anos do Poetinha, de Vinícius de Moraes. Valia pontuação extra e muitos alunos ficavam aqui à tarde. Como minhas aulas do Ensino Médio são no contraturno, eles utilizavam o tempo que tinham pra fazer. Então pra não prejudicá-los, os alunos que estavam envolvidos com a amostra eu dava presença e eles desenvolviam as atividades da Amostra Cultural. (Professora 1)

Não consegui trabalhar com o Manual nessas três semanas por conta que foi o final do trimestre né...e aí nós tivemos a semana de recuperação e a semana de prova de recuperação, e aí eu perdi duas aulas com as turmas né! (Professora 1)

A fala do professor 3 demonstra diretamente que existe um contexto no seu local de atuação de desvalorização das aulas de Educação Física por parte dos alunos. No que diz respeito aos relatos da professora 1, é possível afirmar a existência de um cenário semelhante ao anterior, ainda que os indicativos de desvalorização encontrem-se mais implícitos e partam, nas duas últimas situações específicas mencionadas acima, por parte do corpo pedagógico da escola.

Isso porque, no primeiro relato da professora 1, o projeto da Amostra Cultural sobre Vinícius de Moraes não contemplava nenhum projeto específico para a Educação Física, não justificando a interferência – por mais relevante que fosse o desenvolvimento do evento na escola – na programação da disciplina, semelhante ao ocorrido durante a semana de recuperação e aplicação de provas aos alunos.

A desvalorização da Educação Física fica evidenciada, nesses casos, por conta de suas aulas sacrificadas em detrimento da realização de outros compromissos que nada dizem respeito à sua especificidade, já que enquanto isso as demais disciplinas têm a carga horária assegurada, uma vez que são consideradas importantes e não podem ter a sua programação comprometida.

Diante de um contexto de desvalorização da Educação Física, projetos abarcados por essa disciplina, como o desenvolvimento das propostas do Manual de Educação Olímpica, podem encontrar limites e dificuldades em se afirmarem no contexto escolar, seja pela falta de tempo destinado ao seu desenvolvimento, pela pouca adesão dos alunos, ou ainda devido ao pouco apoio oferecido pelo corpo pedagógico de algumas instituições, lacunas que perpassam pela pouca importância dada a disciplina.

5.2.3 Educação Física no Ensino Médio: obrigatória ou facultativa?

Durante a aplicação das atividades do Manual de Educação Olímpica, uma outra dificuldade enfrentada pelos professores na efetivação das propostas do material esteve relacionada à baixa participação dos alunos nas aulas de Educação Física, o que não necessariamente possui relação com o caráter das atividades apresentadas pelo manual, uma vez que tal fato, pelo relato dos professores, é uma situação constante nas aulas da disciplina no Ensino Médio.

E você acha que é só na realização das atividades do manual que eu tenho dificuldades? Nas aulas práticas também não é todo mundo que participa não. No primeiro ano ainda tem uma participação muito boa, mas no segundo ano e terceiro ano a coisa já começa a mudar. O terceiro ano então é mais problemático ainda. Eles já não têm muita vontade de fazer atividade física. Como eles já estão saindo, não estão muito a fim de fazer esforço, não estão muito a fim de suar. O primeiro ano não, o primeiro ano só quer isso. (Professor 2)

[...] eu tenho um problema na escola de alunos que não querem participar da minha aula. Eu já me posicionei, já falei, e como eu acho que eles estão no último ano da Educação Física, eu não quero tornar o monstro de forçá-los a participar. Se não quer participar, não participa! Eu não vou ficar forçando adolescente de fazer atividade física, faz quem quer! A aula é essa! Vai fazer? Não vai fazer? Eu não vou forçar ninguém. (Professor 3)

Estudos sobre a presença da Educação Física no Ensino Médio, como os de Pereira e Moreira (2005), Zaim de Melo e Ferraz (2007) e Feitosa et al. (2011) já evidenciam a baixa participação dos alunos matriculados no nível médio de escolarização nas aulas desse

componente curricular, o que tende a se agravar com o passar das séries desse segmento de ensino.

Se a situação parece ganhar contornos cada vez mais preocupantes à medida que se avança ao longo das séries do Ensino Médio, para as instituições em que as aulas de Educação Física são oferecidas no contraturno, a participação dos alunos nessa disciplina parece se reduzir ainda mais (FEITOSA et al. 2011). É o problema que enfrenta a professora 1 colaboradora deste estudo, cujas aulas de Educação Física em sua escola são desenvolvidas em horário diferente do turno escolar.

[...] a dificuldade em si está na disponibilidade dos alunos. A escola trabalha com o horário da Educação Física no contraturno, e isso já dificulta. O aluno vem de manhã, vai para casa, almoça, e depois tem que vir pra cá só pra fazer Educação Física, então muitos se recusam, tem preguiça ou bate preguiça. Eu reconheço que é muito difícil trabalhar desta forma, e além disso muitos utilizam de desculpa de fazer outra prática corporal pra conseguir dispensa da minha disciplina, o que já reduz o número de alunos. Tem muitos que vem por obrigação porque o pai obriga, então não vem aberto a fazer muita coisa. (Professora 1)

Neste sentido, além da baixa participação dos alunos, ainda é possível extrair do relato da professora um outro indicativo preocupante em relação à adesão dos discentes a esse componente curricular: a possibilidade de dispensa legal das aulas de Educação Física.

No Brasil, apesar da Educação Física ser considerada componente curricular obrigatório da educação básica, por lei, são garantidas dispensas da disciplina aqueles alunos que possuem uma jornada de trabalho superior a seis horas diárias, tenham idade igual ou superior a 30 anos, tenham prole ou algum problema médico que lhes impossibilite a participação. Além disso, aos homens que prestam serviço militar também a Educação Física coloca-se como facultativa.

Porém, a investigação de Feitosa et al. (2011) sobre o contexto da Educação Física presente no Ensino Médio da rede pública estadual de Caruaru, em Pernambuco, mostrou que nos casos de alunos que não frequentam as aulas desse componente curricular, em 46,8% das ocasiões a não participação está associada a dispensas conseguidas por estes discentes, sendo que entre essas dispensas, 66% não se encaixam em nenhum dos critérios previstos por lei, número mais representativo quando as aulas são oferecidas no contraturno. Assim, como conclusão, Feitosa et al. (2011) afirma que apesar de ter alcançado o status de disciplina, a Educação Física tornou-se facultativa na prática, pelo menos dentro do contexto do município de Caruaru.

Embora as características deste trabalho não nos permita apontar generalizações que indiquem uma Educação Física tida como facultativa nos contextos investigados, alguns relatos da professora 2 mostram que essa docente tem vivenciado em certos momentos e com algumas turmas um cenário parecido com aquele descrito por Feitosa et al. (2011).

Eu tenho alunos que têm dispensa porque moram longe, eu tenho alunos que têm dispensa por questões médicas, e eu tenho alunos que têm dispensa porque fazem outra atividade física. Em alguns casos a própria escola acaba facilitando a questão da liberação da dispensa pra não ter problemas com os pais dos alunos. Isso porque mudou muito ainda. Porque ano passado eu tinha aluno que tinha dispensa das aulas porque malhava. E problema é que esses alunos malhavam na mesma academia que eu, e eu ia nove horas da noite pra academia e o aluno estava lá. Então foi uma coisa que eu consegui minimizar esse ano conversando com a diretora dizendo que eu não ia aceitar dispensa de academia, ou que pelo menos viesse o cronograma de horário que frequentava. Só que eu sei que tem aluno que realmente tem dispensa porque pratica outra coisa, mas que realmente poderia estar vindo se quisesse. E tem os casos de quem faz inglês, ou outra aula como violão, que é no mesmo dia ou coincide horário e aí também tem a dispensa. (Professora 1)

Portanto, é possível que não respaldada a sua obrigatoriedade, a Educação Física passe a ser entendida como facultativa no contexto escolar, o que pode representar mais um empecilho para o desenvolvimento das propostas do Manual de Educação Olímpica, uma vez que com isso o envolvimento dos alunos tende a se reduzir cada vez mais.

5.2.4 Que horas vamos jogar?

Se a reduzida participação dos alunos nas aulas de Educação Física coloca-se como uma dificuldade para a aplicação das propostas do Manual de Educação Olímpica, entre aqueles que ainda demonstram interesse em participar da disciplina um outro empecilho pode ser constatado no desenvolvimento das atividades do material, principalmente aquelas voltadas mais para a leitura e o debate: a cultura impregnada nos estudantes de que as aulas de Educação Física devem ser apenas prática.

Tal imaginário cultural pode ser explicada pelo fato de que:

A Educação Física [...] ao longo de sua história sempre foi tida como uma disciplina com “pouco conteúdo”, pois sempre priorizou a dimensão procedimental, ligada ao fazer. Muito do preconceito que sofrem os professores e profissionais da Educação Física vem dessa equivocada interpretação (ROSÁRIO e DARIDO, 2005, p. 170)

Como se não bastasse essa primazia dada pela Educação Física à dimensão procedimental de seus conteúdos, a disciplina ainda sempre buscou tratar tal dimensão a partir de vivências práticas-experimentais, reforçando não apenas o imaginário de que suas aulas devem ser práticas, como também criando uma resistência nos alunos e demais sujeitos pertencentes à escola e seu entorno em aceitarem outras possibilidades de trato com os conteúdos da Educação Física, como por exemplo, o desenvolvimento de algumas aulas teóricas ou em locais diferentes da quadra esportiva ou do pátio escolar.

É lógico que reconhecemos que a Educação Física relaciona-se com um tipo de saber que a faz predominantemente prática, apresentando-se como uma disciplina dotada de singularidades e especificidades que nos impõe a necessidade de constituí-la a partir de uma identidade valorativa de um conhecimento prático-experimental relacionado às questões corporais, como bem sinaliza Charlot (2000, p. 243):

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’. E acrescento: felizmente. Não é igual as demais porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la.

Por isso mesmo, por parte do Manual de Educação Olímpica, já evidenciamos a partir dos apontamentos dos professores participantes desse estudo, a necessidade de acrescentar ao material mais atividades práticas que possibilitem o trato com a dimensão atitudinal; ou ainda atividades que partam das vivências corporais para a discussão de valores e atitudes nas aulas de Educação Física.

Porém, nada impede que algumas aulas dessa disciplina também possam contar com atividades teóricas voltadas para a categoria atitudinal do ensino, desenvolvidas em espaços diferentes da quadra ou do pátio escolar, como salas de aula, de vídeo ou auditórios, desde que tais experiências pedagógicas sejam cuidadosamente dosadas para não saturar os alunos com debates e reflexões.

O problema é quando não se reconhece essa outra possibilidade de desenvolvimento da disciplina, e o imaginário de que a Educação Física é apenas prática acaba se traduzindo em pressão por parte de alunos, demais professores e pais para que o professor conduza a aula somente dentro dessa perspectiva.

É o que demonstra a avaliação por parte dos docentes da pesquisa de Rodrigues e Darido (2011) sobre o livro didático de basquetebol proposto pelos autores para a Educação Física escolar. Especificamente na parte do material destinada a discussões sobre o conteúdo,

os professores sinalizaram como uma das dificuldades para o desenvolvimento dos debates a expectativa dos alunos em realizar a parte prática da aula, já que de acordo com os docentes, os estudantes ficam irritados nas situações em que as vivências são interrompidas ou substituídas para a realização de aulas mais voltadas para discussões e debates.

Neste sentido, ainda que com paciência e as estratégias adequadas o professor seja capaz de reverter essas situações, a tarefa não se mostra fácil, o que faz com que a maioria dos discentes sucumbam às pressões dos alunos pela prática, muitas vezes pela comodidade de se evitar alguns conflitos iniciais, o que dificulta a inserção das propostas do Manual de Educação Olímpica na maioria dos contextos da Educação Física escolar.

5.2.5 Já acabou a aula?

O reduzido tempo destinado às aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, também tem se mostrado um dificultador no desenvolvimento das propostas do Manual de Educação Olímpica, seja na aplicação das atividades ou no aprofundamento de suas questões.

[...] a questão de ter uma aula só me prende no desenvolvimento destas atividades. Por isso que eu falo, a aplicabilidade da situação é complexa. A gente enfrenta dificuldade de aprofundar no conteúdo devido ao pouco tempo. Eu queria ter mais aulas de Educação Física. Eu ia fazer tanta coisa, além da prática que eles gostam. Eu ia sentar, bater papo, fazer discussões, mas o tempo não me deixa fazer isso. (Professor 3)

Uma dificuldade que eu estou sentindo na aplicação do material é o encurtamento do programa. O tempo para as aulas é muito apertado. O material tem muita coisa interessante, o negócio é colocar isso aí dentro de um plano diante de um programa encurtado da Educação Física. (Professor 4)

Como já mencionado, o inchaço do currículo no Ensino Médio mostrado por Zaim de Melo e Ferraz (2007) tem feito com que a Educação Física perca espaço nesse contexto, o que se traduz na realização de uma ou duas aulas semanais da disciplina nesse nível de escolarização, insuficiente para uma abordagem significativa de seus conteúdos nas três dimensões do ensino: procedimental, conceitual e atitudinal.

Sendo assim, diante de um contexto já evidenciado de primazia pela dimensão procedimental, desenvolvida principalmente através de aulas práticas, e da existência de uma pressão dos alunos justamente de realização de aulas com esse caráter, o trato da dimensão conceitual e atitudinal dos conteúdos torna-se aquela mais prejudicada, principalmente

quando suas propostas estão voltadas para uma perspectiva mais teórica, como é o caso das atividades do MEO.

Com isso, essas duas dimensões, principalmente a atitudinal, tendem a ficar em um segundo plano dentro dos objetivos da aula, evidenciado em alguns momentos na abordagem do Manual de Educação Olímpica:

Quando a turma tem só uma aula por semana, isso interfere na utilização do material. Interfere porque eles sentem essa necessidade, essa falta de aula prática, e aí a gente teria que fazer diferente, pensar em outro jeito. (Professor 2)

[...] quando a quadra não estava pronta, as atividades do manual era o plano A das minhas aulas. E eu mesclava com outras dinâmicas e outras coisas. Agora que a quadra ficou pronta, eu não tenho como colocar o material como plano A, porque eles necessitam e eu também necessito levá-los pra quadra pra passar a parte prática e não ficar só na discussão, na teoria, nessas coisas, e aí realmente o manual ficou como plano B. (Professora 1)

Portanto, por mais que o material se adeque para tornar as atividades mais objetivas e indique sugestões no seu desenvolvimento visando aproveitar da melhor maneira possível o tempo das aulas, existe um contexto estabelecido de redução da carga horária da Educação Física que dificulta o desenvolvimento de suas propostas, principalmente aquelas de pouca tradição na disciplina.

5.2.6 A formação docente...

Se por um lado o livro didático é apontado como um facilitador e auxiliador da prática docente, por outro lado também tem sido evidenciada a importância que a mediação do professor tem no uso deste recurso pedagógico (GALATTI et al., 2010; DARIDO et al., 2010; RODRIGUES e DARIDO, 2011; DINIZ e DARIDO, 2012; RUFINO e DARIDO, 2013).

Neste sentido, tanto a qualidade do material quanto a figura do professor compromissado ganham contornos importantes para uma inserção e utilização satisfatória do livro didático no contexto escolar, sendo a formação docente um dos requisitos necessários para a constituição de um profissional autônomo capaz de eleger a melhor forma de empregar tal instrumento pedagógico, de acordo com as especificidades e necessidades de seu local de atuação, uma vez que:

[...] o livro didático é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem mediador da relação professor e aluno dentro de uma disciplina específica da

educação formal, que é escolhido e mediado pelo professor e não apenas lido, mas usado pelo aluno. Assim, não basta um bom material didático, é necessária uma formação adequada ao professor para que este possa utilizá-lo a partir de seu planejamento e ao longo da construção de sua prática, e não como o seu planejamento e a sua prática (GALATTI, 2006 apud GALATTI et al. 2010, p. 758).

Por se tratar de um livro didático, a utilização do Manual de Educação Olímpica também perpassa por uma formação adequada daqueles que irão lançar mão de suas propostas no cenário escolar, necessidade reconhecida pelos professores participantes deste estudo:

[...] o Manual de Educação Olímpica é a última etapa das ferramentas pedagógicas que a gente vai disponibilizando para o professor. Antes disso tem uma série de coisas que influencia, como o conhecimento do professor, a formação dele, a maneira com que ele absorve o currículo que vem pra ele, a maneira como ele interpreta e usa na sala de aula, tem todas essas dimensões aí, e eu acho que pra avançar nessa temática da Educação Olímpica o professor é uma peça chave e central, até pra quando ele utilizar esse material ele saber se apropriar de uma forma que faça sentido pra ele, porque se ele não compreender qual o significado que isso tem, vai ser uma coisa que vai ficar limitada. (Professor 4)

[...] quando o professor olha o nome “manual” ele pensa: to feito! Atividades todas prontas! Só que essas atividades dependem muito da formação do professor, e muita gente não está a fim de pensar como vai inserir isso, essas discussões. E por exemplo, o professor olha isso, manual e cadê? Ele me dá a atividade e tá, como é que eu começo? Aí o cara não vai querer. Ele é um material muito bom, mas assim, o elemento professor é essencial! Senão não adianta. Se o cara não quiser ele vai pegar isso daqui (o manual) e não vai conseguir fazer nada, ou o que ele fizer não vai ter sentido. O problema que o elemento professor passa pela formação, a formação inicial, a formação continuada, a história de vida, os próprios valores que o professor carrega, a formação cultural, tudo isso perpassa pelo elemento do professor. (Professor 3).

Deste modo, a formação docente pode ser um limitador na utilização do Manual de Educação Olímpica, não só porque o material trata de uma dimensão do conteúdo pouco sistematizada e desenvolvida nas aulas de Educação Física, mas também pelo fato da temática da Educação Olímpica ainda não ser um assunto recorrente nos cursos de graduação e pós-graduação da área, dificultando assim o desenvolvimento de suas propostas.

5.2.7 Para concluir...

É preciso dizer que os eventos, situações e fatos mencionados anteriormente não ocorrem de maneira isolada. Pelo contrário, eles apresentam-se de forma interligada e se reforçam o tempo todo.

A título de exemplo, basta pensarmos que o fato do Ensino Médio apresentar-se como uma etapa preparatória para o vestibular pode estar associado a pouca importância dada a Educação Física neste nível de escolarização, uma vez que os conhecimentos de tal disciplina não são cobrados nos processos de seleção para a entrada no Ensino Superior, reduzindo, desta forma, a participação dos alunos nas aulas desse componente curricular. Ou ainda que a pressão dos estudantes por aulas práticas de Educação Física tende a se tornar cada vez mais forte e constante devido ao pouco tempo destinado ao desenvolvimento da disciplina. Do mesmo modo como a redução da carga horária da Educação Física pode estar associada a pouca importância dada a esse componente curricular, que por sua vez associa-se ao inchaço do currículo com disciplinas cujos conhecimentos fazem parte das provas de vestibular e precisam ser abordadas em maior grau num contexto que avalia a qualidade do Ensino Médio somente pelo número de aprovados em universidades federais.

Ainda assim, esses são apenas alguns dos diversos exemplos de associação entre as situações e os fatos apresentados nesta seção do trabalho, que mais do que interligados, são eventos que ocorrem em cadeia.

Obviamente que algumas mudanças, ajustes ou acréscimos podem ser realizados no Manual de Educação Olímpica como forma de amenizar essas situações problemáticas, como: [a] a inserção no material de mais atividades práticas frente à pressão dos alunos por aulas que possuam esse caráter; [b] a incorporação no MEO de sugestões e alternativas que indiquem maneiras de desenvolver as atividades de forma mais objetiva possível, principalmente devido ao escasso tempo destinado à Educação Física; [c] indicações de estratégias metodológicas no desenvolvimento das atividades que atraiam a atenção dos alunos e com isso aumente a participação e envolvimento dos mesmos nas aulas da disciplina; entre outros exemplos, todos já mencionados na apresentação e análise dos dados que tratam das questões referentes à validação propriamente dita do MEO.

Porém, é preciso entender que existem situações e lacunas que fogem da alçada do Manual de Educação Olímpica, uma vez que independente da sua validade ou adequação, continuarão a influenciar a inserção e a utilização do MEO ou de outro instrumento pedagógico semelhante nas aulas de Educação Física do nível médio de escolarização. Isso porque, segundo Rodrigues e Darido (2011), existem problemas urgentes no cotidiano escolar que dificultam o cenário educacional como um todo, sendo um equívoco culpabilizar ou descartar determinados livros didáticos por mazelas existentes na educação brasileira ou, especificamente, na Educação Física escolar.

CAPÍTULO VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos por esta pesquisa apontaram para a validade do Manual de Educação Olímpica, tanto no que concerne o nível médio de ensino para o qual foi submetido, quanto para os seus objetivos de promoção de valores no ambiente escolar. Ainda assim, alguns ajustes e ressalvas precisam ser considerados para uma melhor adequação e consequente utilização do material didático nas instituições de ensino.

De uma maneira geral, o material foi considerado funcional, coerente, organizado e com boa exequibilidade de suas atividades. A sua metodologia, na análise dos professores, facilita as aprendizagens, além de estimular a autonomia e a criatividade, permitindo o emprego de recursos pedagógicos diversificados e o desenvolvimento de suas propostas de forma interdisciplinar.

Quanto ao seu conteúdo e a sua estrutura textual, o MEO foi apontado por apresentar informações corretas, relevantes, que não apresentam discriminações relativas a sexo, etnias, religiões ou deficiências. Da mesma forma como os seus textos foram considerados claros, concisos, graficamente bem organizados e com ilustrações pertinentes aos temas desenvolvidos.

Porém, principalmente a partir do processo de aplicação das atividades, fica evidente que um desenvolvimento satisfatório das propostas do MEO muitas vezes não depende apenas de seus bons aspectos estruturais. É lógico que eles contribuem, mas a forma de emprego do instrumento pedagógico e as transposições, ajustes e relações didáticas que cada professor realiza de acordo com as especificidades do seu contexto de atuação, fazem toda a diferença no sentido de uma utilização positiva do Manual de Educação Olímpica, sinalizando para a necessidade de um esforço pessoal do docente no intuito de criar suas próprias ações educativas a partir do material tornando-se um mediador no uso do mesmo.

Quanto às alterações no MEO, essas ficaram por conta da necessidade de alguns ajustes pontuais na estruturação de algumas atividades; da incorporação no material das diferentes sugestões metodológicas de aplicação de suas propostas realizadas pelos docentes; de indicações de variações para as atividades dando uma margem maior de escolha para os professores diante dos diferentes contextos de atuação; de recomendações de referências bibliográficas para uma maior aproximação docente a temas como Educação Olímpica, Ensino Médio, materiais didáticos na Educação Física, e trato com a dimensão atitudinal na disciplina; e, sobretudo, na inserção no Manual de Educação Olímpica de mais atividades de

tipo prático-experimental que permitam a discussão de valores, para que as propostas do material se aproximem mais do caráter eminentemente prático que tem dado identidade à Educação Física.

Ainda assim, independentemente dos ajustes no MEO e de sua validade, existem problemas e tensões no cenário educacional em geral, e na Educação Física em específico, que podem limitar ou dificultar a utilização do material. Neste sentido, mais uma vez é preciso que o professor como bom mediador saiba reconhecer tais limitações e não desista frente aos desafios de se empregar um recurso pedagógico tão incomum na Educação Física escolar como é o caso do livro didático.

A título de conclusão, é preciso dizer que para além das necessidades de novas pesquisas que busquem validar o Manual de Educação Olímpica nos dois ciclos do Ensino Fundamental e em contextos extraescolares, como é o caso das popularmente denominadas ‘escolinhas de esportes’, também se faz necessários outros estudos que se lancem ao objetivo de desenvolver indicadores que avaliem os resultados da aplicação das propostas do MEO, evidenciando a ocorrência ou não de mudanças comportamentais e atitudinais por parte dos alunos submetidos à sua utilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

ABREU, N. G. 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.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BASSO, F. **Valores em Jogos**: possibilidades de uma Educação Olímpica na Educação Física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BENTO, J. O. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins, p. 21-56. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, 607 p.

_____. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In: BENTO, J. O. (Org.). **O desporto do século XXI**: os novos desafios. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991, p. 113-146.

BERESFORD, H. Uma perspectiva histórica sobre os Jogos Olímpicos: da pré-história dos Jogos a Barão de Coubertin e o ideal olímpico, p. 691-703. In: DACOSTA, L.; TURINI, M. **Coletânea de textos em Estudos Olímpicos**. Volume I. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002, 872 p.

BILEK, L. Social Values in Sport, p. 42-53. In: SLEPICKA, P. et al. **Sport and Lifestyle**. Praga: Karolinum Press, 2009, 158 p.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003, 136 p.

BRANDL, C. E. H. A nova política para o Ensino Médio: um estudo da Educação Física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 3, p. 71-86, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1997.

BRUCKNER, P. Filhos e vítimas: o tempo da inocência, p. 51-62. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

BUHLER, C. **A psicologia na vida do nosso tempo**. 4ª ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 1980.

CARRASCO, I. C. G. et. al. Perspectiva docente e discente sobre as atitudes nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2011.

CAVASINI, R.; REPPOLD, A. Olimpismo, educação olímpica e promoção da saúde em crianças e jovens, p. 101-114. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHESNEAUX, J. Tirania do efêmero e cidadania do tempo, p. 117-129. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 11, n.1, p. 97-105, 2000.

DACOSTA, L. [et al]. **Manual de valores do esporte – SESI**: fundamentos. Brasília: SESI/DN, 2007, 195 p.

_____. Estudos Olímpicos no Brasil, p. 91-99. In: RUBIO, K. et al. **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 222 p.

_____. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras, p. 17-28 In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro. Guanabara, 2003.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz**. Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.

DARIDO, S. C. et. al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, 2010.

DEMO, P. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, 2012.

ENGELMAN, S.; PERRONE, C. M. O Olimpismo e uma nova perspectiva para o multiculturalismo, p. 81-90. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

FEITOSA, W. M. N. et. al. Aulas de Educação Física no Ensino Médio da rede pública estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 2011.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí. Editora Unijuí, 2001. 304 p.

FRANCESCHI WACKER, M. Educação Olímpica, olimpismo e eurtmia, p. 29-40. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

FREIRE, E. S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**. Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 141-151, 2004.

FREIRE, E. S. et. al. A dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física: conteúdo selecionado pelos professores. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2010.

FUTADA, F. M. Educação Olímpica: conceitos e modelos, p. 13-28. In: RUBIO, K. **Educação Olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, 206 p.

GALATTI, L. R. et. al. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

GAYA, A.; TORRES, L. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos, p. 57-74. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, 607 p.

GIRGINOV, V.; PARRY, J. **The Olympic Games explained**. London: Routledge, 2005.

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.

GUILLAUME, M. A competição das velocidades, p. 103-116. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

GUIMARÃES, S. S. M. Educação Física no Ensino Médio e as discussões sobre Meio Ambiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, 2007.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in practice**. London: Routledge, 1995.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **Olympic Charter**. Laussane: International Olympic Committee, 2007.

KIRST, F. V. **Esporte e Valores Sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

KRAVCHYCHYN, C. et. al. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, 2008.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos quantitativos. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 410-436.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENSKYJ, H. J. Olympic Education and Olympism: Still colonizing children's minds. **Educational Review**. Vol. 64. 2012. p. 265-274.

LIPOVETSKY, G. A era do após-dever, p. 29-37. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.

LOVISOLO, H. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint Editora. 1997. 171 p.

MARILLIER, B. **Jogos Olímpicos**. Lisboa: Hugin Editores. 2000. 123 p.

MARQUES, A. Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação, p. 75-96. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, 607 p.

MATARUNA, L.; CANCELLA, K. Educação Olímpica por meio do Judô, p. 143-150. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

MEINBERG, E. Ética Olímpica: algumas características e perspectivas, p. 57-74. In: RUBIO, K. et al. **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 222 p.

MESQUITA, R. M. A Academia Olímpica Brasileira/Comitê Olímpico Brasileiro, p. 101-112. In: RUBIO, K. et al. **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 222 p.

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.

MIRANDA, A. C. M. et. al. A Educação Física no Ensino Médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 621-630, 2009.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

MOREIRA, W. W. et. al. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2011, 144 p.

MORETTI, A. R.; TAPETTI, C. H. Educação Olímpica formal, não formal e informal, p. 71-85. In: RUBIO, K. **Educação Olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, 206 p.

NAUL, R. **Olympic Education**. Maidenhead (UK): Meyer & Meyer, 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. A Educação Física no Ensino Médio – período noturno: um estudo participante. **Revista Movimento**. ano VI, n. 12, p. 5-13, 2001.

_____. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004. p. 25-55.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 01. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2008. v. 1. 295 p.

_____. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. 01. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. v. 2. 299 p.

PEREIRA, F. M. Nível Médio de ensino: aulas de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, p. 136-155, 1999.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do Ensino Médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.

- PIZANI, J. et al. Investigação diagnóstica no Ensino Médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 15, n. 4, p. 883-898, 2012.
- PORTELA, F.; TAVARES, O. Revisitando os Jogos Olímpicos e o Olimpismo: Um texto endereçado aos alunos das graduações, p. 145-153. In: REPPOLD, A.; TODT, N. S. **O movimento olímpico em face do novo milênio**. Porto Alegre, 2000, 312 p.
- PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PUIG, N.; HEINEMANN, K. El deporte en la perspectiva del año 2000. **Revista de Sociologia**. Bellaterra, n. 38; p. 123-141, 1991.
- QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto, p. 187-198 In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, 607 p.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.
- RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, 2011.
- ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.
- ROMAN, J. Autonomia e Vulnerabilidade do indivíduo moderno, p. 39-49. In: MORIN, E. et al. **A Sociedade em Busca de Valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 264 p.
- ROSÁRIO, L. F. R; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**. Rio Claro, v. 11, n.3, p. 167-178, 2005.
- RUBIO, K. Alteridade e cidadania como caminhos para a compreensão da diversidade e do multiculturalismo na Educação Olímpica, p. 91-99. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

_____. Sobre as origens do esporte moderno e do Olimpismo, p. 148-168. In: RUBIO, K. **Educação Olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, 206 p.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar, tema transversal, saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. p. 21-34, 2013.

SANMARTÍN, M. **Valores Sociales y Deporte**: La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Ed. Gymnos. 1995. 261p.

SANTIN, S.; SILVA, M. R. S. Valor, p. 419-421. In: GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 421 p.

SANTOS, W; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do Senso Comum A Consciência Filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993, 319 p.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**: Revista da Escola de Educação Física. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, 2005.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005, 125 p.

TAVARES, O. **Esporte, movimento olímpico e democracia: o atleta como mediador**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2003.

_____. Estudos olímpicos – Academia Olímpica Brasileira – Educação olímpica. In: **Atlas Brasil do Esporte**. 2006 <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/349.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. Valores Olímpicos no Século XXI, p. 181-202. In: RUBIO, K. et al. **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 222 p.

_____. 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): CONFEF, 2008.

_____. 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, 270 p.

TODT, N. S. [et al]. A Educação Olímpica e a formação de professores; p. 147-166. In: RUBIO, K. et al. **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 222 p.

_____. As cerimônias de abertura dos jogos olímpicos de verão, sob uma perspectiva da Educação Olímpica, p. 115-125. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

_____. Um país olímpico sem educação olímpica? In: **Prêmio Brasil de esporte e lazer de inclusão social**. 1. ed. Coletânea dos Premiados de 2008. Brasília: Ministério do Esporte, 2009. p. 370-380.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da Teoria Crítica do Esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, 2006.

ZAIM DE MELO, R.; FERRAZ, O. L. O novo Ensino Médio e a Educação Física. **Motriz**. Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, 2007.

ANEXOS



**MANUAL DE
EDUCAÇÃO OLÍMPICA**

ÍNDICE

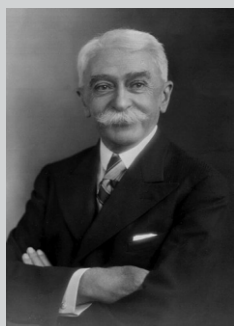
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 • VAMOS COMEÇAR PELO(S) PRINCÍPIO(S)?	07
CAPÍTULO 2 • ÉTICA ESPORTIVA	15
CAPÍTULO 3 • VIDA ATIVA E SAÚDE	31
CAPÍTULO 4 • EM BUSCA DA EXCELÊNCIA	36
CAPÍTULO 5 • RESPONSABILIDADE SOCIAL	55
GLOSSÁRIO OLÍMPICO	71

INTRODUÇÃO

A maneira como praticamos esportes nos últimos 100 anos e os valores que atribuímos à prática esportiva têm relação direta com o desenvolvimento do Movimento Olímpico, sua ideologia e seus valores.

Embora o Movimento Olímpico não seja sua única influência, as formas tradicionais do esporte moderno e, principalmente, a crença que o esporte educa, aproxima os povos, iguala as pessoas, ensina a ganhar e a perder, que o atleta é ou deve ser um modelo de comportamento, entre outras, foram modeladas e universalizadas com o importante auxílio deste Movimento e seu criador, o Barão Pierre de Coubertin.

Coubertin tinha clareza do potencial social do esporte, mas também compreendia que ele não era naturalmente educativo.



Ainda agora, como no passado, se seus efeitos serão benéficos ou prejudiciais, depende de como ele é tratado, e da direção para qual ele é apontado. A atividade atlética pode incitar as mais nobres assim como as baixas paixões. Ela pode alimentar abnegação e honra, ou o amor pelo ganho. Ela pode ser cavalheiresca ou corrupta, humana ou bestial. Finalmente, ela pode ser usada para solidificar a paz ou preparar para a guerra (COUBERTIN, In: MÜLLER, N., 2000)

Para ele, o esporte poderia ser uma ferramenta de educação e transformação individual e social apenas se praticado segundo um conjunto de valores orientadores e uma ética própria. Este valores e esta ética são genericamente chamados de “valores olímpicos” ou “valores do olimpismo”¹.

Nosso objetivo aqui não é discutir se e quanto o Movimento Olímpico e os Jogos Olímpicos realizaram efetivamente a missão educativa que desejava seu criador, mas apresentá-los como uma referência importante para uma educação em valores por meio do esporte, aqui chamada de 'Educação Olímpica.

Segundo Puig (1993, p.13), “[...] os valores se convertem em cada sujeito em critérios que permitem julgar a realidade, em predisposições que orientam sua conduta e em normas que a pautam”. Valores são adquiridos através dos processos de socialização e de transmissão entre os seres humanos (SANMARTÍN, 1995). Tudo quanto se faça ao redor de uma criança incidirá no processo de formação de sua personalidade, mas a escola é um dos principais espaços sociais para a educação em valores. Assim, não é aconselhável que, em nome de uma neutralidade ou relativismo ético, a escola isente-se de se posicionar com relação a certos valores fundamentais em um ambiente de respeito e diálogo.

¹ O objetivo do Olimpismo é colocar em todo o lugar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso da humanidade (Comitê Olímpico Internacional, Carta Olímpica, Princípio Fundamental No.3)

O esporte, em suas diferentes formas de prática, pode proporcionar experiências individuais e sociais positivas e negativas. Ou seja, apesar de seu evidente potencial educativo, a prática esportiva em si não pode assegurar automaticamente que seus praticantes tornem-se mais disciplinados, afastem-se das drogas, das más companhias, sejam mais éticos, respeitadores das leis e dos outros e etc.

A iniciativa de uma educação em valores por meio do esporte (uma Educação Olímpica) se torna ainda mais importante quando percebemos que a Educação Física, embora em processo de constante desenvolvimento, ainda enfrenta dificuldades em organizar experiências pedagógicas que vão além da prática física em si como forma objetiva de educação.

Além disto, os próximos anos, a chamada 'Década do Esporte' no Brasil, e em especial, a organização dos Jogos Olímpicos de 2016, aumentarão em muito a atenção e a importância dos esportes olímpicos e do Movimento Olímpico em nosso país. A exemplo do que aconteceu em outros países, podemos apostar que cada vez mais estes temas estarão no nosso dia-a-dia e de nossos educandos, trazendo questões, motivações, dúvidas e oportunidades.

A ideia de uma Educação Olímpica (EO) não é nova, mas podemos dizer que as discussões e iniciativas mais sistematizadas surgiram há pouco mais de 30 anos e vem crescendo a cada dia. A ideia básica de uma proposta de EO consiste em desenvolver iniciativas educacionais por meio do esporte tendo como referência os Jogos Olímpicos e os valores proclamados do Olimpismo. Outra característica importante que gostaríamos de destacar é que a EO não é uma nova proposta de educação física, não se propõe a substituir outros conteúdos, nem é uma defesa ou etapa de preparação para o esporte de alto-rendimento. Como dissemos acima, seu interesse é auxiliar a educação em valores tendo o esporte, este importante e multifacetado elemento da vida contemporânea, como referência.

Podemos definir como objetivos básicos da Educação Olímpica:

Enriquecer a personalidade humana por meio do esporte e das atividades físicas, entendidas como experiências permanentes.

Desenvolver um senso de tolerância, solidariedade, respeito por si mesmo, aos outros e ao meio ambiente.

Encorajar a busca da excelência como uma forma de aperfeiçoamento pessoal.



² O Centro de Estudos olímpicos da Universidade Autônoma de Barcelona (ESP) já catalogou mais de 21 iniciativas diferentes de Educação Olímpica em todo o mundo. Por exemplo, podemos encontrar propostas de EO em países como Alemanha, Austrália, Brasil, Burundi, Canadá, China, Cuba, Eslovênia, Índia, Inglaterra, Itália, Nova Zelândia e Turquia.

³ Adaptados de *Be a Champion in Life* (BINDER, 1998).

Embora muito variadas em termos de forma, grau de institucionalização e conteúdo, é possível identificar iniciativas presentes na programação oficial dos Jogos Olímpicos ou desenvolvidas por Comitês Olímpicos Nacionais. Existem também propostas de EO por parte de governos, organizações internacionais, organizações não-governamentais ou mesmo iniciativas pessoais por parte de educadores⁴.

A implantação de valores extraídos do Olimpismo se incorporaram a valores que podem ter abordagens culturalmente diferentes. Sugerimos, portanto, que o professor ao implementar um programa de educação olímpica reflita sobre seus próprios valores, assim como aqueles existentes na comunidade escolar (docentes, funcionários, pais e alunos). A missão, visão, valores, crenças e princípios que regem determinada instituição de ensino, irão determinar a amplitude do conceito da educação olímpica, especialmente no que se refere a ética esportiva. Por vezes, os valores proclamados pelo Olimpismo já são trabalhados em várias áreas de ensino, de forma não integrada. Quando a Educação Olímpica se faz presente de forma planejada, esses valores podem ser sistematizados e articulados. Como consequência pedagógica, o resultado é o aprendizado mais efetivo dos valores, com grandes possibilidades de incorporação dos mesmos a curto, médio ou longo prazo.

A definição dos conteúdos que compõem a EO pode variar entre as propostas, uma vez que, embora o COI tenha definido os valores olímpicos como “excelência”, “amizade” e “respeito”, não existe para eles uma definição exata. Neste Manual propomos desenvolver a educação olímpica a partir de quatro eixos ou temáticas. O primeiro se chama **Ética Esportiva**. Nele são tematizados as noções de *fair play* e respeito. No segundo, intitulado **Vida Ativa e Saúde**, enfocamos o estímulo a prática esportiva como uma forma de construir uma vida saudável e prazerosa, seus limites e possibilidades. **Em busca da Excelência** é o tema do terceiro capítulo. Nele a ideia de excelência é enfocada antes de tudo como o 'fazer o seu melhor', porém sem se perder de vista os aspectos saudáveis da competição e da auto-superação. Por fim, o último capítulo trata da importância da **Responsabilidade Social** para consigo mesmo, para com os outros e para com o meio ambiente que o esporte exige.



⁴ Duas boas fontes de consulta sobre estas iniciativas são o portal de Educação Olímpica da Academia Olímpica Brasileira www.cob.org.br/pesquisa_estudo/academia.asp e o sítio do Programa de Educação em Valores Olímpicos (OVEP em inglês) do Comitê Olímpico Internacional < <http://www.olympic.org/Educators> >

O desenvolvimento desta proposta de Educação Olímpica segue alguns pressupostos fundamentais⁵:

1. Crianças e jovens podem vir a se inspirar e se identificar com os símbolos, cerimônias, rituais, imagens, atletas e histórias olímpicas.
2. O aprendizado em valores é, essencialmente, baseado na discussão, no exemplo e na experiência concreta.
3. O aprendizado é um processo individual e coletivo e as formas de aprendizado podem variar bastante.
4. As práticas esportivas devem ser o eixo integrador da proposta na escola.
5. A EO deve ter um caráter multidisciplinar e flexível, podendo envolver toda a escola atingindo de maneira transversal, sempre que possível, as diferentes disciplinas presentes no ambiente escolar.
6. Uma proposta de EO deve ir ao encontro das necessidades dos professores, da escola e do sistema escolar.
7. Uma proposta de EO deve posicionar-se criticamente em relação ao esporte, compreendendo suas possibilidades e limites, pontos positivos e negativos.

⁵ Adaptados de *Be a Champion in Life* (BINDER, 1998).

Nosso desejo é que este Manual de Educação Olímpica possa servir de referência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na comunidade escolar de acordo com os interesses e possibilidades de cada uma delas. Que ele possa inspirar o desenvolvimento de iniciativas de educação em valores por meio do esporte, sendo um ponto de partida para a ampliação de seu potencial educativo. Neste contexto, podemos sugerir diferentes possibilidades de utilização do Manual⁶:

INTEGRADA

Um tema da EO pode perfeitamente adequar-se a projetos pedagógicos interdisciplinares que envolvam diferentes disciplinas da escola tais como educação física, história, geografia, línguas, matemática, ciências, artes, etc.

SEMANA OLÍMPICA

A organização de uma Semana Olímpica poderia ser o mote para a realização de diferentes atividades de EO. Esta Semana poderia ter cerimônias de abertura e encerramento, assim como, contar com a realização de mini Jogos Olímpicos na escola ou na comunidade.

TRANSVERSAL

Um tema da EO pode ser associado ao desenvolvimento dos Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999)⁷

FORMAÇÃO ATLÉTICA NÃO ESCOLAR

As atividades de EO podem ser parte complementar da formação de jovens atletas nas fases de direcionamento e especialização.

ISOLADA

Um tema da EO pode ser associado a outros conteúdos das aulas de educação física ou ser parte integrante do currículo desta disciplina.

TÓPICO ESPECIAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR

A organização de uma Semana Olímpica poderia ser o mote para a realização de diferentes atividades de EO. Esta Semana poderia ter cerimônias de abertura e encerramento, assim como, contar com a realização de mini Jogos Olímpicos na escola ou na comunidade.

⁶Adaptados de *Be a Champion in Life* (BINDER, 1998).

Em termos metodológicos, sabemos que os meios mais eficientes para a educação em valores são os relacionados aos modelos recebidos e às práticas desempenhadas em situações reais. É muito importante que o ambiente educativo seja vivido de maneira coerente com os valores que se quer educar. Do mesmo modo, os procedimentos educativos devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em pequenos grupos, mediados pelo diálogo. A simples transmissão de valores prontos é pouco eficaz (ZABALZA, 2000; CARVALHO, 2002). A compreensão dialética do movimento espiral da prática-reflexão-práxis-reflexão é coerente com a metodologia escolhida para implementação dos valores centrais do Olimpismo.

Assim, cada capítulo deste manual apresenta em seu início uma introdução ao tema, seguida de sugestões de atividades para que você possa ter uma ideia básica de como as atividades podem ser implementadas. Como você poderá observar, muitas das atividades propostas tratam de questões que estão em mais de um capítulo. ***Isto significa que mais de um tema podem ser tratados de uma vez só***, permitindo que você torne o aprendizado de seus alunos mais rico e completo.

As atividades apresentadas nesse Manual são de dois tipos: as atividades práticas (AP) e as atividades de leitura e debate (LD), ambas destinadas a estimular o debate e a reflexão sobre as temáticas e que podem ser utilizadas de maneira complementar ao ensino de esportes e outras atividades corporais. Sugerimos que as atividades de leitura e debate, especialmente, podem ser organizadas como atividade de aula, atividades 'para a casa', ou mesmo podem, com pequenas modificações, serem a base de uma atividade de 'júri simulado' com juiz, advogados de defesa, acusação e o júri.

Acima de tudo, convidamos você a se aprofundar no tema e, posteriormente, elaborar as suas próprias atividades individualmente, de maneira coletiva com outros docentes ou mesmo com seus alunos.

Saudações olímpicas!

CAPÍTULO I

VAMOS COMEÇAR PELO(S) PRINCÍPIO(S)?

Uma das características que faz do Movimento Olímpico, um movimento esportivo diferente dos demais, reside no fato dele estar baseado em princípios. Muitas competições esportivas são importantes, mas nenhuma delas é organizada tão claramente em torno de princípios e valores. Princípios são ideias e valores que orientam nossas escolhas e nosso jeito de ser e fazer as coisas. Os seis princípios do Movimento Olímpico estão estabelecidos na Carta Olímpica como **Princípios Fundamentais**. Veja quais são:

1°. “O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina num todo equilibrado as qualidades do corpo, mente e espírito. Combinando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais”.

2°. “O objetivo do Olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmônico do ser humano, tendo como visão a promoção de uma sociedade pacífica, preocupada com a preservação da dignidade humana”.

3°. “O Movimento Olímpico é a ação organizada, permanente e universal desenvolvida por todas as pessoas e instituições que se inspiram nos valores do Olimpismo, desenvolvida sob a suprema autoridade do Comitê Olímpico Internacional. Ele cobre os cinco continentes e atinge seu ápice com a reunião dos atletas do mundo todo em seu grande festival esportivo, os Jogos Olímpicos. Seus símbolos são os cinco anéis entrelaçados”.

4°. “A prática do esporte é um direito humano. Todos os indivíduos devem ter a possibilidade de praticar esporte sem discriminação de qualquer tipo e dentro do espírito olímpico, o qual requer entendimento mútuo, com um espírito de solidariedade, amizade e fair play”.

5°. Reconhecer que o esporte ocorre dentro do enquadramento da sociedade, organizações esportivas dentro do Movimento Olímpico teriam os direitos e obrigações de autonomia, que inclui estabelecer e controlar livremente as regras do esporte, determinando a estrutura e governo de suas organizações, desfrutando do direito de eleições livres de qualquer influência externa e a responsabilidade para assegurar que os princípios de bom governo sejam aplicados.

6°. “Qualquer forma de discriminação a um país ou pessoa baseado na raça, religião, política, gênero ou coisa semelhante é incompatível com o pertencimento ao Movimento Olímpico”.

7°. “Pertencer ao Movimento Olímpico requer concordância com a Carta Olímpica e reconhecimento pelo Comitê Olímpico Internacional”.

Além disto, outra característica do Movimento Olímpico e dos Jogos Olímpicos que os tornam diferentes de qualquer outra grande competição esportiva são seus símbolos e rituais. Vejamos quais são:

Os Anéis Olímpicos

Os anéis olímpicos são um dos símbolos mais conhecidos em todo mundo. Eles simbolizam a excelência no esporte, os ideais e os objetivos do Movimento Olímpico. As cores dos três anéis superiores são azul, preto e vermelho e as dos anéis inferiores são o amarelo e o verde. A bandeira olímpica apresenta as cores de todas as bandeiras das nações

Bandeira Olímpica

Os cinco anéis olímpicos sobre um fundo branco fazem a bandeira olímpica. Suas cores apresentam as cores das bandeiras de todas as nações e seu fundo branco representa a paz. Na cidade-sede dos Jogos, a bandeira olímpica deve estar sempre colocada junto a outras bandeiras de nações e, no estádio, ter um lugar de destaque, acima de qualquer outra bandeira.

O Lema Olímpico

'Citius, Altius, Fortius'. Estas três palavras em latim formam o lema olímpico. Elas querem dizer: mais rápido, mais alto, mais forte. É na verdade um chamamento à excelência e à autossuperação de todo atleta.

A Chama Olímpica

A Chama Olímpica começa sua jornada para os Jogos no sítio arqueológico de Olímpia Antiga, na Grécia,, onde se disputavam os Jogos Olímpicos na antiguidade. Lá, a luz do sol refletida em um espelho acende a chama de um caldeirão cheio de óleo e, desta chama, a primeira tocha é acesa. De lá a tocha segue em uma corrida de revezamento até a cidade onde serão disputados os Jogos, chegando ao estádio no exato momento da cerimônia de abertura, quando de sua chama, lembrando a tradição Olímpica, será acesa a imensa Pira que queimará durante todo o tempo que durar os Jogos.

O Juramento dos Atletas

Um dos principais momentos da cerimônia de abertura são os juramentos dos atletas e dos árbitros. Representando todos os atletas presentes, um atleta do país-sede dos Jogos, declara em voz alta: "Em nome de todos os competidores, eu prometo que tomaremos parte nestes Jogos Olímpicos respeitando e obedecendo as regras que o governam, com verdadeiro espírito esportivo, para a glória do esporte e a honra de nossas equipes".

Símbolos e rituais tentam dar um caráter visível aos princípios e valores declarados do Movimento Olímpico, causando grande impacto. Não é coincidência que estes símbolos e rituais sejam reproduzidos em inúmeras competições esportivas de todos os tipos e dimensões (e às vezes não esportivas!) em todo o mundo.

Como vimos, estes **Princípios Fundamentais** ao condicionarem a prática esportiva a ideias como solidariedade, respeito, direitos, não-discriminação, paz e ética (fair play) apresentam muitos elementos norteadores para uma educação em valores por meio do esporte. Nossa sugestão é que você, docente, comece seu programa de Educação Olímpica por eles.

Quem sabe, uma primeira atividade possa ser uma pesquisa sobre os símbolos olímpicos!

Entregue a seus alunos a folha de leitura com os sete princípios fundamentais do Movimento Olímpico. A partir deles, apresentaremos algumas questões para reflexão e debate. Você mesmo pode propor outras também.

Folha de Leitura

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO MOVIMENTO OLÍMPICO

1º. “O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina num todo equilibrado as qualidades do corpo, mente e espírito. Combinando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais”.

2º. “O objetivo do Olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmônico do ser humano, tendo como visão a promoção de uma sociedade pacífica, preocupada com a preservação da dignidade humana”.

3º. “O Movimento Olímpico é a ação organizada, permanente e universal desenvolvida por todas as pessoas e instituições que se inspiram nos valores do Olimpismo, desenvolvida sob a suprema autoridade do Comitê Olímpico Internacional. Ele cobre os cinco continentes e atinge seu ápice com a reunião dos atletas do mundo todo em seu grande festival esportivo, os Jogos Olímpicos. Seus símbolos são os cinco anéis entrelaçados”.

4º. “A prática do esporte é um direito humano. Todos os indivíduos devem ter a possibilidade de praticar esporte sem discriminação de qualquer tipo e dentro do espírito olímpico, o qual requer entendimento mútuo, com um espírito de solidariedade, amizade e fair play”.

1º. “O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina num todo equilibrado as qualidades do corpo, mente e espírito. Combinando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais”.

5º. Reconhecer que o esporte ocorre dentro do enquadramento da sociedade, organizações esportivas dentro do Movimento Olímpico teriam os direitos e obrigações de autonomia, que inclui estabelecer e controlar livremente as regras do esporte, determinando a estrutura e governo de suas organizações, desfrutando do direito de eleições livres de qualquer influência externa e a responsabilidade para assegurar que os princípios de bom governo sejam aplicados.

6º. “Qualquer forma de discriminação a um país ou pessoa baseado na raça, religião, política, gênero ou coisa semelhante é incompatível com o pertencimento ao Movimento Olímpico”.

7º. “Pertencer ao Movimento Olímpico requer concordância com a Carta Olímpica e reconhecimento pelo Comitê Olímpico Internacional”.

Leia e pense. Responda as questões abaixo para o nosso debate.

(LD) - **O Olimpismo é uma filosofia de vida...**

1. O que é uma "filosofia de vida" para você?

2. Que ideias ou valores (ou princípios) são importantes para você?

3. Quem lhe influenciou a ter estes valores?

4. Os esportes ou atletas influenciaram você a ter esses valores? Quais? Por quê?

Leia e pense. Responda as questões abaixo para o nosso debate.

(LD) - **O Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo...**

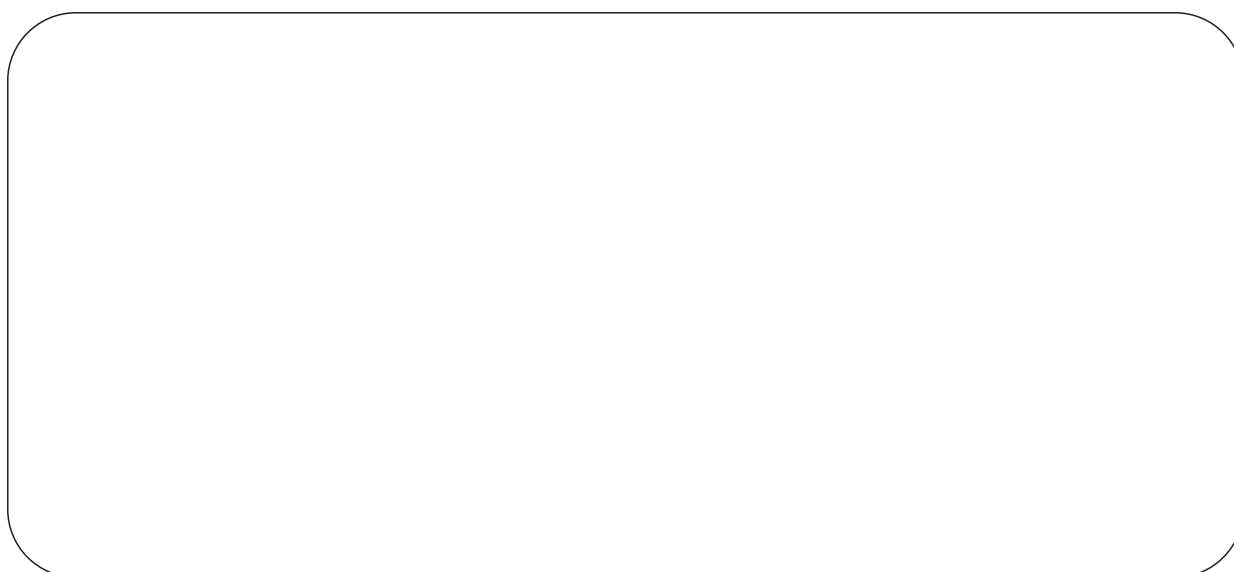
1. Em sua opinião, os atletas devem dar bons exemplos? Por quê? Como ele pode fazer isto?



2. Que Atletas, para você, podem ser considerados bons exemplos? Por quê?



3. Você acha que é ou já foi um bom exemplo para alguém? Conte sua história.



Leia e pense. Responda as questões abaixo para o nosso debate.

(LD) - A prática do esporte é um direito humano. Todos os indivíduos devem ter a possibilidade de praticar esporte sem discriminação de qualquer tipo...

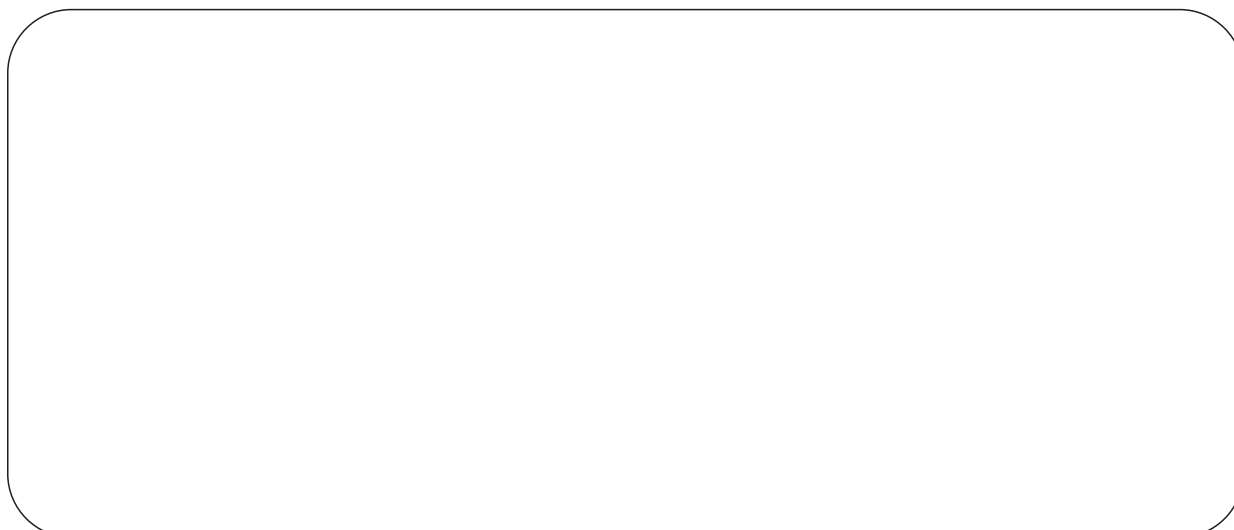
1. Quais são os Direitos Humanos?



2. Você concorda que a prática de esportes é um direito humano? Por quê?



3. Muitas pessoas não conseguem praticar esportes. Você sabe dizer quais são as causas sociais que impedem uma pessoa de praticar esportes?



(AP) – **Desenvolvendo Princípios**

Organize a turma em pequenos grupos. Cada grupo tem a tarefa de discutir e propor um conjunto de ***princípios fundamentais*** para as aulas de educação física ou para a própria escola. Peça aos grupos que preparem cartazes com suas propostas. Faça uma exposição destes cartazes em algum mural da escola.

CAPÍTULO 2

ÉTICA ESPORTIVA

FAIR PLAY E RESPEITO

Um dos valores do Olimpismo e do esporte é o fair play. Também conhecido como 'jogo limpo', o fair play representa a noção de comportamento ético na competição esportiva. Embora não exista uma definição exata, ele pode ser dividido em duas manifestações básicas:

fair play formal - Traduzido pela noção de obediência às regras e às decisões da arbitragem. É a forma mais básica de se ter um comportamento ético no esporte.

fair play não formal - Traduzido pela noção de comportamento cavalheiresco e respeitoso e pela recusa a obter vantagens injustificáveis por meios ilegais ou imorais, antes ou durante a competição. Envolve os comportamentos positivos e negativos não previstos nas regras, o uso de substâncias proibidas (doping), o assédio moral e etc.

O fair play não se manifesta automaticamente na prática esportiva. Pelo contrário, atividades competitivas frequentemente podem estimular comportamentos pouco éticos entre crianças e jovens. Assim, a compreensão do que é um comportamento ético no esporte (e também fora dele) deve ser *construído*.

Fair play significa também respeito. Não apenas pelas regras, mas principalmente pelas pessoas. Mas, o que significa respeitar os outros? E, como isto pode ser ensinado? Bem, em primeiro lugar respeitar os outros no esporte significa respeitar a *integridade física e moral* de companheiros e adversários, evitando machucá-los fisicamente e molestá-los moralmente. Significa respeitar suas *capacidades, habilidades* e seu *desejo* de praticar atividades físicas. Significa também respeitar suas características, crenças e valores. No âmbito educativo, Fair play significa então conhecer, conviver e respeitar as diferenças.

Já nas modalidades esportivas podemos localizar diferentes dinâmicas das modalidades individuais e coletivas. Podemos pressupor que nas modalidades individuais, exceto as lutas, os sentimentos de antagonismo para com os adversários são parcialmente regulados pelo nível de contato físico existente entre eles. Fora que as atividades de execução são comparadas pela performance, dentro das normas, determinando uma ação esportiva mais controlada e previsível. Entretanto, isso por ser passível de diferença de incidência dentro das modalidades individuais considerando se os espaços são ou não compartilháveis. E o papel da arbitragem tem como, de modo geral, aplicação objetiva das bonificações e penalidades previstas nas regras esportivas.

Já nas modalidades coletivas o contato, e por conseqüência os níveis de violência entre os participantes, sejam regulados por regras específicas, a obtenção de vantagem sobre o adversário depende muitas vezes da ação em contato físico direto, o que permite supor, oferece uma margem maior para o surgimento de sentimentos contrários aos adversários. E quando a modalidade oferece um espaço compartilhado, por exemplo, o futebol e seu desenvolvimento não se pautam em movimentos específicos e padronizados (jogadas, tomada da posse de bola, etc.) geram inúmeras possibilidades de ação que permitem ao árbitro, muitas vezes, interpretar a ação dos jogadores para a aplicação das regras. Diferentes interpretações podem imprimir polêmica e insatisfação. Assim, os esportes coletivos podem tornar-se um palco de protestos com mais intensidade de ocorrência contra as decisões da arbitragem.

A seguir são apresentadas algumas sugestões de atividades para o desenvolvimento da temática junto aos alunos.

(LD) OS DILEMAS DO FAIR PLAY

Sabemos que fair play não significa apenas a obediência às regras escritas. Significa também as atitudes e o espírito de competição correto que os esportistas devem seguir. Mas, sabemos também que muitas vezes as faltas são uma tática e um recurso para impedir a ação da equipe adversária.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. O que significa 'fair play' (jogo limpo) para você?

2. Existem diversas formas de demonstrar o fair play, jogar limpo e respeitar o adversário se encaixam aqui. Porém, não são significam um desejo de não querer ganhar, ou seja, querer perder. Como combinar o jogo limpo com o desejo de ganhar numa partida?

3. Peça a seus alunos que façam uma lista com dois comportamentos de fair play (jogo limpo) e dois comportamentos de não fair play (jogo sujo). Discuta com eles estas situações. Tente definir com eles as razões que determinam o que é e o que não é fair play.

JOGO LIMPO

JOGO SUJO

(LD) INDO ALÉM DO ESPORTE

Um dos valores do Olimpismo e do esporte é o fair play. Também conhecido como 'jogo limpo', o fair play representa a noção de comportamento ético na competição esportiva...

No dia a dia, existem algumas atitudes e comportamentos que podem ser considerados exemplos de fair play (jogo limpo) enquanto que outros são comparados a exemplos de não fair play (jogo sujo). Peça a seus alunos que reflitam e listem pelo menos três atitudes e comportamentos do dia a dia que ilustrem as situações mencionadas anteriormente.

JOGO LIMPO

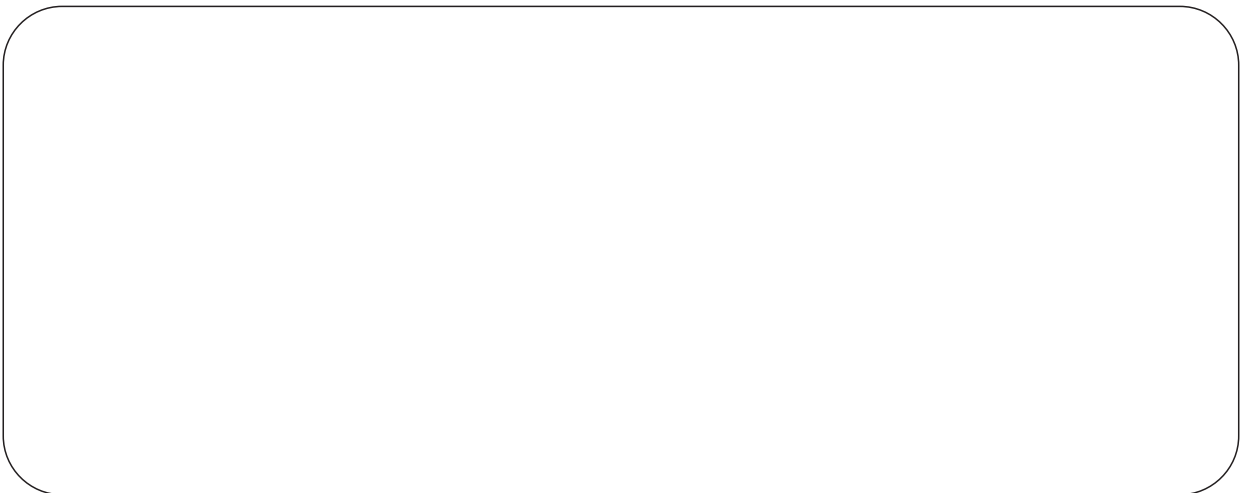
JOGO SUJO

(LD) e (AP) **INDO ALÉM DAS REGRAS**

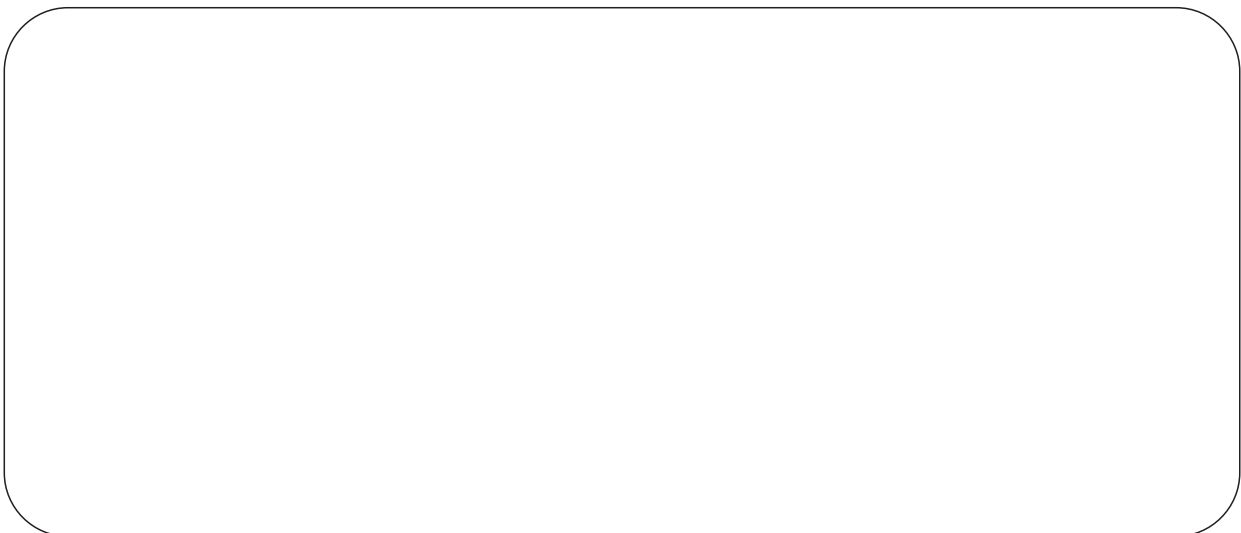
Especialmente no futebol, os jogadores, de forma geral, têm o hábito de passar a bola para fora do campo ao ver um jogador machucado, caído no chão. Após o atendimento do mesmo, a bola é repostada em jogo. O fair play não formal indica que a posse de bola deve ser devolvida ao time que jogou a bola para fora para permitir o atendimento do jogador machucado.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Algumas vezes essa atitude pode interromper uma chance clara de marcar pontos. Considerando esse fato, é aceitável ignorar um jogador adversário machucado? Por quê?



2. Algumas vezes um jogador pode simular uma lesão mais séria para levar alguma vantagem no jogo. Como as regras esportivas podem ser utilizadas para que isso seja evitado?



(LD) e (AP) **INDO ALÉM DAS REGRAS 2**

Vamos considerar que todos julgam que o respeito às regras é algo muito importante e que todos devem cumprir. No esporte, chamamos isto de fair play. Você deve saber também que diversos tipos de regras organizam nossa vida em sociedade. Um comportamento de fair play não deveria ser coisa só do esporte, mas de toda a vida. Então, vamos debater algumas questões? Seja sincero em suas respostas!

1. Ao pagar um lanche, você nota que o caixa lhe deu um valor de troco maior do que você deveria receber. O que você faz?

2. Já está quase acabando o recreio e a fila da cantina está grande. Você vai para o final dela? Ou tenta furar a fila?

3. A prova está bem difícil, mas o aluno ao seu lado sabe tudo sobre o assunto. Você tenta obter ajuda dele?

1. Dois alunos que são seus amigos estão brigando na porta da escola. Só que um é muito mais forte que o outro. O que você faz? Deixa a briga continuar? Ou tenta interromper a luta? Por quê?

(AP) ATIVIDADE PRÁTICA

Estabeleça regras de conduta e suas consequências para as atividades e esportes nas aulas de educação física e/ou torneios escolares junto com seus alunos, mesmo que estas sejam diferentes das regras do esporte oficial. Escreva tudo num pôster e deixe visível para os alunos. Liste atitudes que vão além das regras e inclua no pôster como recomendações. Após, realizada a atividade fazer uma reflexão com os alunos acerca das possibilidades e limitações da experiência.

(AP) ALUNO FAIR PLAY

Periodicamente (defina um período que facilite a atividade) procurem eleger por meio de votação um aluno (ou mais alunos, caso prefira) considerado pela turma como exemplo de aluno fair play. A votação pode ser baseada no cumprimento das regras de conduta estabelecidas para as aulas de Educação Física da atividade prática anterior. Outras regras de conduta que abrangem os demais componentes curriculares também podem ser estabelecidas. Caso o aluno eleito concorde, este pode ter um cartaz confeccionado com sua foto divulgado no mural da escola parabenizando-o pelo título.

(LD) e (AP) O RITUAL DE CUMPRIMENTO

Em quase todos os esportes, os atletas cumprimentam-se antes e/ou depois de cada jogo. Peça a seus alunos que observem durante um período (sugestão: uma semana) competições esportivas oficiais e anotem quando e como os atletas se cumprimentam. Você pode organizar a turma para que assistam diferentes modalidades. Isto tornará a atividade mais enriquecedora.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Pelas suas observações, como os atletas agem ao apertar a mão de seu adversário?
2. E após a Vitória? Demonstrações de felicidade devem ser contidas ou manifestadas? Por quê?
3. E após a derrota? Será mais difícil cumprimentar logo após perder um jogo? Por quê?
4. Como comemorar a vitória sem desrespeitar ou provocar o adversário?

(AP) ATIVIDADE PRÁTICA

Crie junto com seus alunos algum tipo de ritual de cumprimento na aula de Educação Física antes e depois do jogo principal da mesma. Faça disso um hábito.

"Somos o que repetidamente fazemos. A excelência, portanto, não é um feito, mas um hábito." (Aristóteles – Filósofo grego).

(LD) PREMIAÇÃO

Por vezes assistimos manifestações de desprezo dos atletas a medalhas que não seja a medalhas de ouro. Outras vezes vemos uma super valorização do segundo, terceiro lugar e até da participação na competição. Existem competições que premiam todos aqueles que completam a prova. Organize com sua turma uma pesquisa sobre as formas de premiação no esporte. Inclua na atividade uma pesquisa sobre a premiação nos Jogos Olímpicos da Antiguidade.

O fator mais importante da vitória para os campeões dos Jogos Olímpicos da Antiguidade era a manifestação do seu esforço em honra aos deuses, principalmente Zeus (Senhor do Trovão). Seu prêmio era apenas uma coroa de ramos de oliveira, uma fita vermelha no braço. Alguns, como em Esparta, tinham a honra em lutar ao lado do Rei no campo de batalha. Em outros tempos, os vencedores ganhavam as chamadas *tripodes* (caldeirões em tripé onde se colocava óleo para queimar gerando iluminação à noite), barris de óleo de oliva, até mesmo quantias de dinheiro.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Como eram as premiações nos Jogos Olímpicos da Antiguidade? E o que representavam?

2. Quais as outras formas de premiação que você conhece?

3. Se você fosse um atleta olímpico, que premio você gostaria de ganhar?

(AP) AMIZADE CONSTRUÍDA⁸

É muito comum se afirmar que os esportes aproximam as pessoas, os povos e as nações. Porém, a competição esportiva coloca uns contra os outros. Como então construir, efetivamente, um vínculo entre os jovens que são de equipes (turmas, colégios, cidades, estados, países) diferentes? Pensando nisso, propomos algumas atividades para estimular o vínculo e o convívio que facilitam o conhecimento do outro e o respeito às diferenças. A participação em atividades sociais e culturais em paralelo ao evento esportivo solidifica e oportuniza a camaradagem, especialmente com intervenção pedagógica.

(AP) ATIVIDADE PRÁTICA

Esta uma atividade destinada a criar um ambiente favorável à construção de amizades durante competições esportivas escolares

1. Inicie a competição com um conjunto de jogos e brincadeiras nas quais os membros das equipes sejam misturados.
2. Crie atividades sociais de conhecimento de grupo com turmas e times diferentes durante os eventos esportivos;
3. Organize eventos sociais, como gincanas, com equipes integradas e diferentes dos times esportivos.
4. Experimente uma competição por cor ao invés do modo 'escola contra escola' e/ou com combinações de cores diferentes para cada modalidade, mesmo que apenas em sua escola.

(AP) CIDADÃO FAIR PLAY

Periodicamente (defina um período que facilite a atividade) peça aos seus alunos que escolham uma personalidade considerada por eles como exemplo de pessoa que se comporta de maneira ética. Vamos chamá-lo de "Cidadão Fair Play". A fonte pode vir de jornais, noticiários, internet, etc. Após essa definição, peça aos seus alunos que confeccionem cartazes mencionando o que levou a personalidade escolhida a receber o título de cidadão fair play. Se possível, exponha os cartazes no mural da escola.

(AP) **CARTÃO VERDE**

Inclua em suas aulas ou nas competições esportivas escolares a utilização do Cartão Verde. O cartão verde deve ser utilizado quando um aluno ou atleta demonstra um comportamento de fair play durante o jogo, tais como:

- Ajuda um colega adversário a se levantar durante o jogo;
- Demonstra preocupação com os demais jogadores;
- Evita jogadas perigosas e disputas maldosas de bola;
- Evita discussões durante o jogo;
- Não fala palavrões durante o jogo.

Outras situações devem ser pensadas para a utilização do cartão verde. Lembre-se que mesmo a utilização do cartão verde não deve substituir os demais cartões do jogo. Estabeleça também formas de premiação para aqueles que recebem o cartão verde, como por exemplo, pontuação para a equipe com mais cartões verdes ou a retirada de um cartão amarelo recebido por um aluno caso este receba posteriormente um cartão verde.

(AP) **DINÂMICA DO AQUÁRIO**

O objetivo principal da atividade é observar como os indivíduos se comportam em uma competição quando imaginam estarem sendo injustiçados ou favorecidos pela arbitragem, papel aqui exercido pelo professor. O primeiro passo para a realização desta atividade é dividir a turma em três grupos: dois grupos que realizarão a vivência e um grupo observador.

Para uma das equipes o professor irá estipular as regras do jogo ou atividade. Para a outra equipe, o professor irá estipular regras ligeiramente diferentes, permitindo-os obter alguma vantagem. Em hipótese alguma uma equipe deve ser informada sobre a situação da outra equipe. Apenas o grupo observador da dinâmica deverá estar informado de toda a situação, para que observe justamente qual será a reação dos componentes de cada uma das equipes.

Vamos dar como exemplo o Jogo dos Dez Passes. Para a realização deste jogo, dois grupos deverão estar dispostos como equipes adversárias. Em um espaço delimitado, inicia-se a partida com uma disputa de bola ao alto. O objetivo do jogo consiste na execução de dez passes consecutivos entre os elementos de uma equipe sem que algum oponente intercepte a bola. Caso a equipe adversária intercepte a bola a contagem dos passes é interrompida e reiniciada a favor da equipe agora com a posse da bola. Cada vez que uma equipe executar os dez passes, ela marcará um ponto. O professor pode estabelecer regras, tais como: não poder correr com a bola sem realizar o drible, poder dar no máximo três passos com a bola na mão, não tocar o jogador que está com a bola, a bola ter que passar por um número mínimo de jogadores da equipe para validar os passes e conseqüentemente a pontuação, entre outras regras. Enquanto o jogo se desenvolve, o grupo observador anota os comportamentos de seus colegas.

É interessante ressaltar que o professor deve deixar a atividade se estender como se a situação fosse semelhante a um episódio de erro de arbitragem. Também vale ressaltar que o Jogo dos dez passes é apenas uma sugestão de atividade. Caso prefira, o professor pode escolher um outro jogo que julgue pertinente para o objetivo aqui estipulado.

Ao final, o professor, ao contar a todos sobre a dinâmica empregada na atividade, deve realizar um momento de reflexão com os alunos, discutindo sobre as atitudes das equipes diante da situação ocorrida, levantando questões como:

- Qual foi a reação da sua equipe diante do ocorrido? Geralmente é essa a atitude que os atletas tomam diante de uma situação semelhante?

- Essa reação foi correta? Por quê? Caso a resposta seja negativa, qual era, em sua opinião, a atitude que deveria ter sido tomada frente à situação?

- E no dia a dia, diante de uma situação de vantagem sobre alguém de forma injusta, qual é a sua atitude? (Essa pergunta pode ser feita a todos, mas especialmente para a equipe que estava levando vantagem).

- E diante de uma suposta situação de injustiça sobre você que possa ocorrer no dia a dia, qual a sua atitude? (Novamente, essa pergunta pode ser feita a todos os alunos, mas em especial aqueles pertencentes à equipe que estava em desvantagem no jogo).

(LD) VITÓRIA JUSTA

Corredor se nega a vencer prova após líder parar antes da chegada



O atleta queniano, Abel Mutai, medalhista nos 3000m com obstáculos em Londres, estava prestes a ganhar a corrida quando, ao entrar em uma pista onde acreditava que o final tinha chegado, relaxou o ritmo e começou a cumprimentar o público, acreditando que tinha vencido a prova. O segundo colocado, logo atrás, Ivan Fernandez Anaya, vendo que ele estava errado e parara 10 metros antes da linha de chegada, não quis aproveitar a oportunidade para acelerar e vencer. Ele permaneceu às suas costas, e gesticulando para que o queniano compreendesse a situação e quase empurrando-o levou-o até o fim, deixando-o vencer a prova como iria acontecer se ele não tivesse se enganado sobre o percurso.

Correndo diante de sua torcida, Iván negou-se a conquistar a prova. Sua vaidade sucumbiu ao espírito esportivo, e ele preferiu manter o curso normal da competição, com triunfo do queniano. "Eu não merecia ganhá-lo. Fiz o que tinha que fazer", afirmou Iván. "Ele era o justo vencedor, me impôs uma distância que eu já não podia ter superado se não se equivocava. Desde que vi que ele parou, eu sabia que não ia passá-lo".

Ainda sobre o seu feito, Iván completou: "Hoje em dia, tal como as coisas estão em todos os ambientes, no futebol, na sociedade, na política, onde parece que vale tudo, um gesto de honradez vem muito bem".

Fonte: Texto adaptado de <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/1202051-corredor-se-nega-a-vencer-prova-apos-lider-parar-antes-da-chegada.shtml> de 15 de dezembro de 2012.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Você admira a atitude de Iván Fernández? Em sua opinião é fácil ter atitudes deste tipo em uma competição esportiva?

2. E você, diante de uma situação parecida com esta, qual atitude tomaria?

3. Você concorda com o depoimento final de Iván Fernández quando ele diz que hoje em dia parece valer tudo em todos os ambientes? Por quê?

4. Que exemplos do dia a dia poderiam aqui ser citados como atitudes semelhantes a do atleta Iván Fernández?

(LD) NÃO É O QUE PARECE

Jovem jogador de futebol preso ao tentar fazer um 'gato' na identidade

Fonte: Reportagem retirada de <http://www.jequiereporter.com.br/blog/archives/14063> de 29 de janeiro de 2011

Sonho de jogar futebol vira pesadelo

pego em flagrante quando tentavam adulterar a idade, dez adolescentes dizem que vão insistir

Fonte: Reportagem retirada de <http://golvarzeano.blogspot.com.br/2011/03/jovens-fazem-gato-para-jogar-futebol.html> de 29 de março de 2011

O gato no futebol brasileiro

A oferta é tentadora, simples e aparentemente lícita. Por uma quantia pequena, de aproximadamente R\$ 500 (que para a maioria das famílias às quais a proposta é feita, não é nada pequena e pode significar até mesmo um mês de salário), o empresário que acaba de se apresentar promete "ajeitar a documentação do menino" e colocá-lo em um clube grande. Tudo porque, segundo o engravatado olheiro com carregado sotaque da capital, o garoto "tem tudo para estourar, mas bem que podia ser uns dois anos mais novo". É assim, normalmente com a aquiescência dos pais, que não sabem direito com o que estão lidando, que nascem todos os dias novos gatos no futebol brasileiro. A esperança de sorte melhor para a família de baixa renda que pouco pode oferecer ao garoto em termos de futuro reside na habilidade dele com a bola nos pés, e na do procurador em esconder a falsificação. Mais do que uma tentativa de burlar a lei, o fenômeno do gato é a constatação de uma mazela social profunda, transformando o esporte em válvula de escape e promessa de redenção financeira.

Fonte: Reportagem de Maurício Vargas, retirado de <http://www.olheiros.net/artigo/ler/1410> de 19 de agosto de 2009.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Gato, no futebol, é o jogador que altera a sua idade real para parecer mais jovem e poder jogar em categorias de base inferiores com idade mais avançada do que a permitida. Em geral, os clubes não permitem esta prática, que é criminosa (falsidade ideológica).

1. De acordo com uma das reportagens acima, muitos jovens considerados futuros craques do futebol, influenciados por empresários, acabam aceitando adulterar sua idade iludidos pelo sonho de ser jogador de futebol e pela promessa de altos salários que podem mudar as suas condições de vida e de seus familiares. Em sua opinião, esse fato justifica uma atitude de adulteração de idade? O que é válido e o que não é na busca pela realização de um sonho?

2. Você conhece algum caso famoso de jogadores que adulteraram a idade para jogar futebol? Cite o caso.

3. Você saberia dizer quais são as possíveis consequências de uma atitude como essa de adulteração de idade?

4. Poucos talvez saibam, mas os casos de “gato” não existem somente no futebol profissional. Em competições esportivas escolares também são comuns os casos de alunos mais velhos escalados por seus professores em equipes mais novas com o objetivo de ganhar a competição. Suponhamos que você fosse um jogador muito habilidoso e fosse escalado para jogar uma competição representando sua escola. Porém, pelas regras da competição você não poderia jogar porque sua idade já teria ultrapassado a idade permitida pelo campeonato. Apesar disso, ninguém confere a idade dos atletas confiando na honestidade dos treinadores ou professores da escola. Qual seria a sua atitude? Você jogaria assim mesmo? Por quê?

(LD) DOPING NO ESPORTE

Lance Armstrong admite doping em entrevista



A imagem de um dos maiores atletas do esporte mundial se desfez instantaneamente diante das câmeras de TV. Depois de negar inúmeras vezes a acusação de ter recorrido ao doping, o ciclista americano Lance Armstrong admitiu, pela primeira vez, que obteve as maiores vitórias usando substâncias proibidas. Durante mais de uma década, ele foi considerado um herói. Não só pelas sete vezes que subiu ao pódio como vencedor da Volta da França - a competição mais importante da modalidade -, mas também pelas vitórias conquistadas contra o câncer que começou no testículo e se espalhou pelo pulmão, com metástase no cérebro. Fundou um instituto para ajudar pessoas com a doença, que arrecadou mais de US\$ 500 milhões. Por isso, era um exemplo para o mundo. E pela primeira vez, o mundo ouviu do próprio Lance Armstrong que ele era uma farsa.

Armstrong admitiu ter tomado diversas substâncias proibidas. Inclusive o EPO, um hormônio que aumenta a capacidade muscular e dá mais resistência ao atleta. Outra maneira de conseguir isso é fazendo a transfusão do próprio sangue antes das provas. Perguntado se também fez uso desse tipo de trapaça, ele afirmou que sim. Mas a lista de substâncias proibidas não para por aí: testosterona, hormônio do crescimento, cortisona. Armstrong passou os últimos 13 anos negando o doping, como em um depoimento dado em 2005 sob juramento. Ele ainda atacava violentamente os que diziam que estava mentindo, inclusive o ex-colega de equipe Tyler Hamilton. A agência americana antidoping já havia banido Armstrong do esporte e anulado todos os títulos dele, além de publicar um relatório com depoimentos de 26 pessoas que davam detalhes de como funcionava o esquema.

Segundo o ciclista, sem o uso das substâncias proibidas não seria possível vencer a Volta da França entre 1999 e 2005. Apesar de ter posto fim às mentiras, ele não deu detalhes de como funcionava o esquema antidoping, que teria envolvido quase todos os ciclistas que competiam com ele. Essa informação é considerada fundamental para as autoridades antidoping e poderia ser usada por Armstrong como barganha para voltar a competir.

Fonte: Reportagem adaptada de <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/01/lance-armstrong-admite-doping-em-entrevista-oprah-winfrey.html> de 18 de janeiro de 2013.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Apesar de proibido pelas agências de fiscalização esportiva e na maioria das vezes serem prejudiciais à saúde, são muitos os casos de profissionais do esporte que aderem ao uso de substâncias com o objetivo de melhorarem o seu desempenho. Em sua opinião, o que leva esses atletas a tomarem uma decisão como esta?

2. Em sua opinião, é possível alcançar tantas vitórias em uma competição esportiva profissional sem o uso de substâncias proibidas ou outros meios ilícitos?

3. Suponha que você seja um atleta profissional e uma nova droga capaz de aumentar o seu desempenho em uma competição foi descoberta. O mais interessante é que essa droga ainda não é de conhecimento da agência que realiza o exame antidoping na sua modalidade esportiva, ou seja, caso você tome essa substância, ela não será acusada em um exame antidoping. Porém, não se sabe ainda os efeitos colaterais dessa substância. Você escolhe tomar ou não essa substância? A sua escolha é uma atitude ética? Por quê?

CAPÍTULO 3

VIDA ATIVA E SAÚDE



“Se as crianças não tiverem certo grau de espontaneidade ou gosto pelo exercício. Em outras palavras, se elas forem forçadas, elas terão, certamente, más memórias da experiência, um sentimento de rancor, um desgosto pelo esporte que gostaríamos que elas apreciassem” (Pierre de Coubertin In: MÜLLER, N., 2000:74).

“Todo o ser humano tem direito ao acesso a educação física e ao esporte que são essenciais ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. A liberdade de desenvolvimento físico, moral e intelectual por meio da educação física e do esporte devem ser garantidas tanto no sistema educacional quanto em outras dimensões da vida em sociedade” (UNESCO, Carta da Educação Física e do Esporte, 1978).



Muitas organizações reconhecem a importância da atividade física. A Carta da Educação Física e do Esporte da UNESCO⁹ (1978), por exemplo, desafia todos os países a garantir educação física de qualidade e programas esportivos para todas as crianças e jovens. A Organização Mundial da Saúde encoraja o desenvolvimento de programas de 'vida ativa' que incentivem o envolvimento em atividades físicas diárias relacionadas ao desenvolvimento de hábitos e relações sociais saudáveis. Assim, parece útil recordar o conceito de 'escola promotora da saúde' da Organização Mundial da Saúde (1998)¹⁰. Uma escola promotora da saúde:

- Envolve professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis, líderes comunitários, agentes de saúde da região no esforço de fazer da escola um lugar saudável.
- Luta para construir um ambiente saudável por meio de ações e projetos na escola e na comunidade que enfoquem atividades físicas e recreativas, segurança alimentar, saúde emocional e um ambiente seguro.
- Implementa práticas que respeitam o bem-estar e a dignidade dos indivíduos, possibilita múltiplas oportunidades de sucesso, e reconhece os esforços, intenções e realizações dos indivíduos, grupos e da comunidade.
- Luta para melhorar a saúde dos membros da comunidade educativa.

Sabemos que valores como fair play, respeito pelos outros e hábitos saudáveis *não* se desenvolvem automaticamente pela prática de esportes, necessitam serem ensinados e reforçados. Assim, este capítulo tem por perspectiva a noção da 'alegria do esforço' (*joy of effort*) presente nos Princípios Fundamentais do Movimento Olímpico.

⁹Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

¹⁰<http://www.who.int/hpr/school/what.html>

(AP) EU FAÇO E ME DIVIRTO

1. Peça a seus alunos que pensem em três atividades (jogos, brincadeiras, esportes) que gostem de fazer e que sejam divertidas para todos.

2. Escolha alguns alunos para apresentarem e organizarem uma vivência de uma de suas atividades para o resto da turma. Tente escolher de forma aleatória os alunos.

PODERIA SER MELHOR...

1. Discuta com seus alunos quais as atividades físicas são mais populares na comunidade. E quais são as menos populares? Por quê?

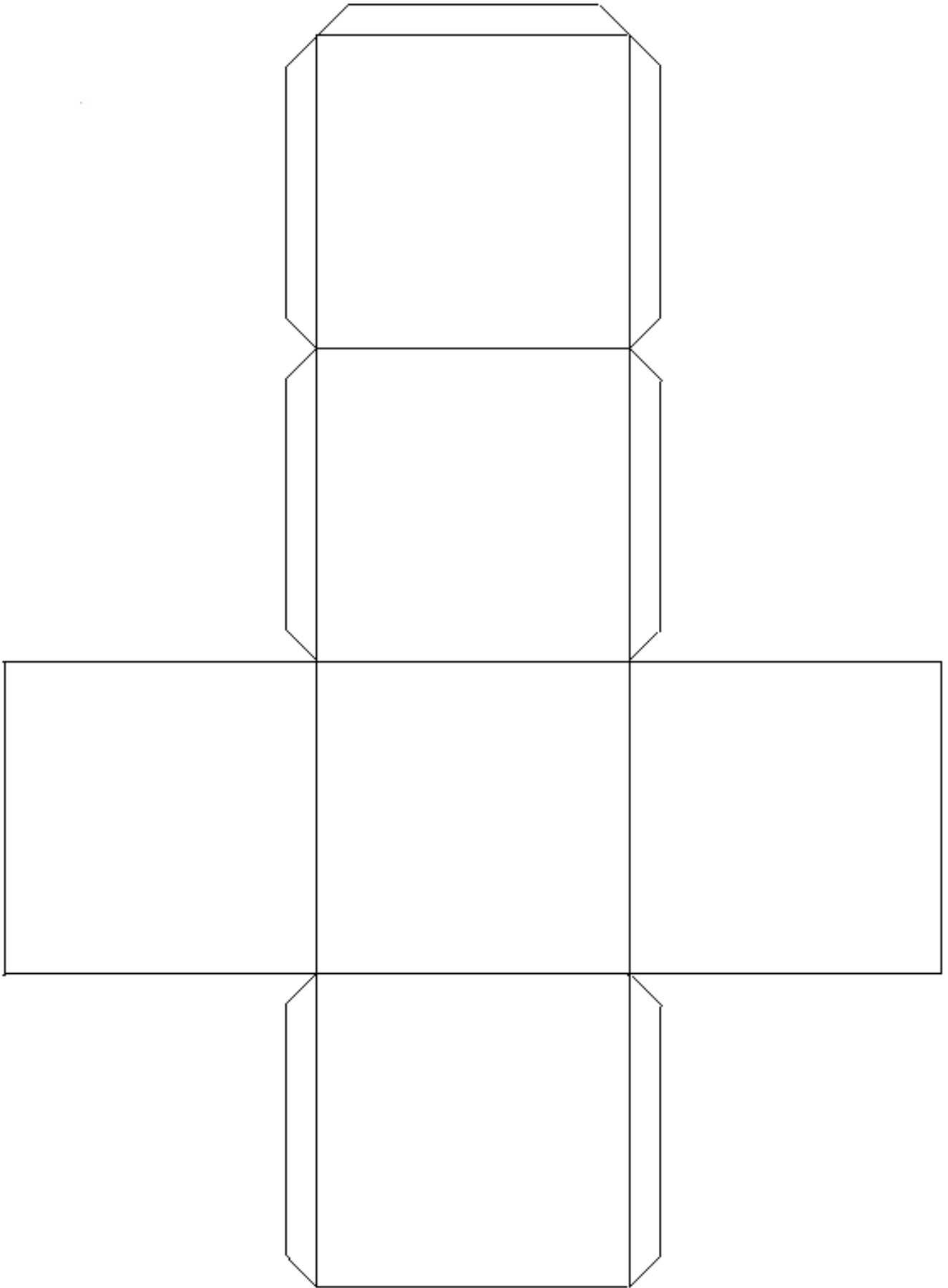
2. Peça que eles façam um levantamento de quais os elementos que facilitam e que dificultam a prática de atividades físicas na comunidade. Para facilitar, liste para os alunos alguns elementos que podem merecer atenção, tais como: espaços públicos e privados, iluminação, segurança, tempo disponível, influência familiar e comunitária.

O MÓBILE DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Faça e distribua para cada um de seus alunos um modelo para a construção de um cubo de papel. Peça que os alunos escrevam seu nome em uma das faces do cubo e que nas outras cinco faces restantes escrevam ou desenhem cinco atividades físicas (jogos, brincadeiras, esportes) escolhidas da lista abaixo (você pode acrescentar outras, se quiser):

- a. Uma atividade que você gosta de fazer sozinho.
- b. Uma atividade que você gosta com seus amigos.
- c. Uma atividade que faz você se sentir bem.
- d. Uma atividade que você faz bem.
- e. Uma atividade que o faz diferente da maioria.
- f. Uma atividade que você faz e que a maioria faz também.
- g. Uma atividade que você quer aprender.
- h. Uma atividade que você acha que pode ensinar a alguém.

Tente conseguir que todos estes cubos sejam pendurados na sala de aula da turma, ou em algum espaço na escola que vocês achem significativo.



TEMPESTADE CEREBRAL

Distribua o quadro abaixo e solicite que os alunos o preencham, colocando as atividades físicas que eles acham que correspondem a cada uma das características. Você pode inserir outras características, se quiser. Informe que uma mesma atividade pode ser citada mais de uma vez.

Preencha o quadro abaixo, colocando as atividades físicas que você acha que corresponde a cada uma das características apresentadas. Uma mesma atividade pode ser citada mais de uma vez.

Recreativa:	Competitiva:
Quieta:	Barulhenta:
Relaxante:	Desafiadora:
Segura:	Arriscada:
Feita em lugar coberto:	Feita a céu aberto:
Barata:	Cara:
Solitária:	Em grupo:
Feita na escola:	Feita fora da escola:
Espontânea:	Planejada:
Criativa:	Repetitiva:

Recolha as fichas dos alunos e coloque em uma caixa. Escolha com os alunos uma das características e sorteie uma ficha para que a atividade seja praticada pela turma, naquela aula ou na próxima.

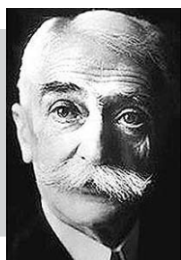
(AP) ESPORTES DE AVENTURA

Tente organizar atividades de 'aventura' e/ou de contato com a natureza em seu planejamento de ensino. Elas podem estimular um interesse renovado pelas atividades físicas ao apresentar os desafios e características do esporte (aptidão física, habilidades motoras e intelectuais, autossuperação, trabalho em equipe, liderança, risco, tomada de decisão e etc) em contextos diferentes. Tome todos os cuidados de segurança necessários e peça auxílio, se necessário.

Após a(s) atividade(s) prática(s), peça aos alunos para listarem os desafios enfrentados e as qualidades que foram exigidas para a realização da(s) tarefas. Se desejar, correlacione as respostas dadas aquelas apresentadas nas atividades anteriores.

CAPÍTULO 4

EM BUSCA DE EXCELÊNCIA



"A coisa mais importante nos Jogos Olímpicos não é vencer, mas tomar parte. O importante na vida não é o triunfo, mas a luta. O essencial não é ter conquistado, mas ter lutado bem"
(Pierre de Coubertin, 1908).

"Não importa se você tropeçou e caiu dez vezes, cem vezes ou mil vezes: você ainda pode se levantar, e tão rapidamente quanto da forma em que você caiu" (anônimo)."

Um dos mais importantes objetivos do Olimpismo é estimular as pessoas a serem e fazerem sempre o melhor. Baseado nos ideais da Grécia clássica de excelência (*areté*) e desenvolvimento integral (*kalokagathia*), Pierre de Coubertin fundou o Movimento Olímpico como uma das maneiras de inspirar os jovens a busca da excelência por meio das atividades físicas e do esporte. Coubertin organizou em Paris, em 1894, um congresso internacional sobre educação e esporte, que tinha proposta principal a organização de Jogos esportivos inspirados nas antigas competições de Olímpia. Assim nasciam os Jogos Olímpicos da era moderna e o Movimento Olímpico Internacional.

Os primeiros Jogos em Atenas, 1896, foram um grande sucesso. 60.000 mil pessoas acompanharam a abertura das competições comandada pelo Rei George da Grécia. Todavia, aqueles Jogos eram ainda bastante diferentes do que temos hoje em dia. Diversas das tradições e símbolos que fazem parte dos Jogos foram surgindo aos poucos à cada edição do evento, assim como muitas inovações da tecnologia esportiva. Por exemplo:

1908 - Jogos de Londres (Inglaterra): pela primeira vez os três primeiros colocados passaram a receber medalhas.

1912 - Jogos de Estocolmo (Suécia): pela primeira vez foi usado equipamento elétrico para a cronometragem das corridas.

1920 - Jogos de Antuérpia (Bélgica): Surge a bandeira olímpica criada por Coubertin no ano anterior.

1924 - Jogos de Paris (França): O juramento de atletas e árbitros é feito pela primeira vez.

1928 - Jogos de Amsterdã (Holanda): A Pira Olímpica, a libertação de pombas brancas durante a cerimônia de abertura para simbolizar a paz e o uso de placares gigantes para a divulgação dos resultados são inovações destes Jogos.

1932 - Jogos de Los Angeles (EUA): Pela primeira vez todos os atletas são alojados em um só lugar, um grupo de residências especialmente construídas para o evento, que ganha o nome de 'Vila Olímpica'. Outra inovação é o uso de um equipamento fotográfico superrápido (o photo-finish) para ajudar a decidir as chegadas das corridas.

1936 - Jogos de Berlim (Alemanha): A primeira transmissão oficial de televisão da história acontece nestes Jogos. O alcance, no entanto, ainda é bem pequeno: apenas 2 quilômetros em volta do estádio. É em 1936 também que pela primeira vez a Chama Olímpica é acesa em Olímpia (Grécia), e levada numa corrida a pé até o estádio olímpico para a cerimônia de abertura dos Jogos.

1956 - Jogos de Melbourne (Austrália): Pela primeira vez, na cerimônia de encerramento, os atletas de todos os países desfilam unidos pelo estádio numa grande festa onde não importe o país do atleta. Esta ideia foi criada por John Ian Wing, um garoto chinês naturalizado australiano, em uma carta enviada ao comitê organizador dos Jogos.

Podemos dizer que os Jogos seus símbolos e cerimônias são, atualmente, a própria representação da excelência esportiva. Para o criador dos Jogos olímpicos, a ideia de excelência não estava limitada apenas ao desempenho esportivo e a ideia de ganhar sempre (e a qualquer preço). Ela envolvia também o desenvolvimento de suas qualidades morais e intelectuais na busca por um todo equilibrado (DaCOSTA, 2002).

Isto significa que a ideia da excelência no âmbito do esporte, especialmente das crianças e dos jovens, deve significar a busca pelo desempenho sem perder de vista o respeito por si mesmo, pelos outros, pelas regras e compromissos. Ou seja, a busca da excelência deve conciliar demandas diversas e por vezes opostas, pois se o desejo de vencer é muito importante, esta busca não pode acontecer sem respeitar valores humanos.

Esta busca pela excelência é bastante complexa, pois envolve fatores individuais e coletivos. Podemos apostar que ela envolve as pessoas, o ambiente escolar, a comunidade ou o bairro, a cidade, o país e o mundo. Assim, as atividades deste tema devem ajudar as crianças a tomarem consciência e a fazerem escolhas em relação ao esporte e a compreensão da excelência e da participação nas aulas de educação física e em atividades físicas.

(LD) EXCELÊNCIA VIVA!¹¹



Vicente Lenilson é o oitavo filho de uma família extremamente humilde. Nascido em Currais Novos, Rio Grande do Norte, começou a trabalhar aos 10 anos de idade. Aos 19 anos trabalhava em uma oficina mecânica e começou a treinar atletismo em sua escola. Logo, começou a ganhar todas as competições escolares. Seus resultados despertaram o interesse de uma equipe de atletismo do Rio de Janeiro. Mas ao chegar lá, foi desprezado pelo técnico por ter apenas 1,60m de altura. Seu treinador lhe disse: “Eu investi errado. Você não vai virar nada!” Voltou para sua casa e graças ao apoio dos pais não desistiu de tudo.

Convidado por um novo treinador em Natal, capital do estado, pediu respeito e ofereceu dedicação e talento. Os grandes resultados começaram a aparecer. No ano 2000, Vicente estava na equipe brasileira do revezamento 4 x 100m. No dia da final, ninguém sabia, mas Vicente iria correr machucado. Sentia dores na virilha, mas como o regulamento impedia a substituição de atletas na prova final, correu assim mesmo. “Lembrava do que meu pai passou, lembrava do que minha mãe passou, lembrava o que meus irmãos falavam, o que meu primeiro treinador fez, lembrava do treinador do Rio que me xingava e pensava 'eu vou, eu vou, eu vou...' E fui.” A performance da equipe brasileira foi impecável, o que lhe rendeu uma medalha de prata, resultado excepcional para o atletismo brasileiro e para os atletas daquela equipe¹².

¹¹ Baseado em *Heróis Olímpicos Brasileiros* (RUBIO, 2004).

¹² Vicente Lenilson, André Cordeiro, Edson Luciano, Claudinei Quirino correram a prova em 37s90.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. O que faz um(a) atleta para ser excelente no esporte?

2. O que Vicente Lenilson fez para tornar-se um grande atleta?

3. Quais são as qualidades que você acha um(a) excelente atleta de um esporte olímpico deve ter?

4. O que você acha que você precisa fazer para ser excelente nas aulas de Educação Física?

(LD) EU VOU TERMINAR A CORRIDA!¹³

A prova da Maratona dos Jogos Olímpicos de 1968 (Cidade do México) já havia praticamente se encerrado. O estádio estava quase vazio quando um último corredor entrou no estádio pela pista de corrida da prova. John Stephen Ahkwari da Tanzânia capengava dolorosamente pela pista. Suas pernas tinham bandagens por um acidente ocorrido durante a corrida. Diante de um pequeno e impressionado público, ele fez seu doloroso trajeto final na pista. No início, as pessoas ficaram em silêncio. Depois o público começou a saudar aquele incrível atleta como se fosse o vencedor da prova. Quando um repórter o perguntou por que ele continuou a prova apesar das contusões e da dor, ele respondeu: "Acho que você não entende. Meu país não me mandou ao México para iniciar a prova. Eles me enviaram para terminá-la".

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Por que você acha que Ahkwari não abandonou a prova mesmo machucado?

2. Quais são as razões que levam as pessoas a abandonarem o que querem fazer quando encontram obstáculos e dificuldades?

¹³ Adaptado de *Be a Champion in Life* (BINDER, 1998).

3. Você já abandonou algo que queria fazer devido às dificuldades. Por quê?



4. E você já realizou algo até final, mesmo com todas as dificuldades? Conte-nos um pouco sobre isto.



5. Pensando nestas duas situações, o que você aprendeu com elas?



(LD) DIÁGORAS: UM HERÓI DA GRÉCIA ANTIGA

Diágoras nasceu na ilha de Rhodes e era membro de uma família real. Ainda jovem obteve sua primeira vitória na luta de boxe nos Jogos Olímpicos da antiguidade. Diágoras se tomou um dos mais bem sucedidos atletas da Grécia antiga. Ele venceu competições de pugilato de diversas cidades do chamado "mundo grego". Poetas escreveram poemas em sua homenagem. Peças de teatro citavam seus feitos. Diágoras era famoso em todo lugar. Além do grande talento, Diágoras também era famoso por seu bom caráter. Píndaro, um dos mais famosos poetas gregos o descreveu como um "lutador justo". Ele "andava no caminho reto de uma estrada que odeia a arrogância (Píndaro, Olympian, verso 7). Um outro motivo para sua imensa fama se deve ao fato de ter passado seu talento e seu amor pelo esporte para todos em sua família. Dois de seus filhos se tomaram campeões olímpicos. E os filhos de duas de suas filhas, também.



De acordo com uma história, Diágoras era o homem mais feliz do mundo ao ver seus dois filhos se tornarem campeões olímpicos. Depois de receberem suas coroas de louros, seus filhos correram em sua direção e puseram em sua cabeça as coroas que haviam recebido. Então o puseram sobre os ombros e correram por todo o estádio. A multidão vibrou com a cena que assistia. Diágoras ainda era um herói. Conta que a lenda que então, do meio da multidão ecoou uma voz de trovão que fez todos tremerem. "Morra agora Diágoras. Você nunca chegara ao topo do Monte Olimpo!" (o Monte Olimpo era, na crença dos gregos, o lugar onde habitavam os deuses) No mesmo momento os olhos de Diágoras se fecharam. Seu coração havia parado. Sua vida, contudo, continuou sendo um exemplo para todos os gregos.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. O que é um(a) herói(na) para vocês?



2. Quem são os heróis para você?



3. Quais são, ou deveriam ser as qualidades que tornam uma pessoa um herói ou heroína nos dias de hoje?



(LD) HERÓIS BRASILEIROS¹⁴

"Nos ressuscitam a cada quatro anos", diz em português cáustico, como é de seu estilo, o maior nome dentre os 1683 atletas que já participaram de Jogos Olímpicos pelo Brasil: Adhemar Ferreira da Silva. Adhemar conhece como ninguém os picos e os vales da fama olímpica. Por isso reluta em se deixar fotografar com suas duas medalhas de ouro conquistadas em Helsinque (1952) e Melbourne (1956). "No Brasil elas valem lata", diz, sucinto. Educação esportiva depende de uma política global de educação, quesito no qual o Brasil continua engatinhando. Não surpreende, portanto, que nem sequer exista no país uma escola municipal Adhemar Ferreira da Silva. Memória nacional, de qualquer espécie, também não é o forte do Brasil, (adaptado da Revista Veja, 10/07/1996).

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Por que damos tão pouca importância para o passado, inclusive o nosso passado esportivo?

2. Se nossos atletas são nossos heróis, o que podemos aprender com eles? E o que não deveríamos aprender com os maus exemplos de atletas na vida social?

3. O que é uma educação esportiva para você, e como poderíamos melhorá-la?

¹⁴ Adaptado de *Educação para o esporte* (TAVARES, 1996).

(AP) OS MURAI DOS HERÓIS

1. Organize com os alunos um mural de fotos e pequenas biografias dos heróis dos alunos da turma, sejam heróis do esporte ou não.
2. Agora organize outro mural com desenhos ou fotos de seus alunos em ação nos esportes ou atividades físicas nas quais eles acham que são bons.
3. Organize seus alunos em pequenos grupos e peça para que eles listem as qualidades que deve ter um campeão e apresentem à turma em forma de um anúncio de tipo 'precisa-se' ou 'procura-se'. Coloque os anúncios no mural.
4. Para enriquecer a atividade, se houver a possibilidade, convide um(a) atleta olímpico para um diálogo com os alunos.

(AP) EU SOU O/A CARA

Peça a cada aluno/a que se imagine como um grande atleta olímpico. Uma estrela do esporte! Solicite os alunos entrevistem uns aos outros, bem à sério. Sugira o roteiro abaixo, mas permita que eles façam outras perguntas também.

- Quais são as maiores habilidades que você tem?
- O que você teve que fazer para chegar onde está?
- Quem lhe ajudou a chegar lá?
- Que sacrifícios você teve que fazer para alcançar o que alcançou?
- Que conselhos você daria àqueles que querem chegar onde você chegou?

(LD) FAZENDO ESCOLHAS, ENFRENTANDO DILEMAS

Sérgio está treinando duro para fazer parte do time de vôlei da escola que vai participar das próximas olimpíadas escolares. Ele não muito é alto, mas é bastante habilidoso. E como sempre foi um dos melhores e mais responsáveis alunos da escola, tem muito prestígio na escola e com sua família. Seu grande problema é que existem dois outros alunos não tão habilidosos, mas mais altos do que ele disputando a vaga na equipe. Um dia, em casa, André, um colega de seu irmão mais velho ao ouvir sua história lhe diz: “Ei, Sérgio. O que você precisa fazer é ficar mais forte para pular mais alto”.

Ele informa, porém ao colega de seu irmão que faltam apenas três semanas para a escolha do time e que não há tempo para isto. André sorri e diz: “Qual é, Sérgio! Eu posso te conseguir umas pílulas, umas 'bombas' que o pessoal usa lá na academia e você resolve isto rapidinho e sem esforço”. Sérgio está em dúvida. Se tomar as pílulas certamente conseguirá fazer parte do time. Se for descoberto, porém, perderá todo o prestígio que conquistou. O que Sérgio deve fazer?

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Quais as escolhas de Sérgio?

2. Por que essas escolhas são difíceis?

3. Qual é a melhor escolha para Sérgio?

4. O que você faria?

(AP) PLANEJAMENTO LEGAL

Solicite aos alunos que preparem um planejamento de curto prazo (semanal) do que devem fazer para cuidar de sua saúde física, mental e emocional. Organize e oriente grupos de pesquisa sobre, por exemplo:

- [a] aptidão física,
- [b] nutrição,
- [c] equilíbrio emocional,
- [d] ecologia e meio ambiente,
- [e] hábitos de risco para a saúde.
- [f] desenvolvimento da inteligência

Tente contextualizar os temas aos esportes (ou atividades físicas) aprendidos ou que eles desejam aprender nas aulas de EF. Solicite que os alunos se concentrem no que devem conhecer, buscar ou garantir em cada um destes tópicos para que façam melhor o esporte desejado.

(AP) EXCELÊNCIA PLANEJADA

A busca pela excelência não envolve apenas força de vontade e persistência. Tornar-se excelente em alguma coisa envolve também planejamento. Peça aos seus alunos que procurem pensar em algo no qual queiram buscar a excelência ou que precisem melhorar (um esporte, uma tarefa do dia a dia, o desempenho em alguma disciplina escolar, entre outros). Após isso, oriente os alunos no planejamento de tudo aquilo que precisam realizar para alcançar a excelência no que foi selecionado por cada um. Se necessário, peça ajuda aos outros professores e demais profissionais que possam contribuir com o planejamento.

(AP) A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO

A aprendizagem é um processo que envolve tempo e prática. Para um indivíduo passar de novato para habilidoso em determinada tarefa, ele percorre vários estágios diferentes. Existe uma teoria que apresenta três estágios, caracterizados pela maneira de elaborar respostas para determinada tarefa.

O primeiro estágio é o cognitivo, que envolve uma grande quantidade de atividade mental ou intelectual, pois o principiante procura por respostas relativas às próprias técnicas ou estratégias. No segundo estágio, chamado associativo, a atividade mental é menos exigida, pois o praticante já consegue associar determinadas tarefas com respostas já conhecidas.

Num estágio final, as habilidades são aprendidas a um tal grau que respostas são geradas de maneira quase automática. Quando a aprendizagem atinge esse nível, o praticante se acha no estágio autônomo. Portanto, até alcançar um bom desempenho em uma dada tarefa, é necessário tanta prática quanto for possível.

Assim, podemos concluir que o treinamento constante dos fundamentos técnicos leva à automatização desses gestos, possibilitando ao praticante dirigir sua atenção para outros aspectos importantes do jogo, como o posicionamento das equipes em campo/quadra. Para ilustrar esse processo, podemos analisar uma criança que aprende a andar de bicicleta.

No início da aprendizagem, quando ainda está com a atenção voltada para os pedais e para o guidão (volante) da bicicleta, a criança está sujeita a vários tombos e não se arrisca a andar em locais movimentados. Depois de automatizados esses gestos, ela já pode andar no trânsito entre os carros, conversando com os amigos e apreciando a paisagem, sem a necessidade de controlar cada pedalada e cada movimento do guidão.

Fonte: Texto extraído do livro *Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola* (2007), de autoria de Suraya Cristina Darido e Osmar Moreira de Souza Júnior.

Organize com seus alunos um período de treinamento em alguma atividade motora específica. Ao final desse período procure evidenciar os prováveis avanços que os alunos tiveram após as sessões de treinamento. Se possível, realize pré-testes e pós-testes mostrando em números os avanços de alguns alunos ou da turma de uma maneira geral. O objetivo é mostrar aos alunos a importância do treinamento sistemático e da prática constante na busca pela excelência em determinada tarefa, seja ela motora ou intelectual.

Caso não seja possível realizar o treinamento durante as aulas de Educação Física, oriente os alunos com todas as informações necessárias para que os mesmos possam desenvolver o treinamento em um determinado período do dia fora do ambiente escolar.

(LD) SUPERANDO OBSTÁCULOS



Wilma Rudolf - Estados Unidos - Melbourne 1956 e Roma 1960

A primeira vitória da atleta americana foi pela vida. Vigésima de 22 filhos, nasceu prematura. Aos 4 anos, contraiu poliomielite e a paralisia fez com que usasse um aparelho de metal na perna esquerda até os nove anos. Três anos depois, já caminhava normalmente. Aos 15 anos, já vencida provas de velocidade no atletismo e, um ano mais tarde, conquistou o bronze nos Jogos de Melbourne-1956. Entretanto, o melhor ainda estava por vir na próxima edição, em Roma. Ela foi a primeira americana a conquistar três ouros na mesma olimpíada - 100 m, 200 m e revezamento 4 x 100 m, entrando para o panteão do atletismo americano.

Fonte: Texto retirado de <http://esportes.br.msn.com/olimpiadas-2012/galerias/hist%C3%B3rias-de-supera%C3%A7%C3%A3o-nos-jogos-ol%C3%ADmpicos#image=12> de 17 de julho de 2012.



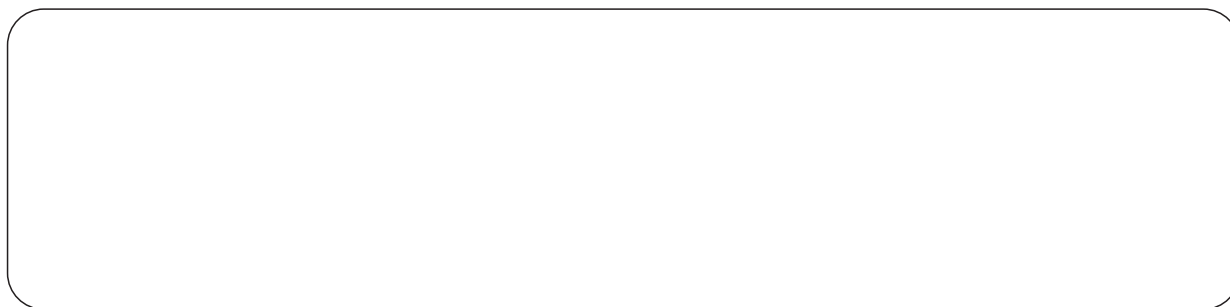
Al Oerter - Estados Unidos - Roma 1960 e Tóquio 1964

Um ano após ganhar seu primeiro ouro no lançamento de disco, em Melbourne-1956, o americano sofreu grave acidente automobilístico que quase lhe tirou a vida. Contudo, ele voltou ao esporte para ser bicampeão olímpico em Roma-1960. Ainda assim, passaria por drama maior nos Jogos de 1964. Já bicampeão olímpico, deslocou uma das vértebras do pescoço a menos de uma semana da competição na capital japonesa. Ainda assim, disputou a prova e quebrou o recorde olímpico da prova duas vezes (60,54 m e 61 m) para levar mais uma medalha dourada.

Fonte: Texto retirado de <http://esportes.br.msn.com/olimpiadas-2012/galerias/hist%C3%B3rias-de-supera%C3%A7%C3%A3o-nos-jogos-ol%C3%ADmpicos#image=16> de 17 de julho de 2012.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

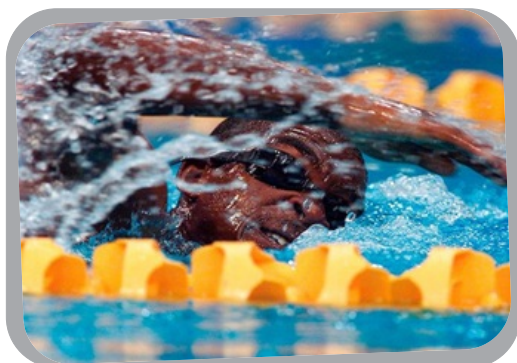
1. Em sua opinião, o esporte pode ser um meio de autossuperação? Por quê?



2. Você conhece pessoas próximas a você que podem ser consideradas exemplos de superação? Conte-nos sobre essas pessoas.



(LD) SUPERANDO OBSTÁCULOS



Eric Moussambani - Guiné Equatorial - Sydney 2000

Em 19 de setembro de 2000, Eric Moussambani, da Guiné Equatorial, rapidamente se tornou um dos mais famosos atletas olímpicos de todos os tempos, mesmo sendo um nadador que nunca havia entrado em uma piscina olímpica, até então, dada à precariedade do país africano. Ele se classificou para Sydney-2000 graças ao Comitê Olímpico Internacional (COI), que diminuiu as exigências de classificação para países menores. O destino o colocou em evidência quando seus dois únicos adversários em uma das eliminatórias dos 100 m livre caíram na água antes do início da prova e foram desclassificados. Por conta disto, Eric nadou sozinho e só precisou completar a prova para confirmar a vitória. O nado desengonçado - ele havia aprendido a nadar apenas seis meses antes dos Jogos - comoveu o público, que aplaudiu sua chegada. O tempo de 1min52s72 foi mais de um minuto acima do ouro naquela prova.

Fonte: Texto retirado de <http://esportes.br.msn.com/olimpiadas-2012/galerias/hist%C3%B3rias-de-supera%C3%A7%C3%A3o-nos-jogos-ol%C3%ADmpicos#image=13> de 17 de julho de 2012.



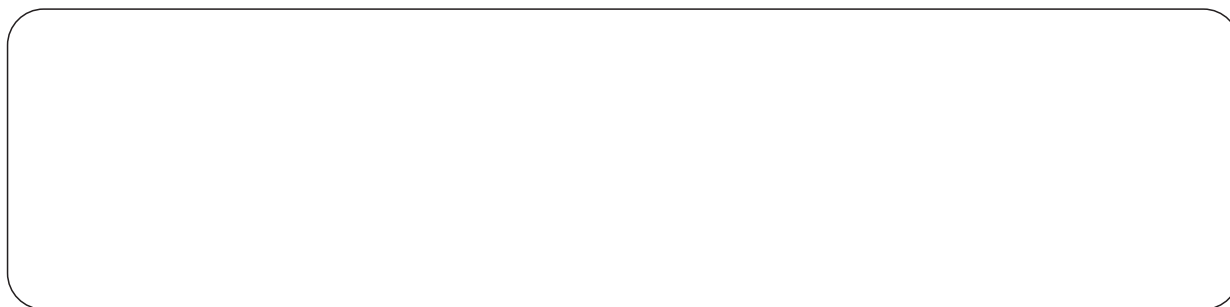
Derek Redmond - Grã-Bretanha - Barcelona 1992

Especialista nos 400 m, Derek sempre sofreu com lesões ao longo de sua carreira. Elas já haviam o tirado dos Jogos de Seul-1988, minutos antes da competição. Mas em 1992, quando era um dos favoritos da prova, a dor foi muito maior. Nas semifinais, ele sofreu uma contusão no tendão de Aquiles na parte final da prova, quando liderava. Ainda assim, continuou a ir até a linha de chegada, mesmo cambaleante. Vendo o esforço do filho nas arquibancadas, o pai de Derek, Jim Redmond, furou o bloqueio dos seguranças e apoiou o filho nos ombros, permitindo que ele completasse a prova. Ele encerraria a carreira logo depois, mas o exemplo de superação e amor ao esporte permaneceu vivo.

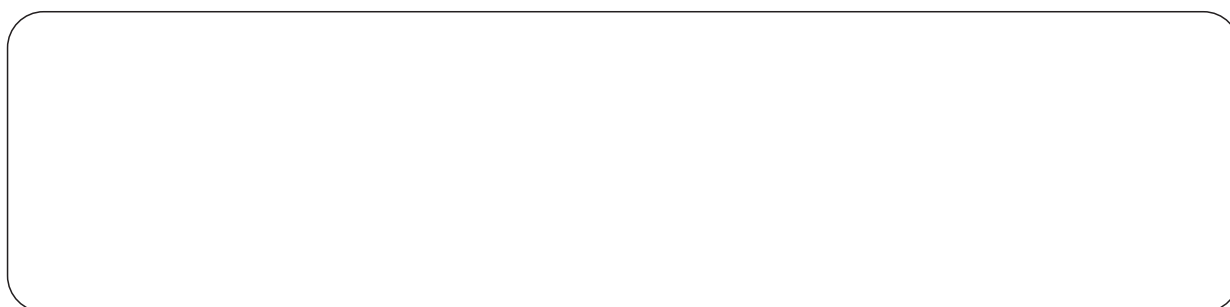
Fonte: Texto retirado de <http://esportes.br.msn.com/olimpiadas-2012/galerias/hist%C3%B3rias-de-supera%C3%A7%C3%A3o-nos-jogos-ol%C3%ADmpicos#image=17> de 17 de julho de 2012.

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

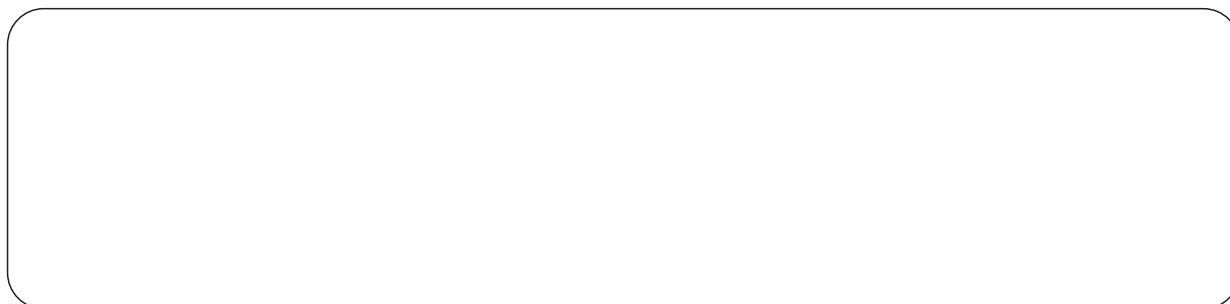
1. Em sua opinião, um atleta para ser considerado modelo de excelência precisa necessariamente ser o campeão? Por quê?



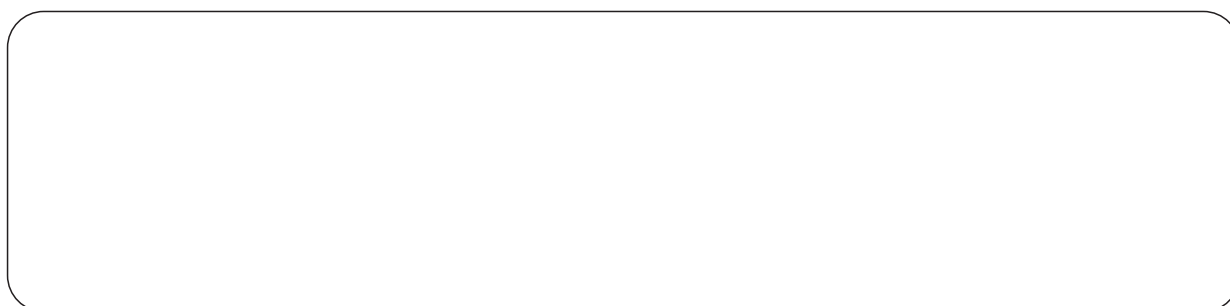
2. Quem são os atletas considerados modelos de excelência para você? E quais são aqueles que você não considera modelos de excelência? Por quê?



3. E fora do âmbito esportivo, quais são as pessoas que você considera modelos de excelência? (podem ser pessoas próximas a você)



4. E você, já fez algo que poderia ser considerado um exemplo de excelência?



(LD) RESPEITANDO LIMITES

A ideia da excelência no âmbito do esporte, especialmente das crianças e dos jovens, deve significar a busca pelo desempenho sem perder de vista o respeito por si mesmo, pelos outros, pelas regras e compromissos. Ou seja, a busca da excelência deve conciliar demandas diversas e por vezes opostas, pois se o desejo de vencer é muito importante, esta busca não pode acontecer sem respeitar valores humanos...

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Em sua opinião, quais são os limites que um atleta deve ter na busca pela excelência?

2. E na busca pela excelência em outros locais fora do âmbito esportivo, também existem limites? Quais?

3. Pense em algo que você gostaria de se tornar excelente, não precisa ser necessariamente um esporte. Agora liste tudo aquilo que em sua opinião é válido na busca por essa excelência e aquilo que você considera que não seja válido.

(LD) **SOZINHO EU NÃO CONSIGO**

A busca pela excelência é bastante complexa, pois envolve fatores individuais e coletivos. Podemos apostar que ela envolve as pessoas, o ambiente escolar, a comunidade ou o bairro, a cidade, o país e o mundo...

(LD) **QUESTÕES PARA DISCUSSÃO**

1. Quem são as pessoas que contribuem para um atleta ser excelente? Além das pessoas, você seria capaz de dizer que outros fatores contribuem para um atleta alcançar a excelência?



2. E quanto a você, quais pessoas contribuem ou já contribuíram na sua busca pela excelência em alguma coisa?



3. Imagine e defina uma situação em que alguém estar buscando ser excelente em algo ou alguma coisa. Não precisa ser necessariamente no esporte, pode ser em qualquer situação cotidiana. De que maneira você poderia contribuir para ajudar essa pessoa a alcançar o seu objetivo?



CAPÍTULO 5

RESPONSABILIDADE SOCIAL

Na práxis de qualquer implementação de uma proposta de educação olímpica devem ser consideradas níveis de relações sociais mais próximas (nível micro) e mais abrangentes (nível macro). As características do nível macro envolvem um conjunto de valores sociais geralmente compartilhados, codificações e interconexões comunitárias, regionais e globais. As características do conceito micro são compostas de influências familiares, de redes de amizades, influências religiosas, compondo o caráter plural do mundo contemporâneo.

O princípio que rege este capítulo é a construção da capacidade que os alunos deverão ter de fazer conexões e analogias entre o que é ensinado e sua realidade pessoal e social objetivando que os alunos se tornem cidadãos críticos e independentes, comprometidos com a sociedade.

(LD) OS ZANES DE OLÍMPIA

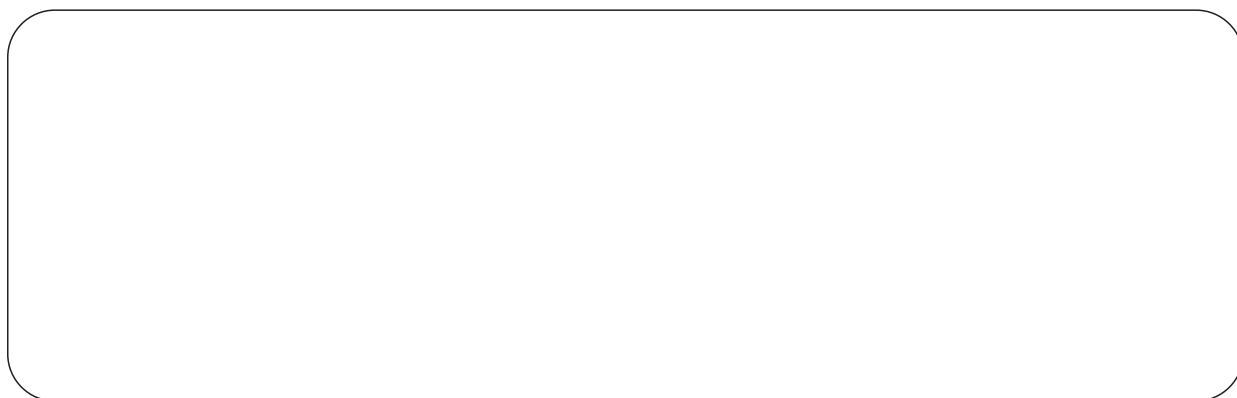


Desde os tempos mais antigos os Jogos Olímpicos eram organizados com muitas regras e rituais. Eles eram um evento sagrado. Os atletas, seus pais e irmãos, e todos aqueles que participavam dos Jogos, prometiam em uma cerimônia em frente ao templo do deus grego Zeus obedecer às regras. Contudo, de vez em quando haviam aqueles que tentavam de alguma maneira trapacear. Caso o atleta desonesto fosse pego, como castigo, além de expulso dos Jogos, ele e sua cidade deveriam pagar uma grande multa. Esta multa era usada para construir uma estátua de Zeus que era colocada sobre uma base onde estavam gravados o nome do atleta e de sua cidade. Estas estátuas eram então colocadas no caminho que levava até a entrada do estádio. Elas eram chamadas de "Zanes" e eram motivo de vergonha e desonra para o atleta e a cidade. Por centenas de anos, todos os atletas a caminho das competições passavam em frente as Zanes de Olímpia. Algumas das bases destas estátuas podem ser vistas hoje em dia por quem visita o sítio arqueológico de Olímpia Antiga. Os nomes daqueles atletas desonestos e suas cidades ainda estão lá, 3000 anos depois!

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Se você pego trapaceando durante uma competição esportiva, você gostaria que sua escola colocasse seu nome em um quadro em frente à escola? Por quê?

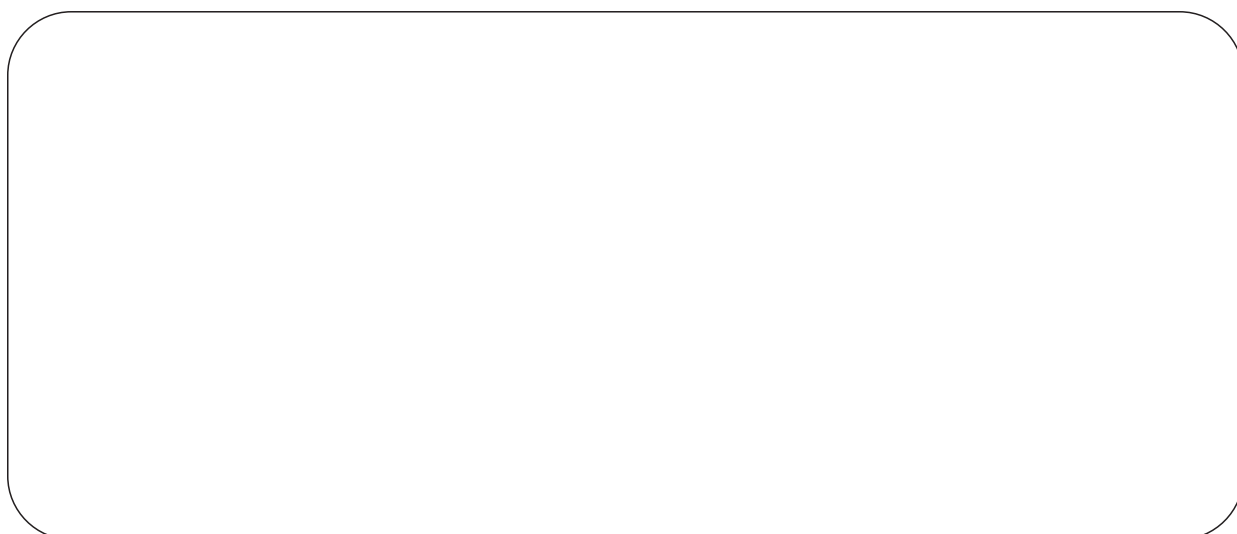
2. O que seus pais iriam achar disto?



3. Você sabe quais são as punições para os atletas desonestos hoje em dia? Caso saiba, cite algumas.



4. Se você fosse um dirigente esportivo que medidas você tomaria para evitar a trapaça e a violência em uma competição esportiva?



A ESCALA DOS VALORES

Peça que seus alunos respondam o questionário (escala de atitudes) abaixo. O resultado poderá ser usado para conhecer um pouco melhor seus alunos individualmente e sua turma como um todo. Discuta os resultados com eles. Você pode apresentá-los sob a forma de gráficos, explorar as semelhanças e diferenças por sexo, idade e etc.

O quanto é importante para você?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Competir				
Se divertir				
Ser bom aluno				
Ganhar				
Ganhar com justiça				
Ser honesto				
Ter amigos				
Fazer esportes				
Cuidar da saúde				
Levar vantagem sempre				
Corresponder as expectativas (de meus pais/amigos/professores)				
...				

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Que valores você demonstra com suas respostas?
2. Suas atitudes correspondem as suas respostas?
3. Como você avalia suas opiniões em relação as opiniões da turma?

(LD) O SONHO OLÍMPICO

Um dos objetivos do Movimento Olímpico é contribuir para a construção de um mundo melhor e mais pacífico por meio da educação dos jovens através do esporte praticado sem discriminação de qualquer tipo dentro do espírito olímpico de amizade, solidariedade e fair play.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Você acha que a participação no esporte pode ajudar a construir um mundo melhor e mais pacífico? Como?

2. Você acha que os Jogos Olímpicos ajudam a promover a paz entre as pessoas no mundo? Por quê?

3. Como as competições esportivas escolares podem contribuir para a construção de um mundo mais pacífico para você e seus amigos?

4. Como você pode contribuir para a construção do sonho olímpico?

(LD) OS JOGOS JÁ CORRERAM QUASE TODO O MUNDO

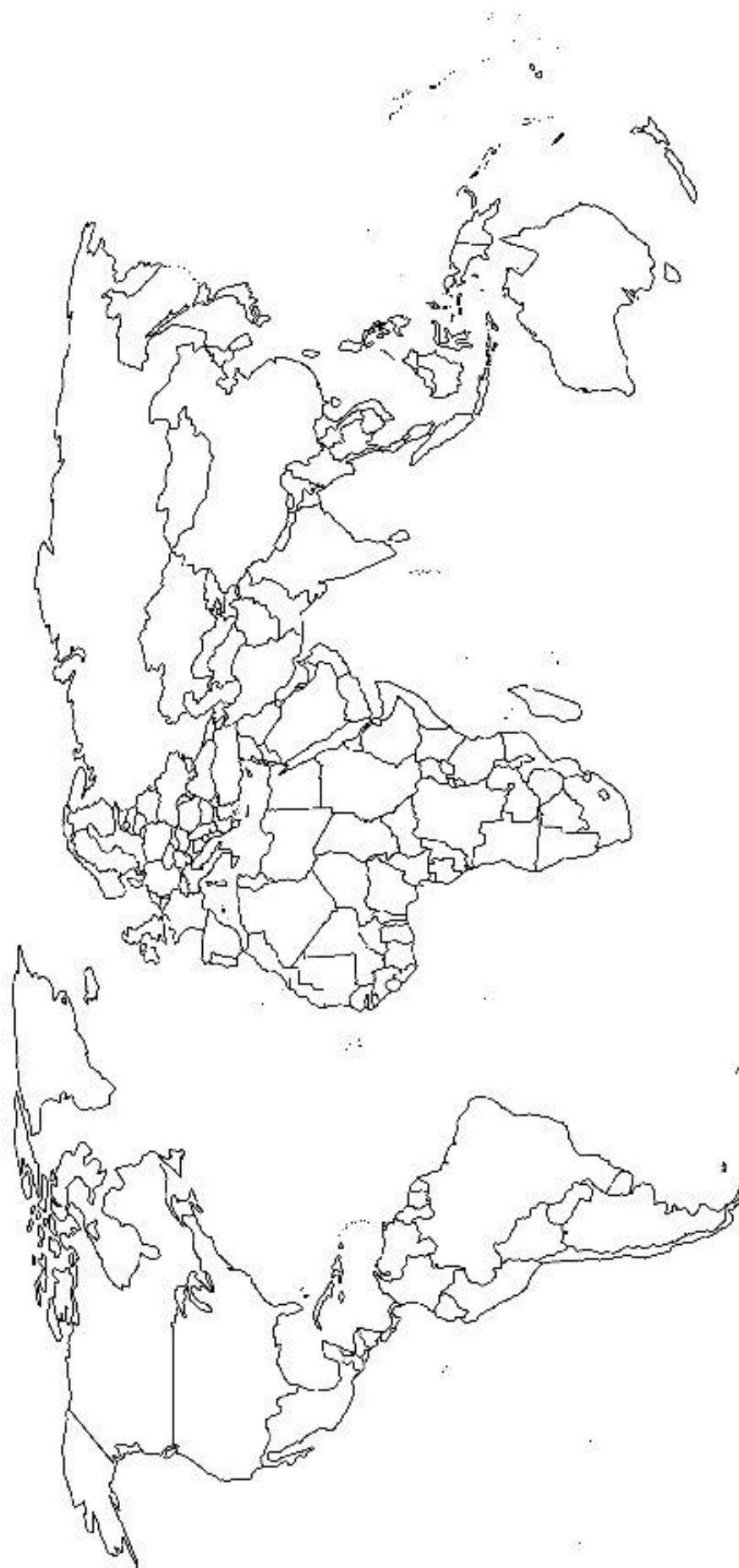
No Brasil costumamos a chamar os Jogos Olímpicos de Olimpíadas, mas isto está errado. O termo olimpíadas vem da tradição grega e se refere ao tempo de 4 anos em uma competição olímpica e outra. As regras olímpicas estabelecem que o período de uma olimpíada é fixo e não pode ser alterado de maneira nenhuma. Assim, os Jogos não podem ser antecipados nem adiados de um ano para outro. Como você verá no quadro abaixo, nas três oportunidades em que não houve condições para a realização dos Jogos (1916, 1940 e 1944), a competição não foi adiada, foi simplesmente considerada como não realizada, mantendo-se, porém a contagem do tempo olímpico. Deste modo, embora tenham sido realizados apenas 26 Jogos Olímpicos da era moderna até hoje, em Londres, no ano 2012, estaremos celebrando a 30ª Olimpíada da era moderna.

Marque em vermelho no mapa da próxima página o local de pelo menos 5 diferentes cidades que já foram sedes dos Jogos Olímpicos. Agora observe a lista acima e o mapa e responda:

1. Quais são os continentes que ainda não receberam os Jogos?

2. Quais são os continentes que mais receberam os Jogos?

3. Qual seria, em sua opinião, a razão para esta diferença?



(LD) OS JOGOS OLÍMPICOS NO RIO DE JANEIRO

A Olimpíada não coube em Atlanta. A primeira semana dos Jogos deixou cidade beirando o colapso no sistema de transportes, um erro de cálculo que infernizou a vida de atletas, atrasou milhares de torcedores e quase matou de raiva repórteres e fotógrafos. Na terça-feira, o time de remo da Inglaterra se amotinou e tomou o comando de um ônibus quando descobriu que o motorista não sabia chegar ao local da competição. Três dias depois, as escadas rolantes da maior e mais central estação de metrô de Atlanta pararam de funcionar. "Está sendo um pesadelo", desabafou Ian Love, editor da UPI. "muitas coisas estão erradas, outras estão faltando. Todas chegam tarde." (Revista Veja, 31/07/1996)

QUESTÕES PARA A DISCUSSÃO

1. Em sua opinião, é possível ao Rio de Janeiro sediar os Jogos?

2. Que problemas a cidade pode enfrentar por causa dos Jogos?

3. Que tipo de benefícios poderia a cidade obter sediando os Jogos?

(LD) OS JOGOS OLÍMPICOS: ESPORTE OU ENTRETENIMENTO?

'Ainda se pode chamar a Olimpíada de evento esportivo, ou do ramo da indústria do entretenimento e publicidade?', indaga o semanário inglês *The Economist*. A animada e suarenta massa humana que começou sua marcha sobre a capital Geórgia, na semana passada, precisou aprender rápido o bê-á-bá das logomarcas. Ônibus com publicidade Kodak, Visa ou Panasonic, por exemplo, é ônibus olímpico. Em caso de dúvida, é só seguir as curvas da Coca-Cola, o patrocinador gigante dos Jogos, e se chega a alguma competição. A piada mais corrente diz que se um atleta for flagrado pelo exame anti-doping com uma substância chamada Pepsi-Cola no organismo será banido para sempre das competições. (Revista Veja, 24/07/96)

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Você acha que é possível realizar os Jogos sem o apoio de grandes patrocinadores?

2. Em sua opinião, o que é mais importante, a marca dos patrocinadores ou o nome dos atletas?

3. Afinal, os Jogos são um evento esportivo ou do ramo do entretenimento?

(AP) PRELEÇÃO E RESENHA

Muitas vezes, após um jogo, o professor, na condição de treinador, se reúne com seus alunos e conversa sobre o que aconteceu na partida. Na perspectiva da conscientização da responsabilidade social, que tal fazer as seguintes perguntas para seus alunos depois do próximo jogo?

1. O que cada um fez para contribuir com a equipe?
2. O que você poderia ter feito e não fez?
3. Como pode se preparar melhor para o próximo jogo?
4. O resultado foi justo? Por quê?

Após cada discussão registrar as principais questões e conclusões em um diário de classe. Assim, os alunos acompanharão os avanços atitudinais e que a cada período haja uma oportunidade deles realizarem uma auto-avaliação a respeito da responsabilidade social.

(LD) QUEBRANDO BARREIRAS¹⁵



Daniel Dias cresceu no interior de Minas Gerais com uma 'mania' que enlouquecia os pais: quebrar próteses. A má formação congênita dos membros nunca foi problema para a criança que se metia no meio dos amigos em peladas pelas ruas. O tempo passou, e a bola deu lugar à piscina. A rotina de 'destruidor', entretanto, permanece intacta. No lugar das pernas mecânicas, Daniel quebra recordes. Um atrás do outro. Mundiais, paralímpicos, de medalhas... Vencer é um verbo que ele conjuga diariamente. Em Londres foi assim. Com seis ouros em seis provas individuais (passou em branco nos dois revezamentos), o nadador volta ao Brasil como maior atleta paralímpico da história do país. Consagração de quem riscou ainda na infância uma palavra do dicionário: limitação.

Fonte: Texto adaptado de Cahê Mota, retirado de <http://globoesporte.globo.com/paralimpiadas/noticia/2012/09/de-proteses-recordes-daniel-dias-destroi-barreiras-escolhi-ser-feliz.html> de 09 de setembro de 2012.

¹⁵Adaptado de *Bea Champion in Life* (BINDER, 1998)

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Em sua opinião, o esporte pode ser uma forma de inclusão de pessoas que possuem algum tipo de deficiência? Por quê?

2. Quais as barreiras que impedem as pessoas com algum tipo de deficiência de praticar esportes? Quais estratégias poderiam ser tomadas para que as pessoas com deficiência tivessem mais acesso a prática esportiva?

3. E no dia a dia, quais são as barreiras encontradas por aqueles que possuem alguma deficiência? O que poderia ser mudado ou realizado para diminuir ou acabar com essas barreiras?

4. Quais as dificuldades encontradas por aqueles que possuem algum tipo de deficiência no acesso às instalações da sua escola? Quais as sugestões para superá-las?

Agora organize com a turma uma carta ao diretor da escola (ou outra autoridade que desejarem) apontando as dificuldades identificadas e apresentando sugestões e ideias que busquem melhorar o acesso de pessoas com algum tipo de deficiência às instalações da instituição de ensino.

(AP) ESPORTE PARA TODOS

Os Jogos Paraolímpicos ou Paralímpicos são o maior evento esportivo mundial envolvendo pessoas com deficiência, incluindo tanto atletas com deficiência física como mentais. Esses Jogos foram realizados pela primeira vez em Roma, na Itália. Foi o sucesso das primeiras competições que proporcionou um rápido crescimento ao movimento paraolímpico, que em 1976 já contava com quarenta países. Neste mesmo ano foi realizada a primeira edição dos Jogos de Inverno, levando a mais pessoas deficientes a possibilidade de praticar esportes em alto nível. Os Jogos de Barcelona, em 1992, representam um marco para o evento, já que pela primeira vez os comitês organizadores dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos trabalharam juntos. O apoio do Comitê Olímpico Internacional após os Jogos de Seul, em 1988 proporcionou a fundação, em 1989, do Comitê Paralímpico Internacional. Desde então os dois órgãos desenvolvem ações conjuntas visando ao desenvolvimento do esporte para deficientes.

O Brasil tem conseguido destaque nas últimas edições dos Jogos Paraolímpicos. O país estreou em 1976 e conquistou sua primeira medalha na edição seguinte. Em 2008, pela primeira vez encerrou uma edição entre os dez primeiros no quadro de medalhas, ficando em nono lugar com 47 medalhas.

Em 2012, o Brasil encerrou os Jogos Paraolímpicos de Londres com 21 medalhas de ouro, 14 de prata e oito de bronze, um total de 43 e na sétima posição do quadro geral de medalhas, sua melhor colocação na história. Apesar do número menor de medalhas do quadro geral, o desempenho brasileiro é melhor em ouros do que na última edição dos Jogos, em 2008, quando arrematou 16 douradas.

Fonte: Texto adaptado de <http://paraolimpicos.wordpress.com/category/noticias-paraolimpicas/> e http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos_Paraol%C3%ADmpicos

Peça aos seus alunos que pesquisem sobre as modalidades que compõem o programa dos Jogos Paraolímpicos e as apresentem em aula em forma de cartazes, vídeos, slides, etc. Procure assegurar que a pesquisa envolva temas como regras das modalidades, curiosidades, atletas em destaque, entre outros assuntos que julgar pertinente.

A seguir, selecione algumas modalidades que possam ser vivenciadas pela turma na mesma aula ou na próxima.

(LD) QUEBRANDO PRECONCEITOS

Futebol Feminino

Ao longo do século XX, algumas opiniões emitidas por especialistas e as publicações de algumas leis acabaram por afastar as mulheres do campo de futebol, de tal modo que até a década de 1980 o futebol era um jogo quase exclusivamente praticado por homens.

No ano de 1940, o doutor Humberto Ballariny, da Escola de Medicina, publicou na revista *Educação Physica* um artigo intitulado “Por que a mulher não deve praticar o futebol”, onde criticava veementemente o futebol feminino com frases como: “O futebol feminino é um desporto violento e prejudicial ao organismo não habituado a esses grandes esforços, provoca congestões e traumatismos pélvicos de ação nefasta para os órgãos femininos, proporciona um antiestético e desproporcional desenvolvimento dos membros inferiores, por exemplo, tornozelos rechonchudos, pernas grossas arqueadas e joelhos deformados.

A legislação, do mesmo modo que os especialistas, contribuiu para que o processo de entrada da mulher no esporte mais praticado no país se desse apenas no final da década de 1980. Durante a ditadura militar, o Conselho Nacional de Desporto (CND), por meio da resolução n.7/65, proibiu as mulheres de praticarem lutas, futebol, polo aquático, polo, rugby e baseball. Somente em 1986 o CND reconheceu a necessidade de estímulo à participação das mulheres nas diversas modalidades do país.

O futebol feminino institucionalizado, ou seja, praticado por equipes em competições, iniciou-se em meados da década de 1980.

Fonte: Texto extraído do livro *Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola* (2007), de autoria de Suraya Cristina Darido e Osmar Moreira de Souza Júnior.

Esporte de homem

Marcel Stürmer, considerado o maior atleta da patinação artística que o País já teve, diz que vive uma contradição. Apesar de conquistar diversas medalhas para o Brasil, seu amadurecimento profissional foi adquirido nos Estados Unidos, onde passou dois anos treinando. “Isso me desperta uma sensação contraditória porque eu ganho medalhas para o Brasil, mas quem me deu toda a base, todos os truques para ganhar essas medalhas foi outro país”, disse ele em entrevista. Sobre o preconceito contra o esporte, Marcel diz que hoje já não sofre mais com isso, e atribui o comportamento à impregnação da cultura futebolística no Brasil. “No começo era um tanto complicado porque o Brasil é o País do futebol, e o futebol não é só um esporte, é uma cultura... isso não molda só as pessoas interessadas, molda muita coisa que a gente nem se dá conta, que abrange várias camadas do fato social brasileiro”. Ele diz que teve que superar barreiras por ser um homem na patinação artística, assim como a jogadora de futebol Marta Vieira da Silva e o ginasta Diego Hypólito também tiveram de enfrentar preconceito no mundo esportivo por questões de sexo ou nacionalidade. “É lógico que as pessoas vão torcer o nariz para um homem que faz patinação, ginástica, ou para uma menina que faz judô, que quer jogar futsal”, disse.

Fonte: Texto retirado de <http://www.flaviao.com/date/2011/04>

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Assim como pode ser uma ferramenta de inclusão, o esporte também pode gerar exclusão e preconceito. Que outros exemplos de preconceitos relacionados ao gênero e esporte podem ser citados além desses apresentados nos textos acima? Por que esses preconceitos existem?

2. Que outros tipos de preconceitos são manifestados nos esportes? Por que você acha que esses preconceitos acontecem?

3. E nas aulas de Educação Física, quais preconceitos existem? Que estratégias podem ser tomadas para reverter essas situações?

(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

4. E no dia a dia, que preconceitos homens ou mulheres enfrentam na sociedade? Você já presenciou algum caso desse tipo? Qual foi sua reação? Que estratégias podem ser tomadas para reverter essas situações?

5. Se algum amigo ou familiar seu fosse alvo de preconceito de qualquer espécie, qual seria a sua reação?

6. E você, já foi alvo de preconceito? Como se sentiu? Qual foi a sua reação? (caso não tenha sido, procure imaginar qual seria a sua reação se sofresse algum tipo de preconceito)

GLOSSÁRIO OLÍMPICO

Arete: Palavra de origem grega que expressa o senso da excelência e do dever para consigo mesmo.

Bandeira Olímpica: A bandeira Olímpica tem um fundo branco, sem moldura. O símbolo olímpico, nas suas cinco cores, encontra-se no seu centro.

Cerimônia Olímpica de Abertura e Fechamento: Uma cerimônia estética e artística que comemora o ritual de abertura e de encerramento dos Jogos Olímpicos modernos.

Carta Olímpica: É a codificação dos Princípios Fundamentais do Olimpismo, das regras e dos textos de aplicação adotados pelo Comitê Olímpico Internacional. Regula a organização, as ações e o funcionamento do Movimento Olímpico e fixa as condições de celebração dos Jogos Olímpicos.

Chama e Tocha Olímpica: A Chama Olímpica é uma menção a chama que era acesa na cerimônia realizada na antiga cidade de Olímpia, Grécia. Atualmente, a Chama Olímpica é carregada de uma cidade-sede a outra através da Tocha Olímpica, onde na Cerimônia de Abertura é utilizada simbolicamente para acender a Pira Olímpica. Dando continuidade a tradição do ritual moderno, a Pira Olímpica é apagada na Cerimônia de Encerramento e sai em jornada até o local da sede dos próximos Jogos.

Comitê Olímpico Internacional: Fundado em 23 de junho de 1894, por Pierre de Coubertin. É uma organização não governamental, cuja função atualmente é administrar e legislar os Jogos Olímpicos. Esta entidade legal detém os direitos de autoria sobre a simbologia Olímpica.

Comitê Olímpico Nacional: Tem a missão de desenvolver, promover e proteger o Movimento Olímpico nos seus respectivos países, em conformidade com a Carta Olímpica.

Diretos Humanos: São direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotados e proclamados na Assembleia Geral das Nações Unidas (10/12/1948).

Educação Olímpica: Educação em valores por meio do esporte sob a temática do Olimpismo.

Ética: Ramo da filosofia dedicada aos estudos dos valores morais e princípios ideais do comportamento humano. A palavra "ética" é derivada do grego e significa aquilo que pertence ao caráter.

Fair Play: Jogo limpo, o Fair Play representa a noção de comportamento ético na competição esportiva.

Fair play formal: Traduzido pela noção de obediência às regras e às decisões da arbitragem. É a forma mais básica de se ter um comportamento ético no esporte.

Fair play não formal: Traduzido pela noção de comportamento cavalheiresco e respeitoso e pela recusa a obter vantagens injustificáveis por meios ilegais ou imorais, antes ou durante a competição. Envolve os comportamentos positivos e negativos não previstos nas regras, o uso de substâncias proibidas (*doping*), o assédio moral e etc.

Hino Olímpico: Obra musical composta por Spiro Samara (Letra: *“Espírito imortal da Antiguidade,/ Criador Augusto da verdade, beleza e bondade,/ Desça aqui, apresente-se, irradie sua luz sobre nós,/ Por sobre este campo e debaixo deste céu/ Que primeiro testemunharam sua fama imperecível./ Traga vida e entusiasmo para estes nobres jogos!/ Atire coroas de flores com frescor eterno aos vitoriosos/ Da corrida e da luta/ E crie em nossos peitos corações de aço!/ Em sua luz, planícies, montanhas e mares/ Brilham em matizes rosados e formam um vasto templo/ No qual as multidões de todas as nações vão adorá-lo/ Oh! Espírito imortal da Antiguidade.”*).

Jogos Olímpicos modernos: Os Jogos Olímpicos são competições entre atletas, em provas individuais ou por equipes, e não entre países. Reúnem os atletas selecionados pelos seus respectivos Comitês Olímpicos Nacionais cujas inscrições tenham sido aceitas pelo Comitê Olímpico Internacional. Os atletas concorrem sob a direção técnica das Federações Internacionais. Os Jogos Olímpicos modernos são constituídos pelos Jogos de Olímpicos de Verão e Inverno. Estes Jogos possuem realização a cada quatro anos. Entretanto, os Jogos de Verão e Inverno se alternam por um período dois anos entre um evento outro.

Jogos Olímpicos da antiguidade: De caráter religioso foi um evento de competições atléticas e culturais com doze séculos de duração (776 a.C. – 393 d.C.). Eles eram celebrados na Grécia.

Kalós Kagathós (Kalokagathia): O bom e belo. Aquisição do valor da moral e do vigor físico.

Lema Olímpico “Citius, Altius, Fortius”: Do Latim, significa “mais rápido, mais alto e mais forte”. Exprime as aspirações do Movimento Olímpico.

Movimento Olímpico: Movimento esportivo que engloba as organizações, os atletas e outras pessoas que compartilham os princípios e valores do Olimpismo, expostos na Carta Olímpica.

Símbolo Olímpico: É composto por aros entrelaçados de iguais dimensões (os Aros Olímpicos) e de cores distintas, a saber, da esquerda para a direita: azul, amarelo, preto, verde e vermelho. Os aros são entrelaçados da esquerda para a direita; os Aros azul, preto e vermelho estão situados no topo e o amarelo e o verde na base. O símbolo Olímpico exprime a atividade do Movimento Olímpico e representa a união dos cinco continentes bem como o encontro de atletas do mundo inteiro durante a realização dos Jogos Olímpicos.

Olimpismo: O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina num todo equilibrado as qualidades do corpo, mente e espírito. Combinando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais.

Olimpíada: Uma Olimpíada é um período de quatro anos consecutivos, com início no primeiro dia de Janeiro do primeiro ano e fim no trigésimo primeiro dia de Dezembro do quarto ano. As Olimpíadas são contadas em contagem cumulativa a partir dos primeiros Jogos da Olimpíada, celebrados em Atenas, em 1896.

Pierre de Coubertin: Educador francês e renovador dos Jogos Olímpicos modernos. Coubertin fez com os Jogos Olímpicos se tornassem diferentes de qualquer outro evento ou organização esportiva por estarem explicitamente ligados a uma ideologia de prática esportiva de ambições universalistas.

Processo de Socialização: Envolve tanto a transmissão de valores orientadores para a ação socialmente determinados quanto à maneira como os indivíduos ressignificam esses valores segundo um quadro complexo de influências.

Valores: São uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais orientando a conduta dos indivíduos.

SÍTIOS ELETRÔNICOS INTERESSANTES NA INTERNET:

www.olympic.org

www.coi.org

www.timebrasil.org.br (COB)

www.rio2016.org

www.ioa.org.gr

www.cpb.org.br

<http://www.olympictruce.org>

<http://www.coubertin.ch/> (Comite internacional Pierre de Coubertin)

<http://cev.org.br/comunidade/estudos-olimpicos/>

<http://olympicstudies.uab.es/>

<http://www.ugf.br/editora/index.php/>

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA DESTINADA AO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS

- 1) Onde se formou? Quando?
- 2) Que razões o levaram a fazer EF?
- 3) Se / Como as experiências esportivas o influenciaram na escolha do curso?
- 4) Se / Como as experiências escolares o influenciaram na escolha do curso?
- 5) Qual a sua opinião sobre o lugar (função, relevância), que ocupa o esporte na sociedade em que você vive? (o enfoque deve ser local)
- 6) Qual o impacto da formação inicial e continuada sobre sua compreensão de esporte e de EF escolar?
- 7) Em sua opinião, quais são os valores do esporte?

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA DESTINADA À COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE AS REALIZAÇÕES DAS ATIVIDADES

1. Trabalhou alguma atividade do Manual durante essas três semanas? Qual ou quais?
2. Como foi, de uma maneira geral, o desenvolvimento da (s) atividade (s)?
3. Como foi a participação dos alunos?
4. Os alunos demonstraram interesse e se envolveram com a (s) atividade (s)? Comente.
5. Os alunos demonstraram desinteresse pela (s) atividade (s)? Comente.
6. Os debates e reflexões ocorreram, em sua opinião, de forma satisfatória? (no caso de atividades de leitura e debate)
7. Os alunos sugeriram alterações para a (s) atividade (s)?
8. Você sugere alguma alteração para a (s) atividade (s) desenvolvida (s)?
9. Os textos, as informações e as discussões levantadas pela (s) atividade (s) trabalhada (s) condizem com os objetivos propostos pela Manual?
10. Da maneira como a atividade se apresenta no Manual, acredita que ela se adequa ao nível de ensino em que foi trabalhada? Comente.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INSTRUMENTAL DO MATERIAL

Prezado (a) Professor (a),

Como você tem conhecimento, um dos objetivos centrais deste trabalho é o desenvolvimento de um material didático para o ensino em valores por meio do esporte tendo como referência os valores olímpicos – Educação olímpica. Em virtude da necessidade de uma melhor adequação metodológica da dissertação, o (a) convidamos para realizar uma análise crítica do material didático. Seguem abaixo os critérios orientadores básicos estabelecidos para a análise. É muito importante para nós que você seja o mais detalhado possível em sua análise de modo que possamos compreender corretamente sua opinião. Por isso, cada ponto deve vir acompanhado de um comentário para elucidar sua posição, além dos comentários de cada atividade proposta.

Organização e Método

1. Apresenta uma organização coerente e funcional?
2. Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens?
3. Estimula a autonomia e a criatividade?
4. As atividades aplicadas motivam a participação (geram interesse)?
5. Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos?
6. Permite recursos pedagógicos diversificados?
7. Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de caráter prático/experimental?
8. Propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares?

Informação

1. O manual apresenta de forma clara seus objetivos gerais e específicos em cada capítulo?
2. Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade?

3. Responde aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares?
4. Fornece informação correta e atualizada aos alunos a que se destina?
5. Fornece informação relevante e adequada aos alunos a que se destina?
6. Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências, etc.?

Comunicação

1. A confecção e a organização gráfica (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos, etc.) do manual facilitam a sua utilização?
2. Os textos são claros?
3. Os textos são concisos?
4. Os textos são adequados para o entendimento dos professores?
5. Os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.) são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto?