

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

DIEGO BOEIRA LERINA

ESTUDOS OLÍMPICOS: VALORES NO JOGO DA INCLUSÃO SOCIAL

**VITÓRIA
2014**

DIEGO BOEIRA LERINA

ESTUDOS OLÍMPICOS: VALORES NO JOGO DA INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Linha de pesquisa: Estudos Olímpicos.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Guimarães
Tavares da Silva.

VITÓRIA
2014

DIEGO BOEIRA LERINA

ESTUDOS OLÍMPICOS: VALORES NO JOGO DA INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Aprovada em: ____ de _____, de _____.

Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Nelson Schneider Todt
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à minha família.

*A vossa distância geográfica nunca impediu, nunca impede e nunca impedirá nossa
proximidade espiritual.*

Votre esprit sera toujours mon corps et l'âme.

Meu sincero respeito e agradecimento:

Prof. Dr. Otávio Tavares.

Prof. Dr. Nelson Todt.

Prof. Dr. Otto J. Schantz.

Prof. Ms. Fabiano Basso.

Voir loin, parle franc, agir ferme.

LERINA, D. **Estudos Olímpicos: Valores no jogo da inclusão social**. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Tavares.

RESUMO

O grau genérico dos valores do Olimpismo permite sua integração a diferentes ambientes culturais. O professor ao desenvolver um programa em 'Educação Olímpica' (EO) necessita refletir sobre seus próprios valores, os valores do Olimpismo e aqueles existentes no ambiente de ensino. Nesse sentido, é importante que o professor tenha um guia de atividades que sirva como referência para a sistematização do ensino em valores por meio do esporte. O objetivo geral deste estudo é determinar a validação de conteúdo qualitativa do material didático para a educação em valores por meio do esporte adequado a projetos de inclusão social ('Manual de Educação Olímpica') (MEO). Os objetivos específicos são: (a) investigar a validade da organização e método; (b) investigar a validade da informação; (c) investigar a validade da comunicação; (d) investigar a validade da operacionalização/exequibilidade. Um delineamento do tipo transversal foi identificado como adequado. O MEO foi projetado como um guia de referência que prove atividades específicas baseadas em dilemas morais para o ensino em valores por meio do esporte. Dessa forma o amplo sentido dos valores do Olimpismo pode ser adequado a diferentes ambientes culturais. De um Total de 51 atividades, 90,81% foram analisadas. Desse universo, 93,23% foram caracterizadas como exequíveis. Das 37 sugestões, dadas por três avaliadores, sobre as categorias de análise, respectivamente: informação=45,9%; Comunicação=13,5%; Organização e método=40,6%. Com fundamento nesses dados é possível concluir que o MEO é adequado ao ensino esportivo em projetos de inclusão social no Brasil.

Palavras-chave: Educação Olímpica. Pedagogia do esporte. Olimpismo.

LERINA, D. **Estudos Olímpicos: Valores no jogo da inclusão social**. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

Adviser: Prof. Dr. Otávio Tavares.

ABSTRACT

The generic degree of the values of Olympism allows its integration to different cultural milieus. The teacher when developing an Olympic Education Programme might think about his own values, the values of the Olympism, and those existent in the teaching environment. In this sense, it is important to have a textbook which works as a reference to a systematic approach on sports values. The main objective of this paper is to determine a qualitative content validation on a sporting values textbook design to the Brazilian social inclusion projects (Olympic Education Textbook) (OET). The specific objectives are: (a) to investigate its organisation and method validity; (b) to investigate its information validity; (c) to investigate its communication validity; (d) to investigate its operationalism/feasibility. A qualitative analyses design was selected as most the proper approach to this research. Out of 51 activities 90,81% of them were analysed. From this total amount 93,23% were labeled as feasible. From 37 suggestions given by three evaluators, respectively: information=45,9%; Communication=13,5%; Organisation and method=40,6%. Based on those figures, it is possible to state that the OET is adequate to the sporting teaching on social inclusion projects in Brazil.

Keywords: Olympic Education. Sport pedagogy. Olympism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para um conceito de esporte.	24
Quadro 2 - Capacitação em Educação Olímpica.....	48
Quadro 3 - Personalização dos sujeitos.....	49
Quadro 4 - Atividades MEO/Capítulo 1 p.10-3.....	54
Quadro 5 - Atividades MEO/Capítulo 1 (p.14).	54
Quadro 6 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 1 – Vamos começar pelos princípios?’.....	55
Quadro 7 - Atividades MEO/Capítulo 2 (p.15-9).	57
Quadro 8 - Atividades MEO/Capítulo 2 (p.23-4).	58
Quadro 9 - Atividades MEO/Capítulo 2 (p.25-9).	61
Quadro 10 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 2 – Ética esportiva’.	62
Quadro 11- Atividades MEO/Capítulo 3 (p.30-4).	64
Quadro 12 - Atividades MEO/Capítulo 3 (p.35).	65
Quadro 13 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 3 – Vida ativa e saúde’.	66
Quadro 14 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.38-9).	68
Quadro 15 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.40).	68
Quadro 16 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.42-3).	70
Quadro 17 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.44).	71
Quadro 18 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.45).	71
Quadro 19 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.45).	72
Quadro 20 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.46).	73
Quadro 21 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.47).	74
Quadro 22 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.47-8).	74
Quadro 23 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.51).	76
Quadro 24 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.53).	77
Quadro 25 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.54).	78
Quadro 26 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 4 – Em busca da excelência’.	78
Quadro 27 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.56).	80

Quadro 28 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.58).	80
Quadro 29 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.59).	81
Quadro 30 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.60).	82
Quadro 31 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.62).	82
Quadro 32 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.63).	83
Quadro 33 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.65).	83
Quadro 34 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.65-6).	85
Quadro 35 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.67).	85
Quadro 36 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.68-70).	86
Quadro 37 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capitulo 5 – Responsabilidade social’	86
Quadro 38 - Panorama geral de indicadores referentes à validação de conteúdo do MEO. ..	87
Quadro 39 - Validade de conteúdo.	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de análise de atividades do MEO.51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFLEXÕES E SIGNIFICADOS SOBRE O ESPORTE EM SOCIEDADE	19
1.1 PRÓLOGO	19
1.2 O ESPORTE: DO SINGULAR À POLISSEMIA	20
1.3 INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE O ESPORTE.....	22
1.3.1 O esporte: um problema do tipo wittgensteiniano	23
1.4 SOBRE UMA AUTONOMIA RELATIVA DO ESPORTE.....	25
1.4.1 O deus Jano e o esporte	26
2 EDUCAÇÃO OLÍMPICA: NOTAS PARA REFERÊNCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	29
2.1 INTRODUÇÃO.....	29
2.2 NOTAS PARA UM CONCEITO DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	31
2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA.....	34
2.3.1 Abordagem Orientada à Informação.....	34
2.3.2 Abordagem Orientada à Experiência	35
2.3.3 Abordagem Centrada na Alegria através do Esforço	36
2.3.4 Abordagem Orientada ao Mundo-da-Vida	37
2.4 TENDÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA.....	38
2.4.1 Tendências Idealistas	38
2.4.2 Tendências de Marketing.....	40
2.5 MAPEANDO TENDÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO E VINCULAÇÃO DE PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA	42
2.5.1 Institucional.....	42
2.5.2 Não-institucional	43
3 PROCEDIMENTOS DO MÉTODO	45
3.1 A ESCOLHA DO UNIVERSO	45
3.1.1 Sobre o Programa Segundo Tempo	45
3.1.2 Sobre a Estação Conhecimento/Serra	46
3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO PROCEDIMENTO DO MÉTODO.....	47
3.2.1 Apresentando os sujeitos	49
4 ANÁLISE DE DADOS	51
4.1 INTRUDUÇÃO.....	51
4.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO	52
4.2.1 Capítulo 1: Princípios fundamentais do Movimento Olímpico	52
4.2.2 Capítulo 2: Ética Esportiva	55

4.2.3	Capítulo 3: Vida Ativa e Saúde	62
4.2.4	Capítulo 4: Em busca da excelência	66
4.2.5	Capítulo 5: Responsabilidade Social	78
4.3	NOTAS GERAIS DE AVALIAÇÃO SOBRE O MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	86
4.3.1	Organização e Método	87
4.3.2	Informação	89
4.3.3	Comunicação	90
4.3.4	Sobre a validade do conteúdo do MEO	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	95
	ANEXOS	100
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101
	ANEXO B – Entrevista inicial	103
	ANEXO C – Instrumento de avaliação do MEO	104
	ANEXO D – Entrevista final	105

INTRODUÇÃO

O Barão francês Pierre de Coubertin¹ foi uma figura central no movimento de internacionalização do esporte² no século XIX. Coubertin acreditava que esse tipo de prática poderia servir como uma ferramenta pedagógica capaz de transmitir valores e contribuir para o melhoramento social e individual (DACOSTA & TAVARES, 1999). O Olimpismo é o nome genérico que designa o conjunto de valores e ideias, orientações ou princípios elaborados por Coubertin como essenciais para o desenvolvimento de qualquer dimensão das práticas esportivas. Diga-se, o Olimpismo representou, por um longo período, a motivação e ocupação da vida intelectual deste francês. Com efeito, a obra de Coubertin pode ainda provocar valiosos *insights* e inspirar seus leitores. De acordo com Tavares (2008), se hoje atribuímos algum tipo de significado ao esporte, parece equivocado descartar o impacto do Movimento Olímpico na formatação do modelo e nos valores que atribuímos às práticas esportivas no século XX, mesmo diante da possibilidade de diferentes apropriações e usos locais. Entretanto, dificilmente os problemas colocados por Coubertin responderão de forma efetiva às questões de nosso tempo (MULLER, 2009; SCHANTZ, 2012a).

No século XXI existem muitas possibilidades que favorecem o acesso das pessoas à prática do esporte, uma vez que essa atividade não é mais um privilégio exclusivo de membros de clubes ou de associações. Parte desses desenvolvimentos é sintetizado por Streenbergen (2001, p.33) quando o autor afirmar que o esporte é: “mais valorizado do que costumava ser [...] a sociedade atual tornou-se esportivizada”. Esta noção pode ser encontrada *mutatis mutandis* também em Elias (1985), no momento em que o autor alemão faz menção a um processo de natureza similar³.

De fato é equivocado excluir a grande influência que o esporte exerce no imaginário dos indivíduos nos dias de hoje. Segundo DaCosta et al. (2008), essas influências se manifestam tanto na atitude esportiva quanto no comportamento social das pessoas. Sem embargo, as preocupações sobre os usos do esporte não são novidades e têm gerado há

¹ Ideólogo central do Olimpismo e fundador do Movimento Olímpico (TAVARES, 2008; MULLER, 1986).

² Por exemplo, a criação do Comitê Olímpico Internacional, em 1894 e a inauguração da tradição dos Jogos Olímpicos modernos, em 1896.

³ Ver Capítulo I para uma discussão mais aprofundada.

algum tempo questionamentos do ponto de vista ético⁴. Atualmente, Pringle (2012), sugere que é conveniente examinar com certo ceticismo a promoção de discursos sobre as políticas internacionais de desenvolvimento esportivo⁵.

Do ponto de vista educacional, é necessário questionar quais os limites e possibilidades pedagógicas que podem ser explorados por meio do esporte, pois não parece uma posição intelectualmente frutífera reconhecer nele somente um potencial positivo. É necessário também admitir a possibilidade de influências socialmente negativas, como pelo o uso da *propaganda*⁶ e do consumo sob o rótulo de entretenimento.

Por exemplo, é geralmente a partir da instrumentalização de valores por meio do esporte que os governos e as instituições tentam atingir realizações como a inclusão social. Projetos com esse objetivo frequentemente fazem parte das agendas políticas e de instituições. Sem dúvida, há uma tentativa de legitimar o esporte como um ‘bom’ meio para a socialização e a integração de jovens. No entanto, a escassez de evidências empíricas sobre essa última afirmação é o que torna tal discurso problemático (BAILEY, 2005).

Nesse sentido, surgem diversas problematizações sobre as consequências relacionadas ao papel formativo do esporte, visto que a transmissão de valores e normas do mundo do esporte para a sociedade e, vice-versa, não é um processo transparente (BIESTA et al., 2001).

Com efeito, parece no mínimo ingenuidade evitar o fato de que a prática esportiva tem importantes relações e implicações com componentes valorativos. De qualquer maneira, a crítica exposta não é uma simples dicotomização do sentido social do esporte, mas uma tentativa de tensionar os seus limites e as suas possibilidades, pois através dele é possível realizar projetos, inculcar novos valores e comportamentos nas pessoas.

A preocupação com a sistematização de valores pode ser encontrada na natureza do que é declarado em algumas iniciativas de educação em valores por meio do esporte tendo como referência os valores, tradições e histórias do Movimento Olímpico (TAVARES, 2008).

⁴ No Congresso de La Havre, em 1897, já eram postuladas questões sobre os aspectos éticos relacionados aos usos do esporte.

⁵ Para Pringle (2012) o custo significativo de sediar os Jogos Olímpicos ‘Londres 2012’ foi justificado, em parte, por alegações de que os jogos iriam inspirar uma maior coesão social, promover a paz e incentivar o público a adotar estilos de vida saudáveis. Segundo o autor, a análise das justificativas governamentais para investir nos Jogos Olímpicos é assentada, em parte, na ‘falha’ retórica do Olimpismo. Em geral, é alegado que a promoção de um conjunto mitos Olímpicos pelo Comitê Olímpico Internacional desempenha um papel político importante nas decisões do governo para sediar os Jogos Olímpicos.

⁶ Tradução livre do inglês: propagação sistemática de uma doutrina, causa ou informação que reflete visões e interesses daqueles que a advogam.

Apesar de essas iniciativas serem desdobramentos do trabalho de Coubertin, o autor francês não sistematizou e nem expressou nenhum conceito *stricto sensu* sobre algum processo educacional por meio do esporte. Essas propostas foram genericamente chamadas por Muller (2009) de Educação Olímpica durante a década de 1970⁷. O trabalho de Muller parece ter sido um divisor de águas que estimulou o surgimento de discussões teórico-metodológicas e sistematizações mais consistentes sobre o tema.

Isto posto, a noção de Educação Olímpica não é nenhuma novidade. O intuito destas iniciativas não é afirmar-se como uma nova proposta de Educação Física e muito menos substituir os seus conteúdos. De fato, a Educação Olímpica parece ser complementar ao trabalho da Educação Física e pode contribuir para um avanço qualitativo da dimensão atitudinal do ensino.

O presente estudo é parte integrante de um projeto guarda-chuva chamado 'Educação Olímpica' pertencente ao Centro de Estudos Olímpicos — ARETÊ — vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse projeto é composto por um conjunto de estudos que têm como objetivo central a validação qualitativa do Manual de Educação Olímpica (MEO) às diferentes dimensões do ensino formal e não-formal.

Com efeito, o MEO é concebido para atuar como um guia de referência conciso através de atividades específicas baseadas em dilemas morais. Grande parte da motivação pessoal na elaboração deste estudo surge em razão da possibilidade de estimular o professor — quando desenvolver um programa baseado em Educação Olímpica — refletir sobre seus próprios valores, assim como aqueles existentes no contexto em que o ambiente de ensino se localiza⁸.

O grau amplamente genérico dos valores declarados pelo Olimpismo permite sua incorporação através de iniciativas que abordem variadas ordens de valores integrantes de diferentes ambientes culturais. Dessa forma um programa em Educação Olímpica deve submeter a um rigoroso exame ético e moral os seus objetivos, a sua visão, os seus valores, as suas crenças e os seus princípios orientadores.

⁷ Ver capítulo II para uma discussão detalhada sobre o assunto.

⁸ Segundo a revisão da literatura indica, a Educação Olímpica pode estar associada ou não à organização dos próprios Jogos Olímpicos (TAVARES, 2008). Isto é, não necessariamente essas iniciativas devem compartilhar do mesmo conjunto de valores e símbolos declarados pelo Comitê Olímpico internacional ou pela UNESCO. Tanto, esta é uma questão cara à primeira instituição, que os símbolos, valores e expressões referentes à ideia olímpica são protegidos por leis de *brand marketing* e *copyright*.

Como ponto de partida deste processo investigativo surge o problema — qual o resultado de uma validação qualitativa aplicada a um material pedagógico orientado ao ensino em valores (Educação Olímpica) no âmbito de projetos de inclusão social por meio do esporte?

O método e os procedimentos aqui utilizados têm como orientação o objetivo geral — determinar a validação de conteúdo do material didático para a educação em valores por meio do esporte adequado a projetos de inclusão social tendo como referência os valores declarados do Movimento Olímpico ('Manual de Educação Olímpica').

Em termos metodológicos, este trabalho se define como uma pesquisa de validação qualitativa de instrumento. 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 pedagógicos da aplicação do Manual de Educação Olímpica. Antes, o objetivo do trabalho, reside em investigar a validade do material didático enquanto tal. Este processo específico de validação qualitativa, contudo, pode ser mais bem entendido a partir de suas aproximações com alguns conceitos de validação.

Sem embargo, o presente estudo 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 o desempenho que está sendo medido. No desta pesquisa, por analogia, uma das preocupações centrais é 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 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 será

demonstrado adiante em mais detalhes⁹, 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”¹⁰.

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 nos projetos esportivos de caráter social e do acompanhamento de seus líderes com ele em contextos concretos e não manipulados pelo pesquisador, deste modo, redefinindo também o conceito de generalização, diga-se, 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 Laperrière (2008, p. 425) sugere: “sua representatividade é semiótica e não estatística”.

É destas particularidades que o processo de validação qualitativa do Manual de Educação Olímpica é mais bem caracterizado. De acordo com Richardson (1999), tal tarefa pode ser absolutamente simplificada se o pesquisador definir claramente os pontos de análise do tema que pretende examinar. Dessa forma, processo de validação de conteúdo do Manual em Educação Olímpica tem como eixo central os seguintes objetivos específicos — (a) investigar a validade do conteúdo; (b) investigar a validade da organização e método; (c) investigar a validade da informação; (d) investigar a validade da comunicação presente no referido material didático; (e) investigar a validade da operacionalização/exequibilidade.

A escolha da população foi intencional, uma vez que a experiência e a atuação profissional no ambiente em que se deseja efetuar a validação são fundamentais para a efetividade do processo em questão. O sentido último desse empreendimento é selecionar um conjunto de indicadores e um compêndio de atividades mais ou menos adequadas a tais

⁹ Para maiores detalhes ver capítulo. III deste estudo.

¹⁰ Tradução livre do inglês.

especificidades. Afirmo, que em face de limitações encontradas no presente estudo é necessário uma continuidade para futuros desenvolvimentos qualitativos deste Manual de Educação Olímpica.

No Capítulo I são apresentadas as teses que justificam ‘porque’ efetuar um processo validação qualitativa do MEO, uma vez que o seu conteúdo e as suas abordagens somente tomam sentido particular a partir da relação entre o uso e o significado atribuído ao esporte em sociedade. Portanto, é proposto um fluxo contínuo de novos arranjos entre o esporte e a sociedade que permitem tanto a esportivização de aspectos da sociedade como a pluralização das manifestações esportivas. Nesse sentido, é refutada a noção de uma perspectiva essencialista para um conceito de esporte. O reconhecimento deste fato abre um vasto campo de precedentes para investigações e análises em perspectivas multidimensionais sobre o amplo espectro de valores e possibilidades compreensões sobre esporte como um fenômeno diversificado. A outra tese exposta neste mesmo capítulo, *videlicet*, a relativa autonomia do esporte. Essa última construção parece ser cara à sociologia no sentido do reconhecimento de uma ambiguidade presente no fenômeno esportivo. A ideia de valores do/no esporte ao mesmo tempo em que abre precedentes para uma compreensão sobre a polissemia do fenômeno esportivo. Sem dúvida, esse debate expande os limites conceituais da Educação Olímpica.

O capítulo II é importante no processo de validação do MEO, pois apresenta uma discussão que constitui as bases epistemológicas e as orientações didático-metodológicas desse objeto estudo. Neste ponto, são lançadas questões sobre a noção de ‘ideia olímpica’ como um conjunto de valores permanentemente associados a símbolos que já não correspondem à essência do projeto internacional que foi oficialmente iniciado por Pierre de Coubertin, em 1894. De fato, as implicações desse problema são ultimamente voltadas ao campo ético. Ainda no mesmo capítulo é apresentada uma reflexão sobre a busca de uma identidade para Educação Olímpica em contraste com a Educação Física. Esse desenvolvimento teórico realça a associação da Educação Olímpica como um processo pedagógico menos preocupado com os ‘valores do esporte’ e mais centrado na questão dos ‘valores no esporte’. Em outros termos, a Educação Olímpica opera como vetor axiológico dos valores Olímpicos no esporte e possui uma relativa autonomia quanto ao ensino específico de uma modalidade esportiva. Em guisa de conclusão deste capítulo, é apresentado um fórum teórico-prático, onde são examinadas algumas abordagens

pedagógicas específicas, bem como possíveis tendências e articulações para desenvolvimento destes tipos de programas.

No capítulo III serão apresentados os procedimentos do método e o seu roteiro de aplicação, bem como a arregimentação e caracterização dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Finalmente, no capítulo IV é desenvolvida a análise dos dados coletados e postuladas algumas considerações finais sobre o tema.

Este é o espírito de minhas interpretações sobre o esporte.

1 REFLEXÕES E SIGNIFICADOS SOBRE O ESPORTE EM SOCIEDADE

1.1 PRÓLOGO

É no decurso do século XX que o fenômeno esportivo se expande internacionalmente. Se o Movimento Olímpico durante o século XIX, pode traduzir o esporte sucintamente por meio da inscrição *Citius-Altius-Fortius*¹¹, no início do século XXI, a univocidade dessa síntese parece ser cada vez mais problemática¹². Com efeito, o esporte e a grande variedade das atividades de lazer são elementos constitutivos de uma cultura de entretenimento¹³ (GRUPE, 1990). A possibilidade de viver sob a orientação de ‘um estilo de vida esportivo’ sem mesmo ter sido um atleta parece ser a expressão dessas tipificações.

De certo, o esforço do presente capítulo é a busca pela compressão dos desenvolvimentos e as implicações sociais do esporte que contribuem para a perspectiva de validar o MEO a partir um jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1996) esportivo válido em projetos de inclusão social esportivos. Em vias gerais, a exposição teórica apresentada sugere um caráter dinâmico ao esporte que implica em uma tendência tanto de esportivização de certos aspectos das relações sociais como, vice-versa, uma pluralização das manifestações esportivas (GRUPE, 1990; STEENBERGEN, 2001; STEENBERGEN & TAMBOER, 1998; GEBAUER, 1990).

Em face da problemática apresentada, duas teses são desenvolvidas nesse capítulo. A primeira exposição é um esforço em refutar a noção de um conceito essencialista para esporte; e a segunda é o reconhecimento de uma ambiguidade entre o problema da polissemia e a autonomia relativa do esporte.

¹¹ Mote latino que significa, respectivamente: mais rápido, mais alto e mais forte. *Citius-Altius-Fortius* foi o tríplice lema proposto pelo Barão francês, Pierre de Coubertin, na criação do Comitê Olímpico Internacional em 1894.

¹² Difícil de interpretar, não transparente, não trivial e, portanto, algo *a priori* de natureza não necessariamente benévola. Embora o modelo de rendimento ainda exerça uma forte influência sobre o imaginário das pessoas (DACOSTA et al., 2008), atualmente parece ser difícil pensar em uma expressão sintética o bastante, como, por exemplo, *Citius-Altius-Fortius*, para representar esse fenômeno (STEENBERGEN, 2001; STEENBERGEN & TAMBOER, 1998; DACOSTA et al. 2008; BREIVIK, 1998; GRUPE, 1998).

¹³ Fruto das inúmeras diversificações das quais sociedades complexas têm a oferecer, a cultura de entretenimento é um dinâmico *menu* que transmite aos indivíduos um questionável sentimento de ‘liberdade de escolha’.

1.2 O ESPORTE: DO SINGULAR À POLISSEMIA

Segundo Elias e Dunning (1985) o esporte moderno teve sua gênese a partir de desenvolvimentos sociais, na Europa, desde a Idade Média. A ‘Esportivização’, é um termo utilizado por Elias e Dunning (1985) como uma referência à transformação dos passatempos em esporte na Inglaterra entre os séculos XVII e XIX. Esse processo é visto como um aumento da sensibilidade quanto à utilização da violência, refletida nos hábitos sociais dos indivíduos, que encontrou também expressão no desenvolvimento dos seus divertimentos. A parlamentarização das classes inglesas teve a contrapartida na ‘esportivização’ de seus passatempos. Do ponto de vista desses autores, a transição dos passatempos em esporte e a expansão dessas atividades, algumas em escala quase global, é exemplo de um avanço do processo civilizador.

A aceitação relativamente rápida dos modelos do desporto inglês pelos outros países parece indicar que aí existia também a necessidade de competições que envolvessem esforços físicos reclamando uma grande capacidade de sublimação, uma firme regulamentação e menor violência, e, contudo, atendo-se agradáveis. (ELIAS & DUNNING, 1985, p.44)

Há uma boa razão para acreditar que as ideias¹⁴ de Coubertin forneceram elementos essenciais para a expansão internacional do esporte. Grupe (1990) e Tavares (2008) atribuem tal importância ao Movimento Olímpico no sentido da elaboração de uma narrativa do esporte relacionada a orientações claras em valores.

Todavia, Schantz (2012b) aponta as dificuldades enfrentadas por Coubertin em apresentar o esporte como uma possibilidade educativa na França do século XIX. Segundo esse autor alemão, o esporte naquela época era considerado por pais, professores, padres e políticos como uma atividade anárquica e capaz suscitar certos tipos emoções não desejáveis. Mesmo na Grã-Bretanha, os conflitos no sentido de: “as classes trabalhadoras [...] adotarem formas de recreação mais ‘racionalis’ constituíram um problema social de considerável dimensão” (DUNNING, 1985, p.15).

No tempo em que os contornos básicos da moderna sociologia se estabeleceram o esporte não era considerado um espaço de problemas sociais sérios. “Além disso, muitos

¹⁴ Coubertin foi um entusiasta das práticas esportivas que, principalmente, atribuiu uma grande importância às propriedades educacionais do esporte.

teriam argumentado que o esporte, também, não constituía nem uma propriedade básica nem universal do sistema social” (DUNNING, 1985, p.15). Com efeito, a sociologia orientava-se pelo campo restrito dos aspectos da seriedade e da racionalidade da vida, onde o divertimento, o prazer, o jogo e as emoções recebiam uma baixa atenção no âmbito da teoria e da investigação.

Se houve uma virada de perspectiva, em grande medida, foi relacionada a mudanças mais gerais. Segundo Cuche (2002), o conceito de cultura circulante passou por modificações fundamentais. Um novo conceito de cultura obteve um grande sucesso fora do círculo das ciências sociais há algumas décadas atrás. Grupe (1990, p.139) sugere que um conceito: “abrangente e ao mesmo tempo vago de cultura prevalece e agora engloba quase todas as atividades humanas [inclusive, o esporte]. Ele já não indica mais o que é, por exemplo, valioso ou não”.

O deslocamento do esporte da margem ao centro dos interesses em sociedade (STEENBERGEN, 2001) passou a produzir e desenvolver um tipo de cultura específica que extrapolou o ambiente dos clubes e associações. O esporte expandiu-se e atualmente o estímulo sua à participação é massificado. Em contrapartida, novas estruturas e padrões, variadas ordens de valores, diferentes usos, apropriações e formas vêm constituindo uma pluralidade de práticas esportivas¹⁵. No senso comum, o esporte de terceira idade, o *fitness*, o esporte de aventura são manifestações onde o lema *citius-altius-fortius* não serve como uma síntese adequada (GEBAUER, 1990).

Nesse sentido é possível identificar um movimento entre certos desenvolvimentos que podem fluir tanto no sentido do esporte para a sociedade como vice-versa. Tal situação parece ter contribuído para um aumento da importância social que vem sendo dado ao esporte (STEENBERGEN, 2001).

Autores como Puig e Heinemann (2000) têm partido de uma definição de esporte entendida como um sistema aberto. Segundo esses autores, a razão desta conceptualização fundamenta-se na ideia de que o esporte moderno tem se mostrado como uma realidade

¹⁵ Observando em certo aspecto, por meio da formação de uma cultura de entretenimento novas relações de consumo puderam se integrar ao esporte. Produtos que não têm nenhum tipo de relação direta com as práticas esportivas são constantemente vinculados a ele, como, por exemplo, bebidas alcoólicas, cigarros ou produtos eletrônicos. Veja o antigo caso da Fórmula 1 e a indústria do tabaco. No Brasil é comum associação entre o esporte e empresas de bebidas alcoólicas através de programas comerciais veiculados pela mídia em geral. A possibilidade de constante inovação bem como os excessos que envolvem diversas dimensões relacionadas aos espetáculos esportivos são oportunidades para a formação de discursos ideológicos e explorações comercialmente atrativas.

cada vez mais difícil de ser estreitada devido a características de vaguidade. É nesses mesmo termos que Bailey (2005) caracteriza 'esporte' como um termo genérico designado a um amplo espectro de atividades. Segundo o autor inglês, esporte se manifesta em todas as formas de atividade física na qual, por meio casual ou participação organizada, tem o objetivo de expressão ou melhora do físico e do bem-estar mental, formando relacionamentos ou obtendo resultados em competições em todos os níveis.

Na perspectiva da filosofia é possível pensar o esporte como um problema do tipo wittgensteiniano (STEENBERGEN, 2001; DACOSTA 2009). Nessa concepção, não há um conceito essencial capaz de abarcar univocamente todas as possíveis manifestações desse fenômeno sem o uso adjetivações. Nesse particular, o esporte é um fenômeno público e social manifestado em bases biológicas (LENK, 1985), onde seu significado no mundo está estritamente relacionado aos sentidos dados aos seus usos.

1.3 INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE O ESPORTE

O esporte é um fenômeno extraordinário, uma vez que atribuí ao movimento corporal e ao corpo humano uma imensa rede de sentidos, valores e significados. Nesse contexto, a linguagem é um meio pelo qual os seres humanos categorizam o mundo e relacionam os objetos na realidade a um campo semântico. Não parece haver uma distinção nitidamente definida entre a linguagem¹⁶ e o mundo. 'O mundo é o mundo' como os seres assim o descrevem, uma vez que ele é figurado por meio de sistemas conceituais. Portanto, explorar esses sistemas conceituais é explorar a estrutura do mundo como os seres o categorizam¹⁷.

Para Wittgenstein (1996) e Searle (2007) as palavras são parte da experiência. Seria impossível ter acesso ao significado social de experiências sem a compreensão de categorias linguísticas. A ideia é pensar que o que determina um objeto e o que se apresenta como realidade é dada pela função dos sistemas de representações. Assim, o mundo não surge para os indivíduos como objetos fragmentados, ou seja, um tipo de experiência desestruturada, mas como a as categorias de natureza linguística são impostas ao mundo.

¹⁶ Um fenômeno fundamental para a humanidade. Segundo Wittgenstein (1996), 'a linguagem é uma forma de vida'.

¹⁷ A intenção não é refutar a existência de aspectos externos objetivos da realidade. Portanto, nesse sentido a linguagem é um aspecto subjetivo inter-relacionado a um *core* objetivo da realidade.

De fato, o esporte não existe autonomamente e nem é apenas uma abstração linguística. Ele é um fenômeno gerado por seres humanos, sempre em uma situação real, com um propósito e a fim de realizar algo. Isto é, não há como entender seu significado sem compreender as intenções de quem o usa. Portanto, o questionamento — qual a relação do esporte e o mundo? — não é refutado, mas apenas alargado — que tipo de comportamento é o comportamento esportivo? Como alguém relaciona o uso do esporte com o comportamento em uma atividade governada por regras? O que é que permite os seres humanos produzirem movimentos com o corpo que possui tal extraordinária consequência entre eles? Como eles relacionam esta consequência com a realidade? Como os seres humanos conseguem e porque eles atribuem um conteúdo semântico e simbólico a essas atividades corporais?

A exposição apresentada a seguir, entende o relacionamento da linguagem com o seu uso e considera os sujeitos de linguagem e não os objetos ¹⁸ de linguagem. Se o interesse é o uso do esporte pelos seres humanos, as questões devem sobre suas intenções, o sentido do uso e do propósito. Portanto, é refutada a ideia de uma essência para um conceito de esporte.

1.3.1 O esporte: um problema do tipo wittgensteiniano

Em Wittgenstein (1996) as palavras são como ferramentas e o que elas significam são a partir do que alguém pode fazer com elas ¹⁹. De fato, o significado de um termo é algum do total de seus possíveis usos, assim como na natureza de uma ferramenta são possíveis inúmeros usos, talvez um número indefinido. Esse filósofo austríaco insiste em que não há uma única essência que permeia a linguagem, pois, segundo ele, as palavras possuem uma semelhança de família quanto aos seus usos ²⁰.

¹⁸ Existe o relacionamento da linguagem com o mundo e o relacionamento da linguagem com os objetos. Quando centrada na discussão da linguagem com os objetos, a análise das sentenças e proposições considera todos os níveis sob quais condições tais sentenças e proposições podem ser falsas ou verdadeiras de acordo com sua apresentação na realidade. É isso que permite essa tese desenvolver um critério formal de verdade.

¹⁹ Wittgenstein é uma das figuras centrais em um movimento militante contra uma poderosa tradição filosófica. Primeiro ele é contra a ideia de que as palavras têm significado por representarem objetos no mundo e, segundo, até mesmo contra uma tradição mais antiga que diz que as palavras possuem uma essência por meio de associação ao mundo das ideias.

²⁰ O aspecto mais radical no pensamento wittgensteiniano, segundo Searle (2007), é que não há nenhum ponto de vista fora da linguagem aonde um jogo de linguagem possa ser visto e avaliado. Isto é, não existe nada além de lugar linguístico. Em outros termos, não existe um ponto arquimediano dentro de um jogo de linguagem

Quando Wittgenstein fala sobre os membros de uma família ter uma marca que os assemelha uns aos outros, isto significa dizer que pode não ser o caso de que todos eles tenham um único aspecto em comum, mas somente sobreposições e entrecruzamentos entre um conjunto de possíveis aspectos. Uma palavra pode possuir diferentes significados e sentidos como os membros de uma família possuem. Não há uma essência para as palavras.

O problema observado por Wittgenstein na linguagem é semelhante à manifestação do esporte no século XXI. A constante diversificação desse fenômeno torna pouco provável à determinação de uma palavra que designe concisamente totalidade das apresentações dessa atividade na experiência. Portanto, parece complicado definir uma essência para um conceito de esporte.

O quadro abaixo condensa alguns exemplos de orientação essencialista.

Autor	Critérios para um conceito de esporte
John Steenbergem	“[...] (i) físico; (ii) competitivo; (iii) governada por regras; (iv) um jogo; (v) institucionalizado e; (vi) globalizado” (2001, p.34).
Jim Parry	“[...] institucionalizado (‘autoridade legal’); competição (‘um contrato para competir’); obrigação em conformidade com as regras; como uma atividade livremente escolhida; devido ao valor respeito é dever perceber os oponentes como co-facilitadores” (1998, p.204).

Quadro 1 - Critérios para um conceito de esporte.

Nesse sentido, o conjunto de critérios que definem um conceito limita em uma razão inversamente proporcional a sua quantidade de manifestações possíveis, ou seja, quanto mais *stricto* o conceito menor a sua abrangência. A compreensão dessa tese conduz a uma simplificação e, por fim, uma redução da totalidade de possíveis expressões do fenômeno esportivo na realidade. Nesse particular, uma orientação essencialista para um conceito de esporte conduz ao problema do anacronismo.

para avaliar uma falha na representação da realidade. Em síntese, sempre operamos em um jogo de linguagem e não existe se quer uma concepção para além do mundo operando fora de um jogo de linguagem. Portanto, um objeto na realidade é constituído pela concepção da realidade integralmente estruturada no sujeito. A realidade delimita o modo como a demarcamos, porque quando pensamos em um objeto mobilizamos conceitos relevantes e palavras apropriadas articuladas através da linguagem no sentido de delimitar alguns objetos de outros. O ponto radical e controverso em Wittgenstein (1996) é que não existe tal coisa como o pensamento ou a experiência humana, pois não há como ir além da linguagem.

Um nexo pode ser desenvolvido a partir dessa filosofia. O esporte é um fenômeno falsamente transparente e disponível na realidade pública e social que toma diversos significados a partir de seus diferentes usos²¹.

É necessário considerar a abstenção de uma essência capaz de designar univocamente todas as manifestações do esporte em sociedade, sem dúvida suas apresentações estritas podem possuir definições particulares. Segundo Steenbergen (2001), isto pode ser denominado de essencialismo moderado. Essa orientação busca compreender como as atividades esportivas são utilizadas particularmente por meio de um jogo de linguagem²². Com efeito, a preocupação parece estar mais centrada na questão do esporte como parte do comportamento humano governado por regras. Nesse particular, a ênfase está na relação entre o significado e o uso²³.

Segundo Steenbergen (2001), ainda que uma abordagem do tipo wittgensteiniana seja uma forte tese para representar o estado atual do esporte, ela é significativamente limitada. Para o mesmo autor, compreender o esporte como um fenômeno polissêmico não é suficiente, pois existem nexos além de um determinado comportamento esportivo. Nesse contexto, esta discussão é ampliada quando, a seguir, é apresentada a tese sobre a autonomia relativa do esporte (STEENBERGEN, 2001).

1.4 SOBRE UMA AUTONOMIA RELATIVA DO ESPORTE

A visão apresentada anteriormente sobre o desenvolvimento do esporte é útil na compreensão de outro aspecto. Assumindo a tese anterior é possível concluir que não há uma essência para esporte, embora possam existir certos aspectos que forneçam uma identidade particularizada às suas diversas possibilidades de manifestações. Nesse sentido é possível identificar uma ambiguidade, a qual Elias (1985) e Steenbergen (2001) mais bem compreendem como uma autonomia relativa.

²¹ Tencionando aos limites desse pensamento, o *fair play* ou o elemento físico não são necessariamente valores universalmente constitutivos do esporte.

²² Segundo Wittgenstein (1996) as palavras possuem variados significados por meio de diferentes jogos de linguagem. Os jogos de linguagens são práticas governadas por regras e que podem se assemelhar uns aos outros em diferentes modos, não havendo necessariamente nenhuma característica em comum entre eles. Wittgenstein considera a linguagem nas circunstâncias naturais em que as pessoas dizem as coisas e o comportamento que caracteristicamente acompanha dizer certas coisas.

²³ De certo, o pensamento de Wittgenstein encoraja certo tipo de relativismo. Se de um lado Wittgenstein se absteve do uso de uma teoria geral para linguagem, de outro a diversidade de um mesmo fenômeno não deve desencorajar o desenvolvimento desse tipo de teorização.

Dessa forma, essa característica é configurada, em grande parte, não somente pela participação ativa dos indivíduos, mas, também, pela lógica social nas quais as atividades particularmente se desenvolveram. É nesse sentido que a tradição e a expressão estética de determinadas atividades esportivas podem remontar aspectos de certas organizações sociais ou mesmo ambientes culturais específicos. O caminho inverso também é válido. Embora, não totalmente transparente, o estudo de alguns aspectos do esporte pode lançar também algum esclarecimento sobre a natureza do próprio desenvolvimento social ²⁴. Portanto, não parece adequado conduzir uma investigação isolada de outros aspectos presentes na realidade.

A autonomia relativa é, em síntese, o reconhecimento da sociogenia de uma atividade esportiva. Ela é uma espécie de cordão umbilical entre determinada sociedade e os elementos constituintes e edificadores de certas atividades esportivas. Steenbergen (2001) caracteriza a sociogenia de uma manifestação esportiva por meio de três dimensões: (a) como uma prática social; (b) a partir da integração institucional e (c) por meio de uma articulação histórica. Nesse contexto, constituem-se elementos fundamentais, isto é, a autonomia relativa é a identificação da presença de um núcleo identitário mais ou menos estável.

Não obstante, a autonomia relativa do esporte pode iluminar a razão pela qual algumas manifestações esportivas gestadas, inicialmente, em outros lugares, podem ser importadas, adotadas por outras sociedades ao ponto de exprimirem-se como fenômeno local e, ainda assim, conservar traços fundamentais de sua originalidade de apresentação ²⁵.

Dessa forma, a tese da autonomia relativa realça um 'duplo caráter' ao esporte (STEENBERGEN, 2001; TAMBOER & STEENBERGEN, 1998), onde valores intrínsecos e extrínsecos (BREIVIK, 1998; DACOSTA, 2009) se relacionam.

1.4.1 O deus Jano e o esporte

²⁴ Por exemplo: "um dos principais traços fisionômicos das sociedades altamente diferenciadas e abastadas do nosso tempo é o facto de apresentarem uma variedade de atividades de lazer superior a qualquer outra sociedade que se possa imaginar" (ELIAS, 1985, p. 73).

²⁵ Na América do Sul há um frutífero exemplo. Em grande parte dos países que integram essa região, o futebol é amplamente apreciado e incorporado como atividade original em suas culturas. Contudo, essa atividade ainda conserva, em grande medida, o mesmo conjunto de valores intrínsecos que o identificam como uma atividade mundialmente reconhecível. Em antropologia esse fenômeno é entendido como aculturação (CUCHE, 2000).

É reconhecendo uma ambivalência entre valores extrínsecos e intrínsecos no esporte que uma analogia com um deus da mitologia romana pode ser feita, pois se Jano possuía duas faces, o esporte também possui. Se uma face do esporte está permanentemente relacionada aos constantes desenvolvimentos sociais, é a segunda que procura tornar a sua experiência particular. É na tensão gerada entre valores extrínsecos *versus* intrínsecos que novos usos podem ser atribuídos ao esporte em sociedade.

É necessário realçar que a relação entre os valores intrínsecos e extrínsecos pode ser contraditória, mas nunca de mutua exclusão, pois geralmente eles se manifestam de maneira intercruzada e sobreposta. Para DaCosta et al. (2008) o esporte apresenta uma ambivalência não excludente modulada através de um *continuum* que relaciona uma ampla rede valores em dada sociedade e os valores constitutivos²⁶ de uma determinada manifestação esportiva.

Um valor intrínseco é autotélico e indissociável de uma prática. No caso dos esportes, são os ‘valores do esporte’. Isto é, um conjunto de valores que compõe a lógica interna de alguma atividade²⁷. Em contraste, um valor extrínseco é dissociável, heterotélico e uma condição não necessária para realização de uma prática. Os valores extrínsecos são os ‘valores no esporte’ e eles se realizam em contrapartida à experiência proporcionada pelos valores do esporte. Nesse sentido tem-se uma distinção entre os ‘valores no/do esporte’ (DACOSTA et al., 2008; DACOSTA, 2009).

A teorização ‘valores do/no esporte’ de DaCosta et al. (2008) parte da reformulação conceitual feita por Breivik (1998), quando o último autor caracteriza o esporte como um ‘portador de valores sociais’²⁸. De acordo com Breivik (1998), o esporte encontra-se em constante infusão com diferentes conjuntos de valores que se projetam por meio dele²⁹.

Breivik (1998) não vê os valores do esporte como atemporais, mas somente como intersecções, derivações simples e indutivas do esporte e de suas práticas em sociedade. O autor pensa que não é necessário estar consciente dos valores do/no esporte para que alguém possa experimentá-los.

²⁶ A ideia central aqui é afirmar que mesmo a partir de novos usos e que diferentes valores sejam atribuídos ao esporte, uma prática sempre será distinguível de outra por meio de uma relativa autonomia.

²⁷ Por exemplo, valores como a competição, o respeito à regra, a equidade, etc.

²⁸ Tradução livre do original em inglês: *carrier of social values* (BREIVIK, 1998).

²⁹ Ver capítulo 2 desta dissertação sobre a discussão pedagógica da sistematização de valores do/no esporte.

Daí o problema em confundir certas práticas com as instituições que a suportam, pois nesse caso a instrumentalização é enfatizada, como, por exemplo: a busca pela inclusão social, a redução da criminalidade ou a promoção de eventos esportivos. Dessa forma o esporte é uma atividade não necessariamente benévola, pois se existe um ilimitado conjunto de valores sociais circulantes, o esporte pode certamente manifestá-los de acordo com o seu uso particularizado.

Sem dúvida, essa discussão é importante ao âmbito da pedagogia esportiva, onde a discussão de valores é o eixo central das preocupações. Já no século XIX, o Movimento Olímpico levantava questões desta natureza.

A Educação Olímpica será o tema abordado no capítulo seguinte desta dissertação.

2 EDUCAÇÃO OLÍMPICA: NOTAS PARA REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1 INTRODUÇÃO

Pierre de Coubertin foi o ideólogo central de um programa para reforma social por meio do esporte. O conjunto de suas ideias, conceitos e proposições é denominado de Olimpismo. Para DaCosta (1999) o Olimpismo é uma *bricolage* que pode ser melhor compreendido a luz da filosofia eclética de Victor Cousin. A essência desta orientação é uma filosofia não-sistemática, a qual buscava conciliar "[...] todos os sistemas, integrando todos os fatos que os consolidam" (TAVARES, 1999, p.19). Nesse particular, o humanismo de Coubertin pode ser mais bem entendido como um conjunto de prescrições voltadas ao desenvolvimento do equilíbrio das qualidades do homem por meio das práticas esportivas (DACOSTA, 1999)³⁰ do que uma filosofia *stricto sensu* (DACOSTA, 2006).

Com efeito, o Olimpismo é consequência do processo de modernização francês (PRINGLE, 2012), um contexto que tipicamente celebrou ideias de progresso, evolução, razão e educação. Se, de um lado, o progresso coletivo se define como um processo de melhoria das instituições e da legislação, de outro, o progresso individual é fundado em um otimismo baseado na confiança no futuro de um ser humano aperfeiçoado. A crença no potencial educativo do esporte motivou a vontade do Barão francês em criar os Jogos Olímpicos (JO) modernos (DACOSTA & TAVARES, 1999; KIDD, 1997; PARRY, 1998; MULLER, 1986), como um empreendimento moral e social e de cunho essencialmente pedagógico (DACOSTA & TAVARES, 1999; TODT, 2006; 2009a; 2009b).

Para além da retórica e usufruto de sua posição social, Coubertin se utilizou de símbolos capazes de incentivar as pessoas a aderirem à sua proposta. Os símbolos do Movimento Olímpico, ora metafóricos ora metonímicos, em maior ou menor medida, contribuíram para a organização de um capital simbólico que veicula mensagens específicas sobre certas virtudes do esporte. Esse tipo de linguagem simbólica quando integrada ao imaginário das pessoas pode produzir o que Carvalho (2012) denomina de pensamento metonímico³¹.

³⁰ Segundo DaCosta (1999), a noção de eurritmia detém-se como um pressuposto fundamental no Olimpismo.

³¹ O pensamento metonímico consiste em tomar uma expressão que designa um objeto indiretamente como se fosse uma expressão direta de sua manifestação na realidade, ou seja, tomar um signo como se ele fosse o próprio objeto (CARVALHO, 2012).

O que alguns dos críticos do Movimento Olímpico atualmente parecem apontar é que não é possível depositar esperanças em uma bandeira que já não corresponde mais à sua proposta original e que não se atualiza. Ou seja, a linguagem ou o pensamento metonímico produzem uma interpretação de algo que já não corresponde mais ao seu significado direto e original. É nesse sentido que capital simbólico do Movimento Olímpico, em certos aspectos, pode prover um tipo de experiência contraditória. Portanto, se há algum problema aqui, ele é predominantemente de ordem moral e está associado à erosão desses mesmos símbolos³².

Essa situação pode ser compreendida por meio da obra de DaCosta (2002), quando esse autor realça um caráter processual nas adequações históricas do Movimento Olímpico para além de sua tradição. Para esse autor, a ação coordenada do equilíbrio entre o idealismo e o realismo de Coubertin é uma tensão para elaboração sínteses desde o novo e o antigo, das idéias tradicionais e das ultraprogressistas por meio de ‘destraditionalizações’³³ e ‘retraditionalizações’³⁴. Isto é, as diferentes orientações históricas do Movimento Olímpico são frutos de um contínuo de reelaborações processuais gerado por oposições emergentes³⁵. Sem embargo, a ‘destraditionalização’ é o elo de interação entre o passado e o presente/futuro dinâmico.

Em tese, a substancialidade do debate crítico sobre o Movimento Olímpico está na discrepância entre o conteúdo ou objetivo do projeto atual e o tipo de esperança e significados expressos pelos seus símbolos que possuem vinculação ao projeto original anunciado por Coubertin em 1894. A volta à realidade mesma depende da clarificação destas questões e de uma reorganização conceptual iniciada a partir de uma releitura do projeto modificado, culminando na desvinculação ou atualização dos símbolos antes relacionados.

Já para alguns outros autores e comentaristas do Movimento Olímpico, o reflexo da contribuição intelectual de Pierre de Coubertin ainda pode produzir efeitos positivos nos dias atuais (PARRY, 1998a, 1998b, 2012; MULLER, 1986, 2009; KIDD, 1997; BINDER, 1992,

³² É nesse sentido que Lenskyj (2008) utiliza o termo ‘*Olympic industry*’ para chamar a atenção para certas características que o Movimento Olímpico compartilha com corporações globais e os excessos que tangenciam os Jogos Olímpicos.

³³ Neologismo a partir da tradução livre do original em inglês: *detraditionalization*.

³⁴ Neologismo a partir da tradução livre do original em inglês: *retraditionalization*.

³⁵ Por exemplo, o escândalo corrupção de membros do Comitê Olímpico Internacional dos Jogos de Inverno de 2002 em Salt Lake City e a criação do OATH.

2004, 2012; NAUL, 2008). Entretanto, a recusa em “aceitar como definitivo tanto os discursos devocionais quanto as críticas ao *ethos* Olímpico reabilita uma abordagem baseada em fundamentos no sentido de colocar o Olimpismo em contexto mais amplo fazendo-o menos obscuro e, portanto mais aplicável” (DACOSTA, 1999, p.50).

A sugestão de DaCosta (2006) é de uma ‘história sem fim’ sobre a controvérsia filosófica do Olimpismo. É este ponto de partida que emoldura as discussões apresentadas na presente capítulo. Nessa direção são tratados os seguintes objetivos: (i) examinar um conceito para Educação Olímpica partindo da compreensão sobre os valores do/no esporte; (ii) discutir abordagens pedagógicas específicas em Educação Olímpica e; (iii) mapear tendências de vinculação de projetos em Educação Olímpica.

2.2 NOTAS PARA UM CONCEITO DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

É importante ratificar que Coubertin pensou diferentes termos, em diferentes épocas, quando se referia as suas aspirações pedagógicas: *Education Athlétique*³⁶, *Education Anglaise*³⁷ e *Pédagogie Sportive*³⁸ e que, apesar de todo o esforço empreendido, o Barão francês nunca sistematizou e nem delineou nenhum processo relacionado a uma pedagogia específica. Alguns autores se referem ao Olimpismo, como uma filosofia em progresso (DACOSTA, 1999); uma sinfonia inacabada (MULLER, 1986); uma antropologia filosófica (PARRY, 1998); uma filosofia em gestação (SCHANTZ, 2012a).

A educação é, historicamente falando, um dos pilares fundamentais do Movimento Olímpico (MO). Faz parte de sua missão desde o tempo de seus fundadores, tendo ocupado lugar central nas preocupações de Pierre de Coubertin, seu principal ideólogo e formulador. Ainda que possa, e tenha sido efetivamente sujeita a intenso debate a respeito de suas características e de sua efetividade, a missão educacional deste Movimento permanece como fundamento e justificativa da realização dos Jogos Olímpicos, ocupando lugar permanente no discurso do Comitê Olímpico Internacional (TAVARES, 2008, p.345).

³⁶ Tradução livre. Modelo pedagógico de finalidade específica, para homens, que possui método especial e leis próprias. (MULLER, 1986).

³⁷ Tradução livre. O caráter da educação anglo-saxônica quando corretamente entendida teria outros sentidos relacionados também ao desenvolvimento vontade, iniciativa pessoal, formação de liderança e do ideal humano (MULLER, 1986).

³⁸ Tradução livre. Título de livro publicado por Coubertin em 1927 (MULLER, 1986).

O termo Educação Olímpica (EO) é um neologismo criado na década 1970 por Norbert Muller (MULLER, 2009; MIRAGAYA, 2009) que se refere a todo ensino que toma como referência a obra idealizada por Coubertin. A EO, em suas versões contemporâneas, é extensamente enraizada na crença da construção do caráter humano através de propriedades inerentes à participação esportiva (ARMOUR; DAGKAS, 2012).

A Academia Olímpica Internacional (AOI) (2001) define a EO como um processo educacional e de desenvolvimento do indivíduo de acordo com a filosofia, princípios, valores e ideais do Olimpismo. Portanto, a Educação Olímpica é o meio pelo qual o Olimpismo é disseminado, inculcado e promovido. O problema dessa última definição é a ausência de uma referência explícita ao esporte como ferramenta essencial no desenvolvimento do processo educacional. Para Wacker (2008), embora o esporte seja um conteúdo classicamente abordado pela Educação Física, em suas mais variadas possibilidades de intervenção, uma proposta só será caracterizada como EO, quando o esporte for o meio ou fim de suas atividades.

Para Tavares et al. (2006, p. 18.84) A EO: “trata-se não propriamente de um conteúdo definido [...] um conjunto de atividades multidisciplinar e transversal tendo como eixo integrador o esporte Olímpico”. Embora os últimos autores enfatizem o papel do esporte envolvido nesse tipo de processo educacional, a definição em questão não é, em grande medida, *stricto sensu*. Ou seja, há uma carência de ordem epistemológica que, em certa medida, relativiza as suas competências e os seus conteúdos. Portanto, não existe explicitamente um discernimento conceitual dos limites e das possibilidades da EO, o que, por fim, dificulta que a EO tenha uma identidade própria.

Parece haver um avanço quando Tavares (2008) conceitua a EO como uma tentativa de construir uma proposta pedagógica sistematizada de educação através do esporte, tendo como referência o Movimento Olímpico, seus valores, seus símbolos, suas histórias, heróis e tradições. Essa definição demarca uma identidade própria para a EO, pois a partir dela é nitidamente possível contrastá-la com a especificidade da Educação Física ou de outras propostas de ensino que se utilizem do esporte como ferramenta pedagógica.

Em certo sentido, uma reformulação conceitual para EO pode ser feita partindo da tese de Breivik (1998)³⁹. Desse discernimento, a EO não é preocupada com o ensino de uma

³⁹ Para Breivik (1998), o esporte é um carregador de valores sociais. Segundo DaCosta (2009), o esporte possui uma ambiguidade entre valores do/no esporte. Ver discussão apresentada no capítulo I.

modalidade esportiva particular⁴⁰. Em termos técnicos, a EO pode ser definida como um processo de sistematização do ensino em valores por meio do esporte. Assim, a EO permite estabelecimento de uma relação do tipo de associação entre os valores do Olimpismo e à experiência proporcionada pela particularidade dos valores manifestados nas diversas possibilidades de apresentações do fenômeno esportivo.

Em certa dimensão, o Olimpismo é uma meta-teoria sobre o esporte, na qual pode oferecer uma explicação legítima através de uma conclusão antecipada com base em uma ideia central. Assim visto, o Olimpismo significa uma ideia abrangente que está por trás ou até mesmo além do esporte Olímpico e, destarte, ele é posto em uma perspectiva universalmente extensível aos praticantes deste tipo manifestação esportiva. Nesse sentido, parte dessa conclusão antecipada ainda não foi realizada em razão do problema do livre-arbítrio.

Sem embargo, esse debate envolve questionamentos sobre o relacionamento entre significado⁴¹ e metalinguagem. A compreensão do que é uma metalinguagem, nesse caso, é exatamente um hiperônimo das possíveis formas de comunicação entre os praticantes. Portanto, se uma metalinguagem é algo que acompanha um assunto, tópico ou objeto, então há aí uma estreita conexão com o seu significado. Dessa forma é necessário pensar sobre as diferentes camadas de sentidos e de conceitos que estão imbricadas nesta forma de comunicação. Com isto posto, resta perceber, o tipo linguagem que acompanha o esporte. A resposta parece estar na relação entre meta-teoria e construção de significado; e metalinguagem e formação de mensagens valorativas.

Se o Olimpismo é uma meta-teoria relacionada às formas (estética) e aos valores (ética) legítimos do esporte Olímpico, não equivocadamente está aparente a produção de um tipo de metalinguagem axiológica que possibilita a: “[...] formação de narrativas capazes de emoldurar as práticas esportivas e exercícios físicos como uma linguagem de transmissão de conhecimentos sobre estas atividades que permite recepção e assimilação eventual pelos praticantes” (DACOSTA, 2009, p.24). Nesse particular, se o esporte Olímpico é uma fusão de

⁴⁰ Sem dúvida, esse é o escopo da Educação Olímpica. Este argumento é um dos elementos fundamentais para realizar um contraste entre a Educação Física e a Educação Olímpica. Nesse sentido, a EO é complementar a Educação Física e vice-versa.

⁴¹ As teses apresentadas no capítulo I deste estudo sugerem que não há uma essência para esporte e, conseqüentemente, ele toma significado mediante seu uso, uma vez que sempre haverá algum tipo de propósito nesse tipo de atividade. Portanto, é apontada uma dimensão de contingência em relação à possibilidade de manifestações valorativas no esporte.

valores e de formas, a EO é *per se* a atitude de pedagogização desses elementos. Com efeito, são possivelmente abertas outras possibilidades e diferentes versões de aprendizagens explícitas e não tradicionais por meio de uma participação ativa no esporte.

Isto posto parece imprescindível considerações sobre a dimensão procedimental do ensino do esporte. Esse será o próximo tema em debate.

2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA

De acordo com a revisão de literatura foram descritas quatro abordagens pedagógicas em EO (NAUL, 2008; BINDER 2012), são elas: (i) Orientada à Informação⁴²; (ii) Orientada à Experiência⁴³; (iii) Centrada na alegria do Esforço⁴⁴; e (iv) Orientada ao Mundo-da-Vida⁴⁵.

2.3.1 Abordagem Orientada à Informação

A abordagem Orientada à Informação se fundamenta na difusão da ideia Olímpica através de seu legado histórico e educacional. De acordo com Roland Naul (2008) e Deanna Binder (2012) crianças e jovens se apropriam do conhecimento Olímpico por meio de uma visão nacional e internacional dos JO antigos e modernos.

Essa abordagem enfatiza a dimensão factual do ensino, onde datas, nomes, fatos e curiosidades do Movimento Olímpico são preferidos. A abordagem orientada ao conhecimento é uma das mais praticadas no mundo. Ela tem como propósito dar acesso a informações referentes à missão e a celebração dos Jogos, bem como difundir a herança cultural do Movimento Olímpico (NAUL, 2008).

Essa abordagem parece ser o alvo principal da literatura crítica da EO (ARMOUR, DAGKAS, 2012; LENSKYJ, 2012; KOHE, 2010; SCHANTZ 2012a; 2012b; PRINGLE, 2012). Segundo estes autores, essa abordagem pode reforçar a disseminação de uma visão acrítica e naturalizada da ideia olímpica através da transferência de conhecimento: “ao invés de

⁴²Tradução livre do original em inglês: *Knowledge-Oriented*.

⁴³Tradução livre do original em inglês: *Experiential*.

⁴⁴Tradução livre do original em inglês: *Physicalachievementthrough effort*.

⁴⁵Tradução livre do original em inglês e alemão: *Lifeworld/Lebenswelt*.

desenvolver habilidades intelectuais, pensamento crítico e raciocínio moral em crianças e jovens” (LENSKJY, 2008, 112).

Se de um lado, essa perspectiva de trabalho em EO facilita a multidisciplinariedade, de outro lado, o caráter prático da EO pode estar ameaçado, porque não inclui o esporte como elemento fundamental da experiência.

Alguns materiais didáticos centrados na abordagem Orientada à Informação parecem enfatizar exacerbadamente um caráter nacionalista (SCHANTZ, 2012a). Para o autor alemão, o problema está em utilizar o Movimento Olímpico, uma organização não-política⁴⁶, como meio de disseminação de *propaganda* nacional através da história gloriosa de seus campeões. Schantz (2012a) sugere que algumas iniciativas em EO que utilizam esse tipo de abordagem são ingênuas, pois propõe, por exemplo, incitar que crianças a colorir os aros olímpicos ou memorizar o nome de medalhistas, geralmente, aqueles dos campeões nacionais. Para o autor, essas atividades estariam mais relacionadas com a Terapia Ocupacional do que preocupadas com a Educação [sic]. Segundo o autor alemão, esta estilística propicia a transferência da informação por meio do repasse de um conhecimento. O problema parece estar relacionado à ausência de problematizações e estímulo ao pensamento criterioso sobre a ideia Olímpica.

2.3.2 Abordagem Orientada à Experiência

A abordagem Orientada à Experiência enfatiza e cria estratégias para a valorização das experiências dentro e fora da escola, durante jogos, esportes, festivais artísticos e musicais, acampamentos da juventude, parceiros da escola, programas de intercâmbio e celebrações. Um exemplo típico desta abordagem são os jogos e olimpíadas escolares que reproduzem elementos dos rituais Olímpicos (p. ex.: tocha, pira, juramento), emulando, às vezes sem consciência disto, os valores declarados do Olimpismo. Essa abordagem promove o ‘encontro’ como um artifício para a prática do respeito mútuo dentro do espírito dos Jogos Olímpicos. Nesse particular, o foco não é o que acontece dentro da quadra ou durante a

⁴⁶ Em tese o Movimento Olímpico, especialmente o Comitê Olímpico Internacional, como fundado por Coubertin, não procura ou exerce nenhum tipo de poder governamental. Mas, isto não elimina a uma tomada de posição ideológica por parte de certos membros ou grupos. Sem dúvida, a geografia política do Comitê Olímpico Internacional entende que seus membros não representam os interesses de certos países dentro deste local, mas, sim, os seus membros são embaixadores do Movimento Olímpico em suas nações.

prática esportiva, mas nos seu contexto. Não obstante, seu uso também torna possível emular o ambiente da Vila Olímpica com a intenção de permitir que os jovens tenham uma experiência assemelhada aos Jogos Olímpicos (NAUL, 2008).

Fundamentalmente, a abordagem Orientada à Experiência não tem como centro espírito agonístico de qualquer atividade esportiva de caráter competitivo, embora seja de fato bem difícil separar essa experiência da outra, no caso. Segundo Binder (2012), essa abordagem tem como enfoque central o ensino do *fair play* e o ensino do multiculturalismo.

2.3.3 Abordagem Centrada na Alegria através do Esforço

A abordagem Centrada na Alegria através do Esforço é focada na ideia do estoicismo psicológico, onde desenvolvimento moral ocorre por meio de um esforço físico intenso através das competições esportivas (BINDER, 2012). O confronto do/com o oponente representa a principal orientação no progresso da aprendizagem. Portanto, a partir do gosto pela luta e a busca pelo aperfeiçoamento no esporte é criado um ambiente propício para o desenvolvimento em valores (NAUL, 2008). Essa perspectiva tende à conservação do caráter agonístico encontrado no sistema educacional das *public schools* britânicas do século XIX, o qual Coubertin julgava ser um modelo pedagógico adequado (MULLER, 1986).

Mzali (1978) entende que, nessa direção, a competição esportiva pode proporcionar tanto um aumento da excitação (ELIAS, 1985) como a recreação. Para o autor, em qualquer uma dessas dimensões, o sentimento de vitória sobre o outro pode gerar o desenvolvimento pessoal. Mzali afirma que esse é um fenômeno natural ligado ao *Homo Ludens*⁴⁷ tão antigo quanto à existência do próprio homem. O reconhecimento sociocultural e educacional dessa característica inata do homem nem sempre foi examinada ao longo dos séculos e, ainda hoje, parece pouco cultivada e ilustrada. Em maior ou menor grau, cada aluno não pode ser ele mesmo sem perceber o 'outro'. Em suma, para Mzali (1978), o ser humano pode se desenvolver de maneira singular através do confronto. Entretanto, em estudo de Bale (2005), é sugerida a necessidade de mais pesquisas de base empírica que avaliem as reais contribuições dos efeitos sociais e o poder de construção do caráter do indivíduo por meio da adesão às práticas esportivas.

⁴⁷ Mzali (1978) faz uma clara referência à obra de Johan Huizinga de 1937, intitulada *Homo Ludens*.

Essa abordagem em questão parece ser tradicionalmente ligada também ao ensino de esporte no âmbito da Educação Física. Em grande medida, o potencial educacional do esporte é visto como algo que é natural dado. Nesse sentido, 'botar para jogar' ou 'deixar a bola rolar' podem ser noções suficientes em termos pedagógicos.

2.3.4 Abordagem Orientada ao Mundo-da-Vida

A abordagem pedagógica Orientada ao Mundo-da-Vida é uma teorização formulada por Deanna Binder (BINDER, 1992; 2004; 2012; NAUL, 2008). Porém, o Mundo-da-Vida (*Lebenswelt*) é um conceito da fenomenologia de Edmund Husserl. Em síntese, o Mundo-da-Vida trata do:

[...] amplo espaço de experiências, relações intersubjetivas, valores que nos são familiares no trato cotidiano com os homens e as coisas. Não se trata do mundo na atitude natural [...] mas o mundo histórico-cultural concreto, das vivências cotidianas com seus usos e costumes, saberes e valores ante os quais se encontra a imagem do mundo elaborado pelas ciências (PIZZI, 2006, p.63).

Binder (2012) busca na filosofia de Hans Gadamer entender como as pessoas compreendem as coisas. Esse filósofo alemão citado pela autora canadense enfatiza que o entendimento, a interpretação e a aplicação são parte de um processo integral. Binder (2012) sugere que a aplicação é co-determinante para o processo de entendimento. Com efeito, o esporte aqui é o *locus* de experiência, onde os processos de aplicação co-determinantes para o entendimento podem ser amplamente estimulados e vivenciados.

Nesse particular, o esporte integra às experiências presentes na complexidade e na multidimensionalidade da vida social e cotidiana. O objetivo é estabelecer algum tipo de relação bidirecional entre os princípios e os valores esportivos manifestos enquanto experiências sociais no esporte e as experiências acumuladas em outras áreas da vida de jovens e crianças.

Schantz (2012a) avaliou certa irregularidade qualitativa presente em alguns programas de EO que utilizam esse tipo de abordagem como foco central. Segundo o autor, uma 'vida ativa' e um 'comportamento moral' não se reservam como objetivos exclusivamente da EO e, portanto, proclamá-los não parece uma grande originalidade. Embora apreciada a observação do autor alemão, a EO está contida em um conjunto mais

amplo denominado 'Educação em Valores'. Portanto, a EO sempre terá certas correspondências nessa relação, mas a recíproca pode não ser verdadeira.

Sobretudo, essa abordagem pode propiciar e estimular o desenvolvimento do raciocínio moral colocando o esporte em termos realísticos, pois permite abstrações de problemas cotidianos.

2.4 TENDÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Através do século XX se estendeu uma tendência de educadores, líderes religiosos e legisladores em afirmar o esporte como um meio para amenizar problemas sociais. Desde os anos 1970: “a influencia da indústria Olímpica tem ficado mais evidente com atletas olímpicos servindo como modelos de comportamento e currículos apresentando a informação Olímpica e ideologias sob o pretexto de Educação Olímpica” (LENSKJY, 2008, p.129). No período após a Segunda Guerra Mundial, as abordagens culturais do Comitê Olímpico Internacional se tornaram mais sofisticadas (LENSKJY, 2008). Segundo Naul (2008) essa foi uma das funções centrais do Programa Solidariedade Olímpica iniciado na década de 1960.

Em estudo desenvolvido por Schantz (2012a) foram verificadas algumas tendências ideológicas presentes em diversas iniciativas internacionais de EO. Destes achados foram selecionadas duas correntes — (i) idealistas e de (ii) *marketing* — por sintetizarem em seu espírito aspectos absolutamente contraditórios a missão educacional promulgada pelo próprio Movimento Olímpico.

2.4.1 Tendências Idealistas

As tendências de tipo idealista também são chamadas por Schantz (2012a) de antropologias filosóficas. Basicamente, elas são correntes que se baseiam diretamente nos ideais educacionais de Coubertin, propondo uma adaptação ao nosso tempo. Segundo esse autor alemão, essas tendências apoiam-se em um Olimpismo mítico (SCHANTZ, 2012a; 2012b) e, por vezes, utilizam uma retórica pseudo-religiosa e até mesmo hagiográfica

(LENSKJY, 2012; PRINGLE, 2012; KOHE, 2010) na tentativa de inspirar a juventude a seguir a conduta dos atletas Olímpicos como referenciais pedagógicos. Naul (2008) coloca em xeque as abordagens que naturalizam os atletas Olímpicos como exemplos de caráter socialmente positivo, pois:

[...] a mensagem educacional proposta pelo fundador dos Jogos Olímpicos modernos, o Barão francês, Pierre de Coubertin, tem sido deixada de lado e seriamente ofuscada pelos comportamentos antidesportivos daqueles atletas

Olímpicos que são pegos usando drogas e também pelo comportamento corrupto da parte de certos membros do COI. (NAUL, 2008, p.17).

Sem embargo, as considerações de Naul (2008) chamam a atenção para o campo ético, pois o autor problematiza a necessidade do estímulo da criticidade a respeito das possíveis utilizações da ideia Olímpica.

Parece insensato insistir que todos os atletas sejam seres virtuosos, pois eles podem não encontrar no esporte uma motivação para tornarem-se modelos de comportamento ou, mesmo, enquadrar-se em certas narrativas geradas a partir do Olimpismo. Kretchmar (1998) sugere lidar com essa questão em jogo exercendo o que ele chama de realismo crítico. Para Kretchmar (1998) e Gebauer (1999) é projetado sobre os atletas um determinado tipo de conduta social.

Gebauer (1990) aponta que a utopia das regras e comportamento estereotipado, como no caso do *fair play*, pode impedir atletas de expressarem considerável margem de atividade intelectual e criativa. O argumento central do autor nesse estudo é sobre a relação do *fair play* e a castração da astúcia individual. Esse tipo de conclusão antecipada sobre o comportamento dos 'Atletas Olímpicos' pode ser contraditório ao discurso de liberdade intelectual no esporte, isso porque certa dimensão da manifestação do *fair play* é entendida como voluntária.

“De acordo com uma definição de 1968, um modelo de comportamento é uma pessoa que possui habilidades [...] as quais são ausentes nos atores [...] e os quais, por observação e comparação com seu próprio desenvolvimento [...] aprendem” (LENSKJY, 2008, p.83). O problema é que esta definição parece ser complicada quando posta como baliza para o ensino em valores. No campo da ética, é necessário reconhecer que um valor não possui capacidade de outorga *per se*, uma vez que uma pessoa pode ser capaz de mobilizar o conceito de um valor e expressá-lo somente na esfera linguística. Em outros termos, o

discurso sobre valores não necessariamente pode significar a garantia de um investimento e um comprometimento pessoal com valores. Nesse particular, os objetivos da EO estão relacionados a certas formas de aprendizagens por meio do esporte que desenvolvam o caráter e à vontade, no sentido de incentivar o desenvolvimento moral dos indivíduos.

É comum relacionar os valores estéticos expressados na prática do esporte com a experiência artística. Mas, de outro lado, também é claro, que um atleta não necessariamente pode possuir tais valores. Da mesma forma que vários esportistas são somente atletas, muitos artistas são somente artesões, os quais são capazes, por alguma ingenuidade mecânica que se apresenta neles mesmos, criarem formas harmônicas, mesmo quando suas vidas não são harmoniosas. Portanto, ser um atleta habilidoso não garante que essa pessoa viva uma vida preocupada com valores. Em nenhuma instituição social criada pelo homem existe algum mecanismo que assegure a transmissão de valores inequivocamente. Os valores, portanto estão sempre relacionados com a força e a vontade da pessoa em reconhecer o que é valioso e, sem a apreciação dela mesma, os valores não podem realizar seu trabalho perfeito (HALL, 1993).

Nesse sentido, é necessário questionar o idealismo que circunda o Olimpismo como uma 'filosofia' educacional, pois alguns proponentes e acadêmicos que versam sobre o tema parecem apresentar certa dificuldade em tratar o Olimpismo e a EO como um objeto de estudo afastado de seu próprio sistema de valores e de crenças. Daí a preferência pela maior apreciação à beleza do experimento do que à sua demonstração formal. Nesse sentido, a cristalização dos signos relacionados ao Olimpismo valoriza uma linguagem do tipo metonímica e, nesse contexto, o problema parece estar em atribuir uma maior importância ao valor simbólico de certas figuras de linguagem do que uma orientação por evidências empíricas.

2.4.2 Tendências de Marketing

As abordagens de *marketing* são frutos de sofisticadas estratégias, métodos científicos e campanhas educacionais baseadas em estudos de mercado. Para Schantz (2012a), a natureza dessas tendências está frequentemente relacionada à candidatura das cidades sedes dos Jogos. Para o autor, esse tipo de proposta de EO sofre influência direta do departamento de *marketing* do Comitê Olímpico Internacional e/ou de seus patrocinadores.

Esse tipo de corrente é vista por Schantz (2012a; 2012b) como bastante influente em muitos programas baseados em EO, especialmente por fornecer ajuda material ou proporcionar a sua exposição em diferentes meios de visibilidade.

Segundo Lenskij (2008), o direcionamento corporativo para crianças e jovens tenta estabelecer lealdade e inculcar ideias de certas marcas. Para Lenskij (2008) e Schantz (2012b) estas práticas estão bem documentadas. Segundo Schantz (2012b) estas propostas de EO estão diretamente ligadas a estudos feitos por agências de publicidade e o seu conteúdo está relacionado a pesquisas de mercado. Nesse sentido, é possível criar relações deliberadamente sobre o esporte e suas celebridades capazes de influir nos padrões de consumo e interesses dos jovens. Em síntese, os valores e os conteúdos apresentados por essas iniciativas não provem de uma reflexão axiológica e/ou pedagógica preocupadas com o desenvolvimento das qualidades do homem.

Os patrocinadores olímpicos tem sido rápidos ao explorar o *marketing* juvenil oportunizado pelos Jogos Olímpicos. Suas campanhas promocionais geralmente se apresentam em forma de iniciativas educacionais com o objetivo de socializar crianças como consumidores globais. Recentemente, alguns sociólogos críticos têm expressado preocupações éticas sobre esta última [...] (LENSKIJ, 2008, 117).

Nesse mesmo bojo estão os Valores Olímpicos ‘oficiais’, respectivamente — amizade, respeito e excelência (OLYMPIC MUSEUM, 2011) —, pois eles também são produtos desse tipo de pragmatismo. Segundo Schantz (2012a; 2012b), a gênese dessa proposta teve a intenção de criar uma relação artificial entre o esporte Olímpico e o imaginário popular. Para o autor alemão, o objetivo é o acesso de jovens à economia, onde a mercantilização da consciência social nem contribui para o fomento da emancipação quanto menos para o desenvolvimento do espírito crítico de sua clientela.

O entretenimento e o conteúdo educacional proposto neste tipo de abordagem geralmente estão relacionados com algum tipo de drama humana, o qual funciona como instrumento psicologizante e de atração dos indivíduos⁴⁸. O fato menos aparente é que essas narrativas que possuem uma intenção de universalidade. Os jovens são constantemente atualizados pelo caráter efêmero da publicidade, os quais são incentivados

⁴⁸ *Celebrate the humanity* é uma campanha institucional do Comitê Olímpico Internacional recheada de conteúdo emocional e dramático que por meio de vídeos que difundem mitos, vinculam valores, frases e termos através da exibição de cenas do esporte olímpico.

a identificarem-se com as histórias, símbolos, imagens dos heróis e as heroínas olímpicas em um ambiente revestido por mensagens e símbolos vinculados a patrocinadores.

Nesse sentido muitas dessas campanhas comerciais são expressões de opiniões e ações deliberadas com o intuito de influenciar indivíduos ou grupos em razão de pré-determinados fins por meio de manipulações psicológicas (ELLUL, 1978), uma vez que a crença no modelo de comportamento esportivo é auto-evidente e legitimada pelo senso comum.

Schantz (2012b) ao analisar diversos materiais didáticos projetados sob esse paradigma encontrou irregularidades quanto à qualidade do conteúdo educacional oferecido. Muitos dessas iniciativas: “na melhor das opções são superficiais e não desafiadores [...] e na pior [das hipóteses elas são] enviesadas e etnocêntricas” (LENSKJY, 2008, p.128).

Se um determinado programa em EO deseja ser implementado é necessário algum tipo de vinculação e articulação que garanta sua duração. O que segue nas próximas linhas é sobre essa discussão.

2.5 MAPEANDO TENDÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO E VINCULAÇÃO DE PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA

Sem dúvida, o sucesso da implantação de um programa em EO está relacionado ao tipo de articulação e vinculação de suas propostas. A revisão de literatura aponta que tais iniciativas encontram-se manifestas através de dois grandes grupos: (i) institucional e (ii) não-institucional.

2.5.1 Institucional

Os programas em EO que possuem caráter de articulação institucional são aqueles vinculados aos Comitês Organizadores dos Jogos Olímpicos. Esse grupo está diretamente ligado a incentivos internacionais que atuam na promoção e na difusão do viés pedagógico dos Jogos Olímpicos (NAUL, 2008). Normalmente, esse tipo de vinculação está contido na carta-proposta apresentada por um país candidato às Olimpíadas. Segundo Naul (2008), isso é fruto de uma preocupação em promover o impacto cultural positivo que está latente na

realização dos Jogos Olímpicos. No entanto, não parece haver preocupações com um controle qualitativo desses programas. Mais recentemente, isso é o que se observa na campanha inglesa ‘*London 2012*’, quando o programa educacional proposto se resumiu à promoção de um *website* com atividades e informações⁴⁹. Já a candidatura ‘*Rio 2016*’, elegeu o Programa Segundo Tempo como sua iniciativa oficial em EO. Tavares e Knijnik (2012) avaliaram diversas discrepâncias teóricas, pedagógicas e metodológicas presentes nos documentos dessa proposta. O estudo elaborado por esses autores brasileiros indica que o referido programa educacional só pode ser considerado como uma iniciativa de EO de maneira muito limitada.

Sem embargo, esta perspectiva geralmente envolve algum tipo de articulação e/ou vinculação governamental. Isso é assim caracterizado por, fundamentalmente, estar incluído nos programas presentes nas agendas políticas locais. Dessa forma, os projetos em EO são apoiados pelo governo e passam a compor o currículo ou as diretrizes educacionais públicas por meio da educação formal. Lenskyj (2012) e Binder (2012) apontam que há uma tendência bastante difundida, em evidência desde os anos 1990, na distribuição de materiais educacionais baseados na temática Olímpica em escolas⁵⁰.

2.5.2 Não-institucional

Esse tipo de iniciativa não possui necessariamente algum tipo de vinculação direta com a realização dos Jogos Olímpicos. Para mais bem detalhá-la foi preciso subdividi-la em outras duas dimensões, respectivamente: (i) ‘Família Olímpica’ e (ii) autônoma.

‘Família Olímpica’ — apesar da imprecisão do termo; as iniciativas caracterizadas nessa dimensão são aquelas que possuem o reconhecimento do Comitê Olímpico Internacional para utilizar a Ideia Olímpica (EX.: *Keep the Spirit Alive: you and the Olympic Games*⁵¹(1995); *Learn and Play Olympic Sport*⁵² (1992); *Be a Champion in Life!*⁵³ (2000). Nesse sentido, são produzidos materiais didáticos em EO com caráter de distribuição internacional. Em estudo desenvolvido por Gomes (2009), alguns desses materiais didáticos

⁴⁹ Disponível em: <www.getset.co.uk>. Acesso em: 30 mar. 2013.

⁵⁰ Geralmente, esses materiais educacionais possuem um caráter transversal.

⁵¹ IOC Commission for the International Olympic Academy and Olympic Education.

⁵² The Amateur Athletic Foundation of Los Angeles.

⁵³ Um projeto da hoje extinta Foundation of Olympic and Sport Education.

foram avaliados com a utilização de três (3) critérios de análise: (a) o conceito de cultura; (b) o etnocentrismo e (c) raça e cultura. Em síntese, Marta Gomes identificou irregularidades quanto ao perfil multicultural desses materiais pedagógicos. Para a autora brasileira, algumas iniciativas apresentaram uma conotação sociocultural preconceituosa e estereotipada, além de não adequadas ao contexto brasileiro.

Autônomas — são aquelas iniciativas que não possuem nenhum tipo de articulação com políticas públicas ou com entidades relacionadas oficialmente ao Movimento Olímpico. Geralmente, esse tipo de proposta tende a atingir um público mais restrito, uma vez que tradicionalmente são ações que partem isoladamente da iniciativa pessoal de alguns educadores ou de grupos de pesquisa em Estudos Olímpicos. No Brasil, esse parece ser o tipo mais frequente de vinculação de programas em EO. O grande problema quanto esse tipo de caracterização é uma dificuldade na continuidade dessas ações por tempo suficientemente capaz de produzir impactos significativos nos indivíduos, mesmo que com alcance restrito. Além disso, são encontrados frequentes problemas na implantação desses tipos de propostas que, em grande medida, são relacionados à dependência de recursos humanos, pessoal voluntariado e, não menos importante, entraves burocráticos no local de implementação.

3 PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

Os procedimentos do método aqui expostos têm como objetivo central uma aplicação controlada do Manual de Educação Olímpica (MEO). Foi partindo de um ambiente específico, no qual se deseja validá-lo, que os dados coletados constituem uma multiplicidade de visões referentes às propriedades e adequações necessárias para sua validação qualitativa de conteúdo em projetos de inclusão social por meio do esporte no Brasil.

A seguir serão descritos os procedimentos utilizados, a natureza dos instrumentos de coleta de dados, bem como o processo de arregimentação dos sujeitos e as suas caracterizações.

3.1 A ESCOLHA DO UNIVERSO

Por razões operacionais, foram selecionados dois projetos de inclusão social através do esporte como ambiente para captação dos sujeitos de pesquisa: O Programa Segundo Tempo da cidade de Vitória/ES (PST-VIX) e a Estação Conhecimento/Serra – ES (EC-ES).

Os critérios utilizados para a inclusão dos sujeitos foram: (i) possuir uma formação básica em Educação Física; e (ii) ser atuante no ensino esportivos em projetos de inclusão social na cidade de Vitória ou região metropolitana.

3.1.1 Sobre o Programa Segundo Tempo

O Programa Segundo Tempo (PST) é uma iniciativa do governo federal que tem por objetivo:

democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social⁵⁴.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/default.jsp>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

O PST opera em contra turno escolar e tem como público-alvo crianças, adolescentes e jovens expostos a riscos sociais. A autonomia do programa permite que organizações governamentais e não governamentais interessadas se articulem com estabelecimentos públicos de educação localizados em suas regiões de atuação para se integrarem ao PST ⁵⁵. Portanto, uma descentralização operacional permite que o planejamento e a implantação do PST sejam geridos por instituições regionais ou locais que mantêm contato direto com o público-alvo. Dessa forma, os projetos de inclusão social são construídos de acordo com as especificidades locais.

No caso do município de Vitória, Espírito Santo, o PST-VIX é coordenado pela Secretaria Municipal de Esportes. Segundo dados do governo do município⁵⁶, mais de 1.600 crianças são beneficiadas. No PST-VIX, são atendidas crianças e adolescentes entre sete (7) e dezessete (17) anos, distribuídas em 16 (dezesseis) núcleos, cada um com aproximadamente 100 (cem) crianças.

3.1.2 Sobre a Estação Conhecimento/Serra

As Estações Conhecimento (EC) ⁵⁷são apoiadas pela Fundação Vale⁵⁸ e viabilizadas por meio de parcerias locais com o poder público e a comunidade. Em todo o país são 8 (oito) núcleos que atendem em torno de 3.180 crianças e jovens no esporte.

O intuito destes centros é promover e irradiar vivências e práticas de cultura, esporte e educação, que priorizam a participação e a inclusão social. As EC's têm como foco a formação integral de crianças e adolescentes, assim como o atendimento psicossocial de famílias e da comunidade em geral.

O critério de inclusão de jovens nas atividades esportivas deste programa é a situação de vulnerabilidade/risco social. Neste particular, aqueles que apresentam maior aptidão para a prática competitiva podem, inclusive, integrarem-se a trabalhos específicos e

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/linhasEstrategicas.jsp>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=noticias&idNoticia=8313>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/estacao-conhecimento/sobre-a-estacao-conhecimento/paginas/default.aspx>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

mais aprofundados na área esportiva, passando a receber atenção e acompanhamento individualizado de especialistas.

O núcleo EC-ES foi fundado em 2010 e, atualmente, em todos os serviços que disponibiliza atende cerca de 1.000 (mil) jovens. No departamento esportivo, circulam aproximadamente 700 alunos semanalmente, distribuídos em quatro modalidades esportivas: o futebol, o atletismo, a natação e o Judô.

3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO PROCEDIMENTO DO MÉTODO

Em razão de viabilizar a realização deste estudo, algumas das etapas do procedimento do método foram incluídas nas agendas de reuniões internas do PST-VIX e da EC-ES. No PST-VIX, as ações ocorreram nos turnos matutino e vespertino, pois, dessa forma, foi oferecida uma maior flexibilidade aos colaboradores. Já na EC-ES, as iniciativas ocorreram somente no turno vespertino. Além disso, foi oferecida aos professores, que não pudessem comparecer em alguma das ações, a oportunidade de recuperar alguma etapa do processo que estava ocorrendo concomitantemente em qualquer uma das instituições.

Todas as ações foram desenvolvidas dentro das instalações dos próprios projetos sociais e assim estão dispostas: (a) apresentação da intenção de pesquisa; (b) formação em Educação Olímpica; (c) arregimentação e entrevista inicial; (d) acompanhamento da aplicação do MEO e coleta das notas de avaliação; (e) entrevista final.

- Apresentação de intenção de pesquisa — consistiu em uma apresentação geral da pesquisa, seguido de um convite à participação das etapas do método. Um dos objetivos aqui era promover uma sensibilização para o tema, mesmo que o sujeito não possuísse um perfil de acordo com os critérios de inclusão ou que não demonstrasse interesse em colaborar com os objetivos desse presente estudo. Ao final desta ação foi selecionada para o ciclo de formação em Educação Olímpica uma população composta por vinte e sete (27) pessoas, sendo: dezenove (19) ligadas ao PST-VIX e oito (8) à EC-ES.
- Formação em Educação Olímpica — o intuito foi disponibilizar o conhecimento de forma instrumental para a operacionalização do MEO. O processo de formação foi seguido de acompanhamentos formais e extraclasses, de caráter individual e em grupo, presencial ou através de lista de endereço eletrônico. Juntamente com a

distribuição de uma cópia MEO para cada colaborador, também, foi oferecida uma bibliografia de apoio a esse curso. Esta etapa foi subdividida em três módulos e teve uma carga horária total de dez horas. Ao final desta ação foi disponibilizado aos professores, com uma frequência superior ou igual à 70%, um certificado de participação em minicurso de Educação Olímpica emitido pelo Comitê Brasileiro Pierre de Coubertin.

O Quadro abaixo sintetiza a organização e os conteúdos ministrados.

	Conteúdos	Carga Horária
Módulo I	Histórico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olimpismo e os Jogos Olímpicos modernos ▪ Educação Olímpica; Conceitual e fundamentos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores (Sociais e do Olimpismo); ▪ Educação em valores; ▪ Educação em valores através do Esporte (Educação Olímpica); ▪ Porque Educação Olímpica? 	Quatro horas
Módulo II	Apresentação do Manual em Educação Olímpica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulos I e II; ▪ Glossário Olímpico; ▪ Vivências. 	Três Horas
Módulo III	Apresentação do Manual em Educação Olímpica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulos III, IV e V; ▪ Vivências. 	Três Horas

Quadro 2 - Capacitação em Educação Olímpica.

- Arregimentação e entrevista inicial — encerrado o ciclo de formação em Educação Olímpica foi solicitado aos participantes que demonstrassem seu interesse em participar da pesquisa através da assinatura de um Termo de Livre Consentimento⁵⁹. Após a arregimentação dos sujeitos foi enviado por endereço de correio eletrônico um questionário com perguntas abertas⁶⁰ (MARKONI & LAKATOS, 2010) com objetivo de coletar de informações sobre seus perfis profissionais.
- Acompanhamento da aplicação do MEO e a coleta das notas de avaliação — caracteriza-se como uma extensão da etapa de formação, onde os sujeitos continuam revisando os conceitos já apresentados anteriormente a partir das questões levantadas durante o uso do MEO. Como sugerido pelo presente protocolo de aplicação, os sujeitos deveriam aplicar as atividades contidas no MEO em seu

⁵⁹ Ver ANEXO A.

⁶⁰ Ver ANEXO B.

ambiente de trabalho e após um período quinzenal as suas notas de avaliação seriam coletadas mediante entrevista não estruturada (MARKONI & LAKATOS, 2010). Um instrumento de avaliação⁶¹ específico também foi fornecido para que os professores pudessem registrar as suas impressões durante as suas práticas pedagógicas. É necessário ratificar que durante o interím quinzenal, o canal de comunicação entre o pesquisador e os colaboradores não foi fechado. Novas informações e possíveis esclarecimentos continuaram por meio de lista endereços eletrônicos ou, até mesmo, visitas extras aos campos de coletas de dados.

- Entrevista final — depois de encerrada a fase de coleta de dados, os sujeitos responderam um questionário com perguntas abertas⁶² (MARKONI & LAKATOS, 2010). O objetivo desse instrumento é produzir uma síntese da apreciação geral sobre o material em validação, levando em consideração as seguintes dimensões: (i) organização e método, (ii) comunicação e (iii) informação.

3.2.1 Apresentando os sujeitos

Ao término dos procedimentos iniciais, respectivamente: (a) apresentação da intenção de pesquisa; (b) capacitação em Educação Olímpica; e (c) arregimentação e entrevista inicial foram selecionados por adesão voluntária quatro (4) colaboradores, sendo: um (1) ligado ao PST-VIX e três (3) à EC-ES.

O quadro abaixo personaliza sinteticamente os sujeitos:

	Formação	Contato pessoal com o esporte	Experiência profissional com o esporte
Professor 1	Graduação em Educação Física – Universidade de Caxias do Sul (UCS) 2008/1	Durante o curso de graduação	Rendimento
Professor 2	Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo 2004/1	Futebol	Rendimento
Professor 3	Graduação em Educação Física – Universidade de Caxias do Sul (UCS) 2013/1	EF escolar	Rendimento
Professor 4	Graduação em Educação Física – Universidade de Caxias do Sul (UCS) 2008/1	Atletismo	Rendimento

Quadro 3 - Personalização dos sujeitos.

⁶¹ Ver ANEXO C..

⁶² Ver ANEXO D.

Por sua vez, os dados coletados são frutos diretos das etapas, respectivamente: (d) acompanhamento da aplicação do MEO e coleta das notas de avaliação e (e) entrevista final. Nesse particular, as sugestões e as impressões dos professores sobre a validação de conteúdo qualitativa do MEO se encontram analisadas e comentadas no capítulo IV do presente estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentada a análise de dados referente ao processo de validação qualitativa de conteúdo do Manual de Educação Olímpica (MEO). As informações apresentadas estão organizadas em três distintas camadas: (i) por atividade; (ii) por capítulo e (iii) por uma visão geral do MEO.

A figura abaixo contém o fluxograma que representa as etapas do processo de aplicação utilizado.

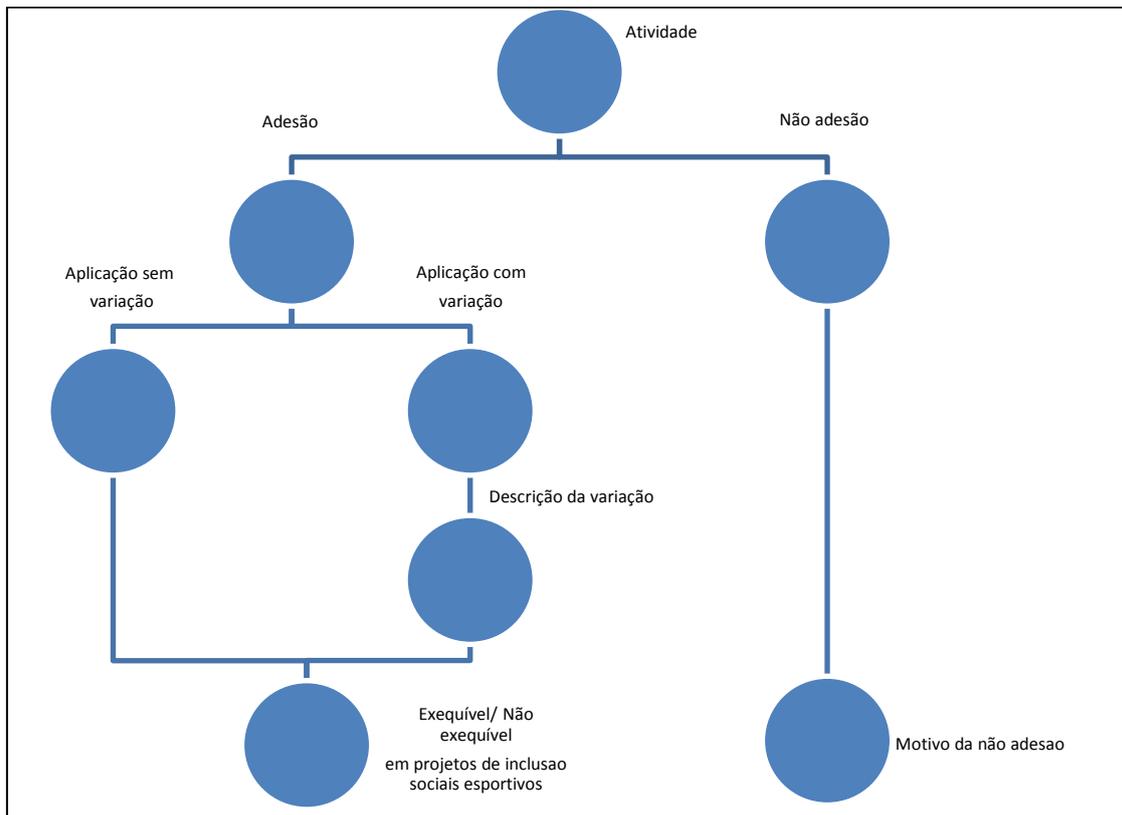


Figura 1 - Fluxograma de análise de atividades do MEO.

4.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO

4.2.1 Capítulo 1: Princípios fundamentais do Movimento Olímpico

As atividades '(LD) O Olimpismo é uma filosofia de vida...'; '(LD) O Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo...'; '(LD) A prática do esporte é um direito humano. Todos os indivíduos devem ter a possibilidade de praticar esporte sem discriminação de qualquer tipo...' são apresentadas no quadro abaixo e elas estão condensadas em sequência, pois segundo os relatos de Professor1 (P1), Professor2 (P2) e Professor3 (P3), eles sugerem que estas atividades são semelhantes e desenvolvem um progressivo. Para o P2, o trecho do MEO que compreende essas propostas necessita melhoramentos quanto ao critério de informação. Segundo ele próprio:

Os alunos não sabiam o que era o Olimpismo, muitos nem sabiam o que é filosofia [de vida], nem sabiam que isso existia. Eles não sabiam o que era o movimento olímpico. Muitas crianças, talvez, pela idade, tiveram dificuldade. Eu tive que explicar o que era direitos humanos, surgiu essa dúvida. Na questão do *fair play*, a diferença foi que os meninos mais ou menos sabiam, mas as meninas não. Os meninos já tinham um pouco mais de noção assistir na TV ou mesmo por jogar o futebol.

Embora P3 pense que não: “[...] falta [um] glossário de termos, [o MEO] tem informações suficientes”, por fim, ele admite e concorda com P2 que: “foi complicado explicar o que é filosofia de vida. Eles [os alunos] não sabiam o que era isso e nem direitos humanos”. Em certo aspecto, as observações de P2 e P3 sobre a dificuldade em explicar uma definição para direitos humanos parecem ilógicas, visto que muitos projetos de inclusão social no Brasil são enquadrados na dimensão de assistência social e utilizam declaradamente esse código jurídico como justificção para as suas atividades. Além disso, as políticas assistenciais oferecem apoio familiar e individual aos jovens onde esse assunto é um eixo central.

Em relação ao método, P2 reassegura a necessidade enriquecer o poder de abstração das propostas do MEO por meio de uma variedade de estratégias, quando ele afirma que: “até a questão teórica, eu posso transformar essa teoria em prática. A ideia para as próximas

atividades é [...] ilustrar esse exemplo através de vídeos”. P2 afirma que parte do problema está na no fato de que:

As crianças têm um déficit de aprendizagem [...] a molecada não tem aula na escola e essa é uma dificuldade para aplicar uma atividade teórica. Eles não conseguem resolver as questões. O problema é o baixo nível educação que eles têm [...] A questão do ensino prejudica para eles poderem entender o processo [...].

P2 parece utilizar a abordagem pedagógica Mundo-da-Vida⁶³ (BINDER, 2012; NAUL, 2008), uma vez que promoveu através do: “diálogo, conversa e explicação [...] situações da vida deles que ocorre na comunidade para eles poderem conhecer e entender o que era a atividade”. Esse mesmo professor crítica a organização do MEO, pois segundo ele essas propostas parecem ser bastante extensas: “Os alunos cansaram porque é muita questão. Foi muito puxado para eles”.

Para P3 a comunicação dessas atividades do MEO está excessivamente focada no indivíduo e menos no coletivo. Pare ele isso, em grande medida, pode dificultar o trabalho do professor quando há uma turma com grande número de alunos. De acordo com P3 as: “perguntas estão muito direcionadas ao pessoal e, isto, dificultou o trabalho em grupo [...] as atividades são mais propícias para serem aplicadas em grupo, porque individualmente não geram tanta polêmica”.

P1 revelou otimismo quanto aos resultados parciais da aplicação do MEO: “Confesso que ao início do processo subestimei a eficácia do processo de assimilação por eles [os alunos], mas para minha surpresa, todos gostaram do assunto tratado”. Esse professor não apresentou contribuições significativas em relação às atividades avaliadas.

⁶³ Ver capítulo II desta dissertação para discussão mais aprofundada sobre o tema.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> • (LD) - O Olimpismo é uma filosofia de vida... (p.11); • (LD) - O Olimpismo busca criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo... (p.12); • (LD) - A prática do esporte é um direito humano. Todos os indivíduos devem ter a possibilidade de praticar esporte sem discriminação de qualquer tipo... (P.13). 			
	Variação	Adesão	Exequibilidade
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Houve divisão do grupo em duplas ou trios; • Foi realizada como tarefa extraclasse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Houve divisão em grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P3	<ul style="list-style-type: none"> • Houve divisão em grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.

Quadro 4 - Atividades MEO/Capítulo 1 p.10-3.

Já no quadro abaixo está descrita uma atividade prática que desenvolve trabalhos manuais. Essa proposta foi aplicada somente pelo P2, o qual necessitou fazer uma variação para torná-la exequível ao ambiente de projetos sociais esportivos. Para esse professor esta atividade é mais adequada ao âmbito da Educação Física Escolar.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> • (AP) Desenvolvendo Princípios (p.14). 			
	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
P1	-	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • “Nós apenas lemos e debatemos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não exequível.
P3	-	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não exequível.

Quadro 5 - Atividades MEO/Capítulo 1 (p.14).

O quadro abaixo apresenta uma síntese parcial de indicadores para o processo de validação qualitativo de conteúdo do MEO referentes ao ‘Capítulo I – Vamos começar pelos princípios?’.

Total de Atividades MEO Capítulo 1		Adesão/Atividades Avaliadas	Atividades avaliadas/ Exequibilidade
N=4	P1	100%	75%
	P2	100%	75%
	P3	100%	75%
Número total de sugestões sobre os critérios avaliados	Informação	Comunicação	Organização e método
N=5	60%	20%	20%

Quadro 6 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do 'Capítulo 1 – Vamos começar pelos princípios?'.

4.2.2 Capítulo 2: Ética Esportiva

As atividades '(LD) Os dilemas do fair play'; '(LD) Indo além do esporte'; '(LD-AP) Indo além das regras 1 e 2' foram trabalhadas por P1 e P2 com o apoio de material visual. Segundo p2:

Esse foi o dia que tivemos um espaço para trabalhar, uma sala só nossa. Eu passei uns vídeos para eles. Os vídeos foram Celebrando a Humanidade do COI. Na verdade, passei também o vídeo do Derek Raymond, aquele cara que o pai dele ajudou ele no final da corrida. O vídeo do COI eu passei duas vezes, porque era em inglês e até traduzi para eles poderem entender o filme melhor. Antes de fazer as questões fizemos uma discussão para ver o que eles tinham assimilado dos vídeos. Depois disso, passei mais dois vídeos com exemplos de *fair-play*. Um deles tinha exemplos ideais de *fair play* e o outro não. O primeiro vídeo era um bom exemplo no futebol e o segundo um mau exemplo dado por um sueco que jogou a medalha no chão na modalidade de greco-romana, aquilo me marcou muito... Depois desses vídeos iniciamos a atividade 'indo além das regras 2'. Houve opiniões diferentes dentro dos grupos, o pessoal estava discutindo e não sabiam o que responder, pois dei apenas uma folha de resposta por grupo.

Nesse mesmo sentido, para P1 também foi necessário mostrar:

[...] a eles [os alunos] através de vídeos de esporte no Youtube alguns dos exemplos citados durante a conversa, como a corrida em que Ayrton Senna parou seu carro para ajudar um piloto adversário que estava com carro em chamas. Também mostrei a judoca da América Central que permitiu à atleta inexperiente do Oriente Médio vivenciar, na minha opinião, a melhor a luta dos Jogos Olímpicos de Londres 2012, oportunizando um maior tempo de combate e terminando de forma simples, sem demonstrar uma superioridade de forma arrogante à oponente.

As citações de P1 e P2 acima sugerem uma necessidade de um avanço no critério informação. A avaliação feita por esses professores sugere que o conteúdo das explicações teóricas do MEO, nesse dado espaço, é insuficiente para provocar uma abstração nos jovens,

uma vez que o significado do valor *fair play* parece ser bastante restrito ao senso comum. Dessa forma, os professores pensam que é válida a disponibilização de um apêndice suplementar com endereços eletrônicos e materiais apoio de diferente natureza.

De acordo com o P2, esse conjunto de atividades do MEO apresentadas no quadro que segue é adequado ao âmbito dos projetos de inclusão social esportivos, pois provocou além de provocar reflexão ainda estimulou a abstração dos exemplos do esporte para outras dimensões da vida dos sujeitos. A citação abaixo de P2 demonstra os resultados práticos da aplicação dessa atividade do MEO utilizando a abordagem pedagógica em Educação Olímpica Mundo-da-Vida (BINDER, 2012; NAUL, 2008):

Surgiu uma questão sobre o troco errado, onde alguns disseram que devolveriam e outros não. Uma menina fez uma colocação perguntando se era correto pegar esse tipo dinheiro e, imediatamente, outra retrucou. Essa mesma menina colocou uma questão sobre as manifestações [sociais recentemente ocorridas no Brasil], questionando se era certo saquear as lojas. [...] Isso deu uma discussão legal, porque uma mesma menina disse que devolveria o troco antes e depois disse que saquearia as lojas. Teve uma menina não aceitou essa contradição. Eu fiquei só de mediador da discussão... Umas das coisas que eles mais colocaram no final, que o mais importante é 'nunca desistir' [...] Isso foi o principal resultado que tive nessa aplicação do manual. A palavra que mais citada pelos alunos foi superação. Teve uma frase que uma menina de 10 anos que me surpreendeu — 'temos que pensar na nossa vida para podermos melhorar'. Outra coisa que um menininho falou é que — 'temos que acreditar na capacidade de cada um'.

P1 sugere que: “Mesmo ao fim de 40 minutos o assunto continuava. Sugiro a necessidade de incluir mais atividades a respeito do tema.”.

P3 não aplicou nenhuma destas propostas apresentadas no quadro a seguir e nem fez quaisquer comentários sobre os critérios avaliados.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> • (LD) Os dilemas do fair play (p.16); • (LD) Indo além do esporte (p.17); • (LD) e (AP) Indo além das regras (p.18); • (LD) e (AP) Indo além das regras 2 (p.19). 			
	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Houve divisão do grupo em duplas ou trios; • Foi realizada como tarefa extraclasse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • É exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • É exequível.
P3	-	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não aplicou nenhuma destas atividades.

Quadro 7 - Atividades MEO/Capítulo 2 (p.15-9).

Para P2 atividade '(AP) Dinâmica do Aquário' é adequada ao ambiente de projetos sociais esportivos. A transcrição da entrevista feita com esse professor é apresentada a seguir e ela versa sobre a dinâmica e o potencial educacional dessa proposta contida no MEO:

Eles criticaram muito o juiz, porque o juiz estava roubando sendo que para um time as coisas aconteciam e o outro não [...] Eu sempre seguia o jogo sem dar explicação, sem dar espaço para justificativa, o jogo seguia [...] A pontuação foi dobrada pra um time, sem dizer para eles. Eu falava o placar pra eles durante o jogo, mas eles não se ligaram, só no final que houve discussão [...] Nenhum deles nunca tinha jogado esse jogo dos 10 passes, eles não conheciam o jogo. Eles acharam o jogo violento, pela vontade de ganhar [...] Eles falaram que juiz roubou facilitando para um time, eles acharam que houvera desvantagem, que houve desigualdade. [...] A pergunta que fiz pra eles no debate foi: as regras facilitaram para que uma equipe ganhasse? Eles disseram que sim e que houve desigualdade. Então eu perguntei: se as regras fossem iguais como teria sido o jogo? A equipe de fora, que observava [...] começou a fazer perguntas sobre o jogo, não fui eu que perguntei, foi eles mesmos que tomaram iniciativa, fiquei de mediador [...] Então eles perceberam que a regra era diferente para cada time e que o juiz não tinha roubado. Uma menina que ainda não havia jogado disse que o jogo era violento e fez a seguinte pergunta: é normal esse tipo de violência, empurrão? Outra menina disse que sim e que fazia parte do jogo. No entanto, outra retrucou — “E tu acha normal isso?” Rolou um clima, mas elas mantiveram suas posições. Depois disso eu fiz uma intervenção [...] e daí recomeçou a discussão [...] Eles começaram a resgatar diferentes momentos durante o jogo. Foi legal, a conversa durou no mínimo meia hora [...] eles colocaram que o comportamento não mudou, por exemplo, a violência, e que somente os mesmos jogaram enquanto alguns não recebiam a bola. Eu me surpreendi com essa colocação. Sobre a violência, O que entrou em jogo foi a vontade de ganhar. Eu fui experimentando, trocando equipe, colocando tempo. Mas independente da mudança os problemas eram os mesmos, os motivos e as discussão. Naquele dia fizemos uns 6 jogos. E depois disso tudo fizemos um fechamento total da atividade. Foi muito bom porque eles viram o que

aconteceu no jogo, mas na prática eles fizeram as mesmas coisas pela vontade de vencer. Eles acharam que as regras devem ser iguais e não podem ser diferentes [...] daí eu começamos a explorar diferentes possibilidades. Foi muito bom, a gurizada gostou muito. Nesse dia eu pedi a opinião de todos, os 32 alunos falaram.

P3 julga que esta mesma atividade é exequível em projetos de inclusão sociais esportivos. Sobre os resultados, P3 comenta que: “a mudança das regras gerou o conflito [...] deu muita confusão, correria pra tudo quanto é lado. Os alunos tentaram burlar a regra. Isso gerou um transtorno. E daí começou a discussão”. P3 relata que se posicionou apenas como um mediador e foram os alunos: “maiores de que ficam de fora do jogo que ficaram olhando falaram para os menores sobre o fato das regras diferentes. A atividade saiu bem [...] eles gostaram porque saiu da rotina cotidiana [...] deu certo porque houve o confronto de ideias”.

Nenhum dos professores realizou considerações significativas aos critérios avaliados.

Atividade (s)			
• (AP) Dinâmica do Aquário (p.23-4).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• -	• Não houve adesão.	• -
P2	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 8 - Atividades MEO/Capítulo 2 (p.23-4).

Em comentário referente às atividades ‘(LD) Vitória Justa’; ‘(LD) Não é o que parece’; ‘(LD) Doping no Esporte’, P1 pensa que a informação e o método contidos na atividade gerou uma pressão capaz de moldar quase todas as opiniões dos alunos. Segundo esse professor, os alunos se sentiram capazes de reconhecer e de almejar um tipo ideal de realização no esporte, isto é, uma vitória justa. É interessante ressaltar que P1 não se refere ao resultado dessa atividade como uma mudança de pensamento por meio de um processo ético-reflexivo, contudo ele parece sugerir um caráter doutrinário. Nesse sentido, deve ser levada em conta a pressão exercida pelo ambiente coletivo na exposição individual da opinião do jovem. P3 pensa que uma ‘mudança de ideias’ pode não significar uma mudança coerente e significativa na perspectiva ética, pois ele questiona o método utilizado pelo MEO afirmando que a opinião do jovem quando em grupo é “muito influenciável [...] parece que eles querem mais aparecer do que serem sinceros”. Para esse professor há:

[...] um grupo do contra, pois são sempre os mesmo. Eles sempre dizem o contrário do que eu digo. Observei isso porque eles se contradizem com as respostas, se falo de um bom exemplo eles discordam dizendo o contrário, porém mais para frente na discussão eles afirmam que dariam um bom exemplo na mesma situação. Então, começo a acreditar que eles não estavam sendo muito verdadeiros. Eles têm opinião, mas querem ser diferentes. Daí eles falam qualquer coisa para ser diferente.

No entanto, P2 parece pensar que o método de reflexão por meio de dilemas morais presente nesse conjunto de atividades do MEO é adequado, uma vez que através dele esse professor conseguiu problematizar novas ideias quando trataram sobre o tema do 'gato' no esporte:

Muitos disseram que não fariam isso, daí eu comecei a colocar dilemas... Eles começaram a pensar sobre a realidade e mudaram de opinião, mas mesmo assim alguns disseram que talvez fizessem. Eu coloquei sobre a escola: se tivesse uma competição na escola com um limite de idade, se vocês fossem mais velhos e o professor convidasse vocês, vocês iriam? Muitos responderam que sim. Eles começaram a dizer: 'quem roubou foi o professor e não a gente'. Daí eu comecei a estimular a discussão dizendo que eles se eles estavam cientes e eles seriam cúmplices. Eu tive que ir fazer outras abordagens para eles entenderem o processo de reflexão.

P2 continuou expandindo o debate sobre o 'gato' no esporte ressaltando que a possibilidade de um diferente ambiente cultural poderia abrigar um diverso conjunto de valores e, portanto, haveria aí a possibilidade de um consenso moral de outra natureza. P2 parece tomar uma postura antropológicamente adequada quando lembra que:

[...] essa situação acontecia muito na África, por razões culturais e econômicas. Então, eu comecei a fazer uma relação entre o que era intencional ou não. Na África muitas vezes isso não é intencional, pois lá eles têm sérios problemas com os registros de nascimento. Daí eu coloquei algumas questões: o que é válido na busca do sucesso? Uma menina respondeu: 'meu pai faria [isso], mas minha mãe não'.

Para P2 a importância do processo de julgamento moral a partir do exemplo comportamental é um método eficaz de ensino em valores. Nesse sentido esse professor relata que por meio do método utilizado no MEO ele pode escapar do uso de abordagens e técnicas convencionais que privilegiam somente a exortação:

Assim eu consigo sair da rotina, pois sento e converso com eles sobre a realidade que eles estão inseridos e fazendo relação com o esporte. Às vezes é tão simples

isso, eu estou gostando muito. De vez em quando uma criança de 10 anos faz uma colocação surpreendente da situação. A partir do MEO eles conseguem se pensar as coisas da vida. Eles conseguem levantar questões do que acontece no esporte com as coisas da sociedade. Isso é importante porque é uma coisa que está ligada a outra, se há roubo na sociedade há a possibilidade roubo no esporte. Se isso acontece na sociedade, eles acham natural que isso também aconteça no esporte. [Para mim] Isso não é normal e não pode acontecer nem em sociedade e nem no esporte. Aqui a gente coloca o fato do esporte e eles levam para vida a partir de exemplos que acontecem lá fora e aqui dentro [...] os jovens esperam que os ídolos que eles gostam fossem pessoas limpas, eles [os alunos] citaram: Neymar, Messi, Marta, Pelé e Bolt.

Embora P2 demonstre uma preocupação com o reforço de valores coletivos, o argumento contra o uso de dopagem por parte dos jovens parece estar centrado na questão da saúde. Para esse mesmo professor os jovens alegaram que não fariam uso de desse tipo de substâncias por que: “eles não sabiam o que estavam tomando [...] por não conhecerem [...] os efeitos [...] ficar paraplégico ou morrer”.

Em relação a outro aspecto técnico do MEO, P2 realça uma inadequação quanto à dimensão da comunicação quando ele afirma que a: “primeira coisa eu comecei a trabalhar foram os termos ‘gato’ e *doping*. Eles [os alunos] não sabiam o que era gato, eles disseram outras coisas sobre o significado disso. Então, eu tive que explicar para eles. Eu disse que isso também acontecia muito no atletismo e não só no futebol”. P3 relata o mesmo tipo de problema referente à comunicação do MEO, pois segundo ele: “eu tive que falar o que era *doping* para eles”. Segundo P3, a elucidação sobre o termo *doping* proporcionou uma ampliação da noção sobre o tema possibilitando que alunos baseassem sua reflexão em posse de novos argumentos:

A maioria [dos alunos] disse que usaria *doping* para obter vantagem no esporte. Daí eu comecei uma reflexão sobre as consequências do uso do *doping*. Depois do debate, de forma geral, parece que o grupo conseguiu fazer uma reflexão sobre o assunto e tentaram se posicionar novamente colocando outro tipo de ideias.

Talvez a dificuldade em relação à compreensão do termo *doping* esteja relacionada ao fato de que esta palavra é um estrangeirismo. Já no caso do significado termo ‘gato’, ele pode ser compreendido como uma figura de linguagem regionalizada de uso não extensível a todos os falantes do português brasileiro.

P1 comenta o impacto da discussão sobre a dopagem dizendo que “essa atividade foi produtiva [...] foi o primeiro momento em que consegui visualizar um real choque de

pensamentos e opiniões quanto aos valores [de cada um]”. P1 faz uma interessante observação sobre o dado momento em que ele julga ter havido uma maior abertura para o diálogo franco e uma problematização com posicionamentos coerentes por parte dos alunos. Segundo ele foi possível: “observar que apenas em condições de extrema necessidade e questões relacionadas à sobrevivência, como, por exemplo, o modo de subsistência real em que envolve as famílias deles é que eles [os alunos] se mostraram um pouco frágeis em relação ao debate proposto”. Nesse sentido, P1 parece sugerir que o drama e a persuasão emocional como são técnicas válidas para o ensino em valores. P1 e P3 relataram uma relativa adesão e uma súbita falta de interesse dos alunos por falta de uma compreensão mais alargada sobre o tema.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> • (LD) Vitória Justa (p.25); • (LD) Não é o que parece (p.27); • (LD) Doping no Esporte (p.29). 			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação	• Houve adesão.	• Exequível
P2	• Não houve variação	• Houve adesão.	• Exequível
P3	• Não houve variação	• Houve adesão.	• Exequível

Quadro 9 - Atividades MEO/Capítulo 2 (p.25-9).

Sobre uma apreciação geral do capítulo 2 do MEO, P1 coloca que pensa ter tido resultados pedagógicos positivos:

Em geral, tive uma boa receptividade e compreensão dos alunos. Eles não tiveram nenhuma espécie de bloqueio para iniciar com as atividades. Inclusive eles me perguntaram quando iríamos fazer novamente. Tenho que fazer mais. Tenho dúvidas sobre o capítulo do *fair play*, mas apesar disso a gente fez uma boa discussão. Preciso saber se como posso fazer para dar uma sequência. O capítulo é extenso pelo tempo que eu tenho para aplicar. Nossa discussão ultrapassou o *fair play*. Os alunos levantaram discussões sobre o MEO, eles colocaram sobre o assunto do ‘cara aquele da bicicleta’ [uma referência ao caso de dopagem do ciclista Lance Armstrong]. Teve uma foto do MEO, a foto de um corredor espanhol, que os alunos já conheciam porque ela estava no *facebook*. Então eles já tinham, consciência sobre o assunto nas redes sociais, onde isto também é debatido. A discussão se estendeu e foi mais longe do que pensava.

Embora demonstre certo otimismo em relação ao MEO, P1 chama atenção para questões relacionadas ao método e organização deste capítulo em análise. Esse professor sugere a necessidade de uma revisão em favor de um sequenciamento pedagógico mais

claro. A sugestão de P1 é reorganização das atividades para tornar o MEO mais enxuto, julga esse capítulo excessivamente grande.

O quadro abaixo apresenta uma síntese parcial de indicadores para o processo de validação qualitativo de conteúdo do MEO referentes ao ‘Capítulo 2 – Ética esportiva’.

Total de Atividades MEO Capítulo 2		Adesão/Atividades Avaliadas	Atividades avaliadas/ Exequibilidade
N=18	P1	94,44%	100%
	P2	100%	100%
	P3	77,80%	100%
Número total de sugestões sobre os critérios avaliados	Informação		Comunicação
N=10	%30		%20
			Organização e método
			%50

Quadro 10 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 2 – Ética esportiva’.

4.2.3 Capítulo 3: Vida Ativa e Saúde

Sobre a atividade ‘(AP) Tempestade cerebral’, P2 afirma ver nela um potencial em gerar: “discussão [...] dei exemplos de outras opções para eles não ficarem com a cabeça só no aqui no projeto, falei de coisas da coisas da TV, da internet...”. P3 ressalta que os alunos: “gostaram bastante porque saíram da rotina. Eles expuseram a opinião [deles] e escolheram o que iriam fazer”. P1 observou que houve discussões: “de modo muito forte”. Os professores não indicaram qualquer tipo de considerações sobre os critérios analisados nesta atividade.

P2 utilizou a iniciativa ‘(AP) Mobile das atividades físicas’ como tema de várias aulas, pois de acordo com esse professor essa proposta pode ser mais explorada se trabalhada sem pressa:

Nós trabalhamos cerca de 20 dias, três encontros por semana, no total de nove aulas. Como eu fiz o processo: cada grupo escolhia suas brincadeiras, então todo final de aula nós jogávamos o dado, o resultado seria a matéria da próxima aula. Isso foi bom porque eles já vinham preparados para a atividade e eu também já selecionava os materiais. Foi uma vibração todas as aulas, eles já vinham pedindo sempre para jogar. Mesmo que fosse uma brincadeira que eles não gostassem muito, eles vibravam porque a esperança do sorteio de dado dava a emoção.

Os comentários de P2 sugerem a imprevisibilidade como elemento de motivação pedagógica. P1 afirma que essa atividade é exequível, pois ele a adaptou como parte inicial das aulas de atletismo: “Então, eu não substitui o conteúdo que eu teria que dar, mas simplesmente usei como parte funcional para a parte principal do meu plano de aula. Daí eu conseguia conciliar porque eu não saía do foco que eu tenho”. Esse mesmo professor faz uma breve avaliação sobre a efetividade do método utilizado no MEO:

Geralmente nas atividades sempre tem aqueles que querem ser ‘o espertinho’, porque isso é cultural. Quando essas coisas ocorriam algumas crianças citavam exemplos trabalhados pelo manual. Mas foram poucos, de 35 [alunos] dois ou três resgataram os exemplos: “cadê o *fair play*? Isso é jogo sujo, não faz isso”. Em geral, aqueles já tinham essas condutas não mudaram, a diferença é muito pequena daqueles que percebem. [...] Teve um dia que deu um problema com esse jogo, quando um menino afirmou que tinha feito um ponto. Eu o chamei para uma conversa [...] insisti para que ele fosse sincero. Depois de uns 3 minutos conversando ele assumiu que estava tentando levar vantagem. Demorou um pouco, depois muita conversa resgatando as atividades e os valores do MEO, ele admitiu que estivesse tentando levar vantagem.

A questão do ‘espertinho’, levantada por P2, é identificada no trabalho de Damatta (1979) como ‘malandragem’. De acordo com o autor, esta reação é uma tentativa de harmonização de um *milliex* marcado pela injustiça social e hierarquização de classes. Entretanto, parece ser ingênuo uma afirmar qualquer tipo de mudança comportamental instantânea, pois no caso de uma relação hierarquizada, do tipo aluno/professor, a hipocrisia pode ser considerada como um elemento superficialmente acordante ou de caráter efemeramente pacificador.

Para P3, o método contido na atividade ‘(AP) Poderia ser melhor’ proporcionou o debate e reflexão sobre a realidade social do grupo. Segundo ele, os alunos “começaram a apontar os problemas sociais da comunidade, onde eles não têm lugar para sair ou brincar por causa da violência, falta de iluminação, etc.”.

P2 parece ter obtido resultado similar, pois os alunos: “listaram as atividades mais populares no bairro deles: Vôlei, queimada, Futebol, pipa, ‘guerra e tiroteio’⁶⁴. Mas falta a materiais, segurança e a violência no bairro é um problema [...] Eles falaram sobre a influência da família na questão de ser perigoso [...] em geral, a família não permite que eles saiam muito para a rua”. Embora, pareça válida essa discussão, não foi relatado por nenhum

⁶⁴ Segundo o relato de P2, ‘guerra e tiroteio’ não possui um sentido figurado e nem é o nome dado a nenhum jogo ou brincadeira popular, mas uma referência ao real problema da violência.

dos professores à possibilidade de estimular a mudança da realidade através de uma postura socialmente ativa. O caráter de denúncia transparece, superficialmente, como um reflexo da sensação de impotência dos jovens em relação ao problema de um ambiente violento. Parte dessa postura parece ser incentivada pela própria lógica das políticas públicas assistencialistas, na qual se enquadram alguns dos projetos de inclusão social por meio de esporte.

P1 não sugeriu nenhum tipo de comentário quanto aos critérios de avaliação.

A respeito da atividade '(AP) Eu faço e me divirto', P2 pensa que essa atividade é exequível, embora tenha relatado o uso de uma variação no método, onde ele agiu apenas com um mediador. Segundo P2, ele próprio: "problematizava e fazia intervenções para que ficasse mais clara [a atividade]. A criança fica ansiosa de estar na posição frente ao grupo, eu ia dando esse apoio para eles". Nesse sentido, a sugestão de uma adequação a limites relacionados a certas faixas etárias pode ser útil. Nem P1 e nem P3 avaliaram necessidade de adequação desta proposta às dimensões do MEO avaliadas.

No quadro abaixo está colocada uma síntese das atividades acima comentadas.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> • (AP) Eu faço e me divirto (p.33); • (AP) Poderia ser melhor (p.33); • (AP) O móbile das atividades físicas (p.33); • (AP) Tempestade cerebral (p.35). 			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P3	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variações.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.

Quadro 11- Atividades MEO/Capítulo 3 (p.30-4).

De acordo com ambos os professores entrevistados a atividade '(AP) Esportes de aventura' não é adequada à especificidade de projetos sociais de inclusão social por meio do esporte. Tanto P1, P2 como P3 relataram dificuldades de aplicação e questionaram a validade dessa proposta para seu ambiente de trabalho. No próximo quadro é apresentada uma síntese das opiniões.

Atividade (s)			
• (AP) Esportes de aventura (p.35)			
	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
P1	-	• Não houve adesão.	• Não exequível: “Dificuldades em transporte”
P2	-	• Não houve adesão.	• Não exequível: “Dificuldades em transporte [...] e número grande de alunos”.
P3	-	• Não houve adesão.	• Não exequível: “muitos alunos e problemas relacionados com a segurança física fora do projeto”.

Quadro 12 - Atividades MEO/Capítulo 3 (p.35).

De forma geral o P1 faz uma crítica geral à organização do capítulo 3 do MEO apontando um conjunto de modificações necessárias para a validação de seu conteúdo:

Este capítulo poderia iniciar a partir de uma breve discussão afim de, sanar dúvidas e esclarecimento acerca do tema; Na ‘(AP) Eu Faço E Me Divirto’, a segunda questão seja realizada como atividade FINAL do capítulo 3; A primeira questão da atividade ‘(AP) Poderia Ser Melhor’ deveria ser deslocada para logo após a primeira questão da ‘(AP) Eu Faço e Me Divirto’; Mantem-se a ‘(AP) Eu Faço e Me Divirto’ somente com a questão número 2; Logo em seguida poderia estar a ‘(AP) Tempestade Cerebral’ [...] A ‘(AP) O móbil das atividades físicas’ entraria como uma extensão da ‘(AP) Tempestade Cerebral’ [...] como um Jogo de perguntas e respostas [...] ou para terminar o capítulo a questão 2 da ‘(AP) Eu Faço E Me Divirto’ poder estar colocada como vivência final.

Já sobre o critério informação, P1 pensa que há uma ausência de definição *stricto sensu* dos termos nesse capítulo do MEO. Esse professor aponta que isto pode, em última instância, resultar numa divergência dos objetivos propostos pelas atividades. P1 relata sua experiência:

No início eles [os alunos] se sentiram um pouco inseguros em o que responder, muitas vezes porque confundiam os conceitos. Eles muitas vezes indagaram qual a relação da palavra ‘atividade’ com jogo, esporte, brincadeira..., consegui perceber uma relação muito forte com as brincadeiras [...] poderia ser criado um glossário explicativo com conceitos simples ou ‘definições’ de termos como: brincadeira, jogo, atividade, esporte, recreação, para [...] ter esse ‘acesso’ mais rápido gerando uma melhor interpretação do texto e não só por conceitos do professor que, por vezes, podem gerar deturpações de compreensão.

O quadro abaixo apresenta uma síntese parcial de indicadores para o processo de validação qualitativa de conteúdo do MEO, referente ao ‘Capítulo 3 – Vida Ativa e Saúde’.

Total de Atividades MEO Capítulo 3		Adesão/Atividades Avaliadas	Atividades avaliadas/ Exequibilidade
N=5	P1	100%	80%
	P2	100%	80%
	P3	100%	80%
Número total de sugestões sobre os critérios avaliados	Informação	Comunicação	Organização e método
N=5	%20	%0	%80

Quadro 13 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 3 – Vida ativa e saúde’.

4.2.4 Capítulo 4: Em busca da excelência

Sobre o critério ‘informação’, P1 aponta que o texto inicial desse capítulo trata: “[...] brevemente sobre Pierre de Coubertin e os princípios dos Jogos Olímpicos da Era Moderna [...] Penso que foi isso tratado de forma simples e objetiva”. A observação de P1 sobre uma ‘abordagem simples’ não é clara quanto a uma conotação positiva ou negativa. A respeito da organização, P1 aponta que essa seção deve ser reorganizada, pois segundo ele: “creio que poderia conquistar mais a atenção dos estudantes”. P1 sugere um modelo reconfigurado, onde: “os fatos curiosos sobre determinados Jogos Olímpicos do passado poderiam ser organizados da seguinte forma”. Ele sugere um exemplo:

- Jogos Olímpicos de Berlim 36: A primeira transmissão oficial de televisão oficial da história acontece nestes Jogos [...];
- Fato Inusitado: Jesse Owens um atleta negro ganha três medalhas de ouro, no país onde o regime nazista [...];
- Fato Curioso ou Engraçado: Debaixo de chuva, duas mil pessoas assistiram a primeira final olímpica do basquete. No 1º tempo, os EUA venceram o Canadá por 15 a 4. No 2º, a quadra virou lamaçal e cada time marcou quatro pontos [...].

P1 avança e sugere a inclusão de uma nova atividade: “uma ‘Competição’ em forma de pesquisa”. No entanto, esse professor pensa que essa atividade possa ser: “[...] realizada em ambiente escolar ou aonde exista um suporte interdisciplinar adequado”. A citação abaixo descreve a proposta elaborada por P1:

Três grupos pesquisa e três edições distintas já acontecidas dos Jogos Olímpicos modernos, ou, então, três grupos, cada um deles encarregado de pesquisar três períodos de tempo distintos (EX.: divisão por décadas). O objetivo seria pesquisar por curiosidades acontecidas na época [...] podendo conectar até mesmo ser uma pesquisa interdisciplinar [...] e ainda em forma de competição.

Em relação à atividade '(LD) Excelência viva', P1 afirma que houve: "uma boa identificação dos alunos com o tema proposto [...] primeiro por causa do esporte e segundo frente a uma identificação das experiências de vida de Vicente Lenílson com o contexto dos alunos". P1 reitera a necessidade de uma abordagem em Educação Olímpica de cunho Nacionalista (SCHANTZ, 2012), quando realça a necessidade de uma: "[...] relação de fatos e textos relacionando atletas ou fatos históricos brasileiros para criar uma melhor identificação".

P2 fala sobre a importância da utilização da abordagem pedagógica em Educação Olímpica Orientada à Informação (BINDER, 2012; NAUL, 2008), pois: "hoje achei que foi bem tranquilo, o pessoal já está mais inteirado [...]". Segundo esse professor a partir dessa mesma atividade foi possível debater a questão dos valores do/no esporte (DACOSTA, 2009), quando: "falamos sobre o respeito, a dedicação [...] hoje surgiu de novo à mesma questão de não desistir, igual como aconteceu com o Vicente Lenílson [...] as crianças colocaram isso. O [valor] respeito e não desistir está se estendendo à todas conversas". P2 não demonstra provocar questionamentos sobre porque alguém deveria agir dessa forma:

Eu fiz uma pergunta para eles no final [da atividade], alguns responderam e outros ficaram pensando, se eles já tinham desistido quando receberam um 'não'. A resposta que uma menina colocou foi que ela já tinha desistido porque ela tinha se sentido fraqueza porque não teve apoio. O que eles colocaram hoje foi que 'os estudos transformam a vida das pessoas'. Deram o exemplo da catadora de lixo que passou no vestibular da UFES. Fiz o fechamento [dessa atividade] colocando sobre a humildade [...] tendo 'estudo' indiferente de rico ou pobre você pode chegar lá.

O conceito de Educação expresso na transcrição acima parece estar relacionado ao objetivo de um 'bom' acesso a economia. Dessa forma, os valores estimulados têm importante papel no julgamento moral sobre a importância do rompimento da pobreza e a inclusão social. P3 acrescenta que a partir dessa mesma atividade foi possível conciliar o conteúdo dela com: "uma pesquisa que estamos fazendo sobre quem é o melhor atleta [do projeto]. Deu muita discussão [...]". Novamente o entendimento sobre o tema da inclusão e

os objetivos de um projeto social por meio de esporte não se demonstram claros no discurso de P3. O uso da terminologia ‘atleta’ sugere outra compreensão sobre o fenômeno esportivo.

P1 e P3 não apontaram sugestões significativas sobre os critérios analisados nessa atividade.

Atividade (s)			
• (LD) Excelência viva (p.38)			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações.	• Houve adesão	• Exequível.
P2	• Não houve variações.	• Houve adesão	• Exequível.
P3	• Não houve variações.	• Houve adesão	• Exequível.

Quadro 14 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.38-9).

Em síntese, os comentários de P1, P2 e P3 sobre a atividade ‘(LD) Eu vou terminar a corrida’ indica que esta proposta é adequada ao seus objetivos, uma vez que ela produz uma identificação pessoal do jovem com os desafios encontrados na perspectiva da inclusão social. Segundo P2: “em geral, eles [os alunos] disseram que abandonaram muitas coisas por dificuldades financeiras”. P3 concluí que foi possível estimular um processo reflexivo com fluidez do esporte para outros contextos da vida por meio de exemplos dados a partir de experiências esportivas.

Ambos os professores não sugeriram adequações para esta atividade quanto aos critérios em questão.

Atividade (s)			
• (LD) Eu vou terminar a corrida (p.40).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 15 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.40).

Em relação à atividade ‘(LD) Diágoras’, P1 comenta sobre a importância da utilização de uma Abordagem Orientada ao Conhecimento (BINDER, 2012; NAUL, 2008) para o desenvolvimento mais efetivo das atividades. Segundo ele, o aluno: “necessita de uma base

de conhecimento específico um pouco melhor [...] uma melhor introdução feita pelo professor”. Foi nesse sentido que P1 recorreu ao uso de material complementar que organizou em: “pequenos resumos da biografia de alguns ídolos, ‘heróis’ para que [os alunos] pudessem conhecer [...] eles começaram a questionar outros tipos de heróis, como pais e mães, profissões menosprezadas, entre outros [...]”.

P2 parece promover o mesmo tipo de abstração sobre a figura do herói feita por P1, pois segundo P2: “alguns diziam que achavam que era a mãe, outros o pai, outros o vô. Tudo depende de quem cuida deles. Uns diziam que era o [jogador] Neymar, outros um jogador sueco que eu nem sabia nome [...]”. P2 tenta ampliar a discussão com os alunos utilizando o que Schantz (2012) denomina de uma abordagem Ingênua, uma vez que esse professor estimula os alunos a pesquisarem na: “internet os heróis do esporte, para que eles soubessem e conhecessem mais [...] no final da atividade eles elegeram o Usain Bolt e Scielo como seus heróis do esporte”. Já o relato de P3 demonstra uma dualidade entre: “o pai (responsável homem) e Deus [...] quase todo mundo [os alunos] se referiu a Deus, mas no fim muitos deles colocavam essa imagem em uma pessoa real”. Esse professor parece extrapolar o caráter secular das políticas públicas e do próprio MEO quando ele faz uma abordagem em valores relacionada a noções de transcendência e espiritualidade. De acordo com as palavras de P3: “eles [os alunos] disseram que ninguém nunca tinha tocado no assunto de religião com eles aqui no projeto”.

Os relatos acima parecem tratar acriticamente o tema da figura do herói. O problema em incentivar esse tipo de abordagem é promover uma identificação com estilo de vida das celebridades como modelos de comportamento — por exemplo, dos astros da música e do cinema — enquanto, em termos pedagógicos, poderia ser mais bem proveitoso e tangível a exortação de figuras que possuem contato com esses jovens e, que ao menos, sabem os seus nomes.

Sobre a informação contida nessa atividade P1 comenta: “[...] achei muito interessante o texto sobre o Diágoras”. P1 faz uma crítica às dimensões de comunicação e de informação do MEO, pois afirma que o texto é: “pouco atrativo, queria que estes textos que abordassem heróis olímpicos da Grécia antiga tivessem mais presença no manual [...]”.

Nem P2 e P3 afirmaram necessidade adequações a esta atividade.

Atividade (s)			
• (LD) Diágoras: Um herói da Grécia antiga (p.42-3).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 16 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.42-3).

Durante o desenvolvimento da atividade ‘(LD) Heróis brasileiros’, P2 parece preocupado em estimular uma reflexão crítica sobre a figura do papel nacional no esporte, quando pergunta se: “os nossos atletas são heróis, o que não deveríamos aprender com eles?” O questionamento de P2 resultou que os alunos mobilizassem o conhecimento das unidades do MEO previamente abordadas, pois de acordo com esse professor, durante o desenvolvimento dessa atividade os alunos tiveram a orientação de certos valores:

A questão do jogo limpo [*fair play*] [...] uso de drogas. Muitos falaram do jogador Adriano da seleção brasileira que bateu o carro e, ainda, estava envolvido com o tráfico de drogas. Alguns poucos achavam que ele é um herói, mas muitos não. Os mais envolvidos com o futebol acham que ele mesmo assim é um herói, porque ele foi escalado para seleção brasileira e faz muitos gols. Para esses, o outro lado não importa.

De acordo com P3, a discussão sobre ‘educação esportiva’ apresentada nessa atividade é de forma geral inapropriada ao nível intelectual dos alunos. Para esse professor, os alunos não conseguiram expressar qualquer tipo de definição sobre o tema e nem fizeram uma relação com sua própria condição existencial de educandos esportivos. Para P3, houve: “apenas uma relação com o valor respeito”. P2 relata o mesmo tipo de dificuldade, pois: “eles [os alunos] não entenderam muito bem o que é educação esportiva”. P2 parece ter recorrido a Abordagem Orientada à Informação (BINDER, 2012; NAUL, 2008) na tentativa de oferecer mais elementos aos alunos, uma vez que ele afirma ter tentado: “passar o conhecimento, sem dar uma resposta, porque eu estava com medo de contaminar a opinião dos alunos”. Mesmo estimulando a reflexão, para P2, os alunos não conseguiram avançar além de tautologias, pois as respostas variaram entre: “aprender através dos esportes [...] ter força de vontade [...] e educar através do esporte”.

Objetivamente, nenhum dos professores apresentou uma clara avaliação sobre alguma inadequação quanto à dimensão do método, conteúdo ou informação dessa atividade, exceto indicativos de uma defasagem intelectual e uma postura não reflexiva dos alunos.

Atividade (s)			
• (LD) Heróis brasileiros (p.44).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 17 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.44).

Sobre as atividades do MEO contidas no capítulo 4 comentadas até o momento, P1 afirma que manteve uma postura no sentido de: “desconstruir os argumentos dados pelos alunos [...] fiz isso porque [...] propus a eles que não havia respostas ‘certas’ ou ‘erradas’ [...] o objetivo era refletir sobre as questões”.

A proposta ‘(AP) Murais dos atletas’ não foi aplicada por nenhum professor por motivos de inadequação a especificidade do seu contexto de trabalho.

Atividade (s)			
• (AP) Murais dos atletas (p.45).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	-	• Não houve adesão.	• Não exequível.
P2	-	• Não houve adesão.	• Não exequível.
P3	-	• Não houve adesão.	• Não exequível.

Quadro 18 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.45).

P2 comenta a efetividade da atividade ‘(AP) Eu sou o/a cara’, pois esse professor afirma ter aplicado sem qualquer tipo de alteração e não relata nenhuma necessidade de adequação a nenhuma das dimensões apreciadas neste trecho do MEO:

Eles [os alunos] disseram que dão o máximo de si para chegar onde estão. Alguns disseram que foi o treinador e o sacrifício de acordar cedo que os motivam. Muitos alunos moram longe e eles têm de caminhar mais de meia hora para chegar ao projeto, e, às vezes, ainda, de estômago vazio. Para muitos a única refeição do dia é servida aqui. Para você ter uma ideia da situação, quase sempre os alunos tomam banho de roupa, porque assim já saem com a roupa lavada daqui. Quando isso

acontece, eles voltam caminhando para casa todos molhados. A roupa é seca diretamente no corpo. Os conselhos que os alunos dariam as pessoas, depois de refletir sobre tudo o que eles passam todos os dias, são: esforçar-se bastante, nunca desistir e sempre dar máximo de si.

Os professores P1 e P3 não aplicaram esta atividade e nem apresentaram nenhum tipo de considerações sobre ela.

Atividade (s)			
• (AP) Eu sou o/a cara' (p.45).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	-	-	-
P2	Não houve variações..	Houve adesão.	• Exequível.
P3	-	-	-

Quadro 19 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.45).

Para P1 a informação contida na atividade '(LD) Fazendo Escolhas, enfrentando dilemas' possui uma abordagem: "mais comum, penso eu, tanto na compreensão como na discussão de ideias". Para esse professor, a essência dessa atividade não parece adequada poderia ser reelaborada de um modo geral. P1 conclui que esse efeito talvez seja causado pelo contraste entre qualitativo entre: "as discussões apresentadas nos outros dois textos anteriores". Já P2 realça que essa atividade é adequada, embora lembre novamente a necessidade melhoramentos na dimensão da comunicação sugerindo a elaboração de um glossário ou de uma lista com sugestões de materiais suplementares para o professor. P2 relata que teve dificuldade em colocar dilemas morais relacionados à dopagem no esporte devido à carência de informações:

Essa atividade funcionou, mas eu tive que explicar pra eles o que são os anabolizantes. Isso é uma coisa nova pra eles. Eles estão no meio do esporte, mas eles não têm um conhecimento que um atleta mais experiente tem. Eles estão na iniciação esportiva ainda... O que eles conhecem mais são as drogas que circulam na comunidade.

Embora, P2 entenda essa atividade como exequível, ele vê nela, uma possibilidade de reelaboração. Segundo P2, seus objetivos não estão relacionados primariamente a desenvolver preocupações como aspecto da saúde, mas com valores relacionados à tomada desta ou daquela atitude não somente na dimensão do indivíduo:

Aqui se fala sobre fazer escolhas [...] muitos deles [alunos] dizem que não tomariam anabolizantes, mas se talvez houvesse outra forma de burlar as regras eles fariam, eles deram o exemplo do 'gato'. Eles ficaram com medo de tomar alguma substância e morrer. O medo era de morrer, mas se não houvesse risco físico eles fariam. Então, eu falei com eles e expliquei [...] Eu botei eles para pensar dizendo que eles estavam omitindo algo [...] se fossem descobertos perderiam o prestígio que haveriam conquistado.

Já P3 pensa que essa atividade possui efetividade e não necessita ser adequada. P3 parece ter percebido o mesmo tipo de desafio ao desenvolver essa atividade quando afirma que:

Esses dias teve um aluno que trouxe uma creatina. Ficamos questionando porque ele deveria tomar isso, quem indicou ela, qual o seu resultado e os efeitos. Esse aluno que trouxe o tal suplemento disse que tinha sido por causa de um amigo. Ficamos problematizando o assunto. Muitos disseram que não tomariam. Mas, quando eu coloquei a questão do sucesso no esporte, todos disseram que tomariam pelo reconhecimento social.

Atividade (s)			
• (LD) Fazendo escolhas enfrentando dilemas (p.46).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 20 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.46).

Em consideração à atividade '(AP) Planejamento legal', P2 ratifica a ênfase dos jovens no argumento da saúde como um valor socialmente importante. Segundo esse professor, os alunos: "[...] falaram a questão da nutrição. Eles desenvolveram por tópicos. Na parte de nutrição eles falaram na questão da hidratação e de uma alimentação saudável com frutas e legumes evitando coisas gordurosas e salgadas de mais". De acordo com P2, não foi necessário em sua prática pedagógica preocupar-se estritamente em disponibilizar esse tipo de informação, pois: "essa parte da nutrição eles já tem algum embasamento por causa da nutricionista que trabalha aqui [...] eles já tem algum conhecimento sobre o assunto". P2 chama atenção para questão da informação distinguindo que um conceito de nutrição voltado a um 'estilo de vida saudável' pode não ser o mesmo presente em um 'estilo de vida atlético'. Em síntese, P2 relata que obteve um relativo sucesso com a realização dessa proposta:

A atividade foi legal, porque gerou discussão entre eles. Eu fiquei mais como espectador e mediador. Eu não me meti muito, esperava o momento certo. Mas essas atividades foram boas porque eu tenho acesso a uma biblioteca. Eu tentei fazer algumas no campo, mas nem todas deram certo.

Tanto P1 como P3 não apresentaram argumentos relacionados à necessidade de adequação das dimensões em avaliação.

Atividade (s)			
• (AP) Planejamento legal (p.47).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 21 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.47).

Ambos os professores não aplicaram as atividades ‘Excelência não planejada’ e ‘A importância do treinamento’. Eles não apresentaram nenhum tipo de consideração a respeito.

Atividade (s)			
• (AP) Excelência não planejada (p.47).			
• (AP) A importância do treinamento (p.48).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	-	• Não Houve adesão	-
P2	-	• Não Houve adesão	-
P3	-	• Não Houve adesão	-

Quadro 22 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.47-8).

Sobre o método e a informação contida nas atividades ‘(LD) Superando obstáculos I e II’ P2 argumenta que necessidade de introduzir algum tipo de instrumento psicologizante para assim obter sucesso em seu objetivo:

Tive que passar um vídeo pra eles [os alunos], porque somente lendo eles não iriam entender o processo. Tive que tentar a emoção deles e isso foi marcante para eles. O vídeo foi bacana para eles. Essa atividade que eu apliquei ninguém reclamou. Eles cooperaram com as aulas e não reclamaram como sempre. Discutimos sobre, alguns disseram que o importante era completar a prova no dia competição e tentei explicar para eles que era um processo e que cada dia era importante se esforçar. Dei o exemplo da escola, em relação aos temas de casa e as provas. Eles deram exemplo de excelência de pessoas que eles conheciam e deles

mesmo na vida. Essa atividade foi boa porque tudo o que tu consegue envolver através da imagem é mais marcante. Foi muito bom.

Sem embargo, ausência de ‘reclamação’ sugerida por P2 parece ter causa no instrumento de ação psicológica em forma de vídeo⁶⁵:

De modo geral [...] o esporte ajuda a melhorar a vida deles e a superar-se também. O que eles mais colocaram foi que eles não conheciam ninguém pessoalmente que teria conseguido sair de uma condição ruim por meio do esporte, só pela TV. Eles falaram que através das regras do esporte eles conseguem ir melhorando [...] Com as regras eles aprendem os limites. Essa conversa eu tive com um menino que achava correto largar lixo na rua. Realmente eles precisam aprender os limites, porque muitas coisas que eles não fazem aqui dentro do projeto eles fazem na rua e isso não deveria acontecer. Até eu falei para eles não quero que isso fique só hoje, mas tem que ser para vida. O bacana é que algumas coisas ficam, porque no horário da aula eles estão agitados e a maioria resgatou as atividades do manual e começaram a tentar dar o exemplo.

P2 demonstra uma visão acrítica e romantizada do esporte. Se o esporte fosse algo ‘bom’ em sua essência seria um *non sequitur* a preocupação com a pedagógica em valores do/no esporte. P3 sintetiza a aspiração dos jovens em relação do esporte no trecho abaixo:

O esporte pode ser um meio para auto-superação. É um meio que permite uma mudança da situação social, conhecer pessoas e interagir com elas. É um meio que não exclui, porque com pessoas com deficiência podem participar e podem superar medos e dificuldades. Os alunos citaram os professores como um exemplo.

Algumas dessas afirmações feitas por P3 são um tanto quanto problemáticas. O esporte não parece ser capaz de mudar a sociedade, mas pode influenciar os indivíduos que constituem uma dada organização social a terem tal atitude. Daí também a possibilidade de formação de retórica a respeito do esporte como algo ‘bom’ *per se*, um argumento caro a justificção ao incentivo à prática esportiva através políticas públicas. O esporte não é o único meio de interação com pessoas, também é a escola, a igreja e o trabalho, por exemplo. Se o esporte fosse um meio ‘inclusivo’, porque a expressão máxima da dicotomia entre os Jogos Paralímpicos e os Jogos Olímpicos? Ou rendimento e participação?

Não houve sugestões significativas quanto à adequação dos critérios de análise por nenhum dos professores.

⁶⁵ Ver capítulo II para discussão mais aprofundada.

Atividade (s)			
(LD) Superando Obstáculos (p.51).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variações..	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 23 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.51).

Sobre a atividade ‘(LD) Respeitando os limites’, P3 afirma ter sentido a necessidade de emoldurá-la em um caráter prático. Dessa forma, esse professor realizou-a como momento de reflexão após executar um jogo popular:

Foi proposto um jogo com suas regras. Durante a prática começaram a surgir conflitos sobre as regras dele. Após o jogo, então, eu comecei uma reflexão a respeito das regras fazendo exercício de comparação com outros âmbitos que também possuem regras claras, como, por exemplo, na escola, na família e aqui dentro do próprio projeto. Eles refletiram sobre a importância de respeitar as regras em outros contextos para o esporte e do esporte para a sociedade.

Embora P3 utilize a abordagem pedagógica Mundo-da-Vida (BINDER, 2012, NAUL, 2008), esse professor não estimula a possibilidade ‘ação ativa’ dos agentes em poder propor e, até mesmo, em alterar as regras e normas tanto no esporte como nos outros ambientes em que participam.

P2 vê consequências pedagógicas positivas a partir da aplicação desta atividade e sugere ter havido um processo de aprendizagem significativa por parte dos alunos:

Essa atividade foi boa, porque eles falaram sobre os ‘limites’. Eles resgataram sobre o *fair play*, a importância do jogo limpo e de não trapacear. Achei interessante, e me surpreendeu, o debate sobre o jogo limpo, porque foi uma atividade que foi feita há muito tempo atrás. Então, parece que eles conseguiram aprender com o MEO. Logo que começamos essa atividade eles falaram e eu percebi que eles aprenderam algo, porque fizeram uma ligação entre os temas já vistos.

P1 não aplicou esta atividade e nem propôs nenhuma sugestão sobre ela. Não foi observada nenhuma crítica quanto à informação, comunicação e organização e método nessa atividade.

Atividade (s)			
(LD) Respeitando os limites (p.53).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P3	<ul style="list-style-type: none"> • Houve variações: Foi utilizado um jogo popular como elemento de problematização para esta atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.

Quadro 24 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.53).

Em comentário a atividade '(LD) Sozinho não consigo', P3 afirma ter realizado um processo reflexivo com os alunos sobre os valores do/no esporte, onde: "eles chegaram à conclusão de que o sucesso no esporte depende de uma harmonia geral dos relacionamentos dentro e fora dele. Não adianta estar bem no clube, mas mal com a família e assim por diante".

P1 comenta que conciliou a aplicação do MEO com os deveres escolares dos alunos, algumas vezes, os jovens executaram algumas dessas atividades em casa. P1 admite não ter tido subsídios suficientes para promover uma essa discussão sem algum tipo de apoio tecnológico:

Realizamos a atividade mais uma vez, no almoxarifado, porém neste dia os alunos me pediram pra não levar para a casa as perguntas e responderem, pois estavam em época de provas. Assim, realizamos a leitura dos quatro textos e discutimos. Ótimos textos, porém não tive a habilidade de realizar a discussão como estávamos acostumados a realizar. Quando acabamos, fomos à sala de informática e mostrei alguns vídeos. Os quatro textos foram muito convenientes, para uma discussão ali mesmo. Assim, eles começaram se lembrar de outros fatos do esporte, dos atletas da comunidade e os outros famosos em que vivem fazendo referência.

De forma geral, P1 pensa que o conteúdo desse capítulo é adequado e provoca discussões pertinentes. Já P2 argumenta que além de possuir poucas variações de atividades, esse mesmo capítulo apresenta um caráter doutrinário:

Essas atividades vão entrar no mesmo processo das outras. Eu acho que em muitas situações do MEO, em que ele fala em excelência, ele repete muito o contexto geral, pois a pergunta é diferente, mas leva sempre a um mesmo tipo de resposta. Quase sempre ele fala sobre alguém que ajuda o outro, ou é um exemplo sobre o pai, à mãe ou um professor. O manual não tem muitas variações sobre um raciocínio moral a partir do valor excelência.

Atividade (s)			
• (LD) Sozinho eu não consigo (p.54)			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 25 - Atividades MEO/Capítulo 4 (p.54).

O próximo quadro apresenta uma síntese parcial de indicadores para o processo de validação qualitativa de conteúdo do MEO referente ao 'Capítulo 4 – Em busca da excelência'.

Total de Atividades MEO Capítulo 4		Adesão/Atividades Avaliadas	Exequibilidade
N=14	P1	85,72%	91,67%
	P2	92,86%	92,31%
	P3	85,72%	91,67%
Número total de sugestões	Adequação/ Informação	Adequação/ Comunicação	Adequação/ Organização e método
N=10	50%	20%	30%

Quadro 26 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do 'Capítulo 4 – Em busca da excelência'.

4.2.5 Capítulo 5: Responsabilidade Social

A respeito da comunicação P2 pensa que o texto de abertura deste capítulo é excessivamente rebuscado e destoante. Segundo esse professor: “Esse texto inicial é só para quem tem doutorado em sociologia!”. Esse professor também sugere uma reestruturação na informação deste trecho do MEO.

De acordo com P1, a dimensão de informação presente na atividade '(LD) Os Zanes de Olímpia' possui importância devido a sua abordagem factual e a considera uma proposta pertinente:

Com a discussão sobre o texto 'Os Zanes de Olímpia' foi possível, mais uma vez, trazer fatos históricos que considero importante para alunos que estão envolvidos com um esportivo de um projeto social. Realizamos um comparativo nas questões para discussão, com a escola, onde percebi que existe uma compreensão quase que distante da maioria dos alunos com as questões de 'levar vantagem'. No esporte isso é considerado equivocado, porém na escola para eles isso pode ser

totalmente compreensível. Da mesma forma insisti nesta questão para que, tendenciosamente da minha parte, eles compreendessem que não pode existir esse distanciamento, seja no discurso ou na prática, entre escola e esporte.

Talvez o esporte não seja um aspecto sério da vida desses jovens, ao passo, que 'levar vantagem' na escola parece ser mais importante. Todavia deve ser considerada a possibilidade de coerção e pressão de agentes externa incidentes sobre os jovens, ou, mesmo, certa dose de hipocrisia.

Sobre a atividade em questão P2 sugere a importância dessa discussão na atualidade. Além disso, fica evidente o poder simbólico da medalha e a presença do valor 'reconhecimento social' como elementos constituintes de um imaginário coletivo sobre o esporte:

Os alunos leram o texto e viram como era a punição na antiguidade. Um deles comentou — 'eu queria que isso fosse hoje, porque eu poderia punir. Hoje a responsabilidade está mais livre, porque se você faz algo somente é punido se você for pego'. Eles falaram sobre a estátua. Um deles queria ter uma estatua com a imagem dele próprio na entrada da cidade, independente se fosse ruim ou bom. Os outros disseram que não. Eles colocaram que a punição para o atleta é a perda da medalha.

Já P3 afirma ter feito uma variação dessa atividade no sentido de prover algum tipo de caráter prático, pois de acordo com ele, isso propiciaria um estímulo maior no desenvolvimento do raciocínio moral dos jovens:

Provoquei em uma atividade proposta o comportamento que em geral eles tiveram em trapacear as regras. Começamos a refletir sobre a questão do *doping*, punição, imagem. Comecei a resgatar conteúdos passados do MEO e buscamos refletir sobre isso. Comecei tentativas de mudanças de comportamento e opinião sobre o assunto através exemplos dentro do esporte. Dei o exemplo da Mauri Maggi nossa saltadora que foi pega no *doping*, mas depois teve a chance de resgatar sua imagem sendo campeã olímpica e justificando o motivo pelo não intencional pelo doping. Então, questioneei se os fins justificam os meios.

Ambos os professores não apresentaram observações significativas sobre as dimensões em avaliação nesta atividade.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> (LD) Os Zanes de olímpia (p.56). 			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	<ul style="list-style-type: none"> Não houve variação. 	<ul style="list-style-type: none"> Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> Exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> Não houve variação. 	<ul style="list-style-type: none"> Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> Exequível.
P3	<ul style="list-style-type: none"> Houve variação: devido à necessidade de um caráter prático a atividade foi aplicada em conjunto com um jogo similar a (AP) Dinâmica do aquário (p.23). 	<ul style="list-style-type: none"> Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> Exequível.

Quadro 27 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.56).

P1 coloca em dúvida o método presente na atividade ‘A escala de valores’ quando questiona as categorias de análise que compõe o questionário em forma de uma escala do tipo *likert*. Em certo aspecto, o questionamento de P1 é problemático, pois o tipo ideal de atleta, o qual ele imagina não necessariamente é uma representação universal. Apesar disso, ele considera a essência da problematização presente nessa atividade como adequada ao seu trabalho:

[...] os pontos que apareceram mais vezes como ‘Muito Importante’ foram: Ser Bom Aluno, Ser Honesto e Cuidar da Saúde. Essas questões, se analisadas de forma isolada, não correspondem a “suma” do estereótipo de um atleta, frente às outras questões disponíveis. Neste ponto, posso considerar de forma positiva tais relevâncias uma vez que, como projeto social, a primazia se baseia em uma educação onde exista uma construção de práticas onde possa gerar reflexão de valores, através de vivências esportivas, de convivência e cidadania, entre outras atividades complementares do projeto.

P2 e P3 apenas comentaram os resultados pedagógicos dessa atividade e não sugeriram nenhum tipo de modificação, pois eles pensam que ela é adequada em todos os aspectos avaliados.

Atividade (s)			
<ul style="list-style-type: none"> (LD) A escala de valores (p.58). 			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	<ul style="list-style-type: none"> Não houve variação. 	<ul style="list-style-type: none"> Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> Exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> Não houve variação. 	<ul style="list-style-type: none"> Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> Exequível.
P3	<ul style="list-style-type: none"> Não houve variação. 	<ul style="list-style-type: none"> Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> Exequível.

Quadro 28 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.58).

Segundo P1, na atividade ‘(LD) O sonho Olímpico’ é necessária: “[...] uma introdução aos moldes de Os Zanes de Olímpia, para iniciar uma melhor discussão.” Nesse sentido, esse professor se refere a uma contextualização sobre a *Ekecheiria* na antiguidade. P2 pensa que essa proposta é adequada e ressalta que o: “método e a linguagem contribuíram para a atividade dar certo”. P3 não assinalou quaisquer modificações necessárias.

Atividade (s)			
• (LD) O sonho Olímpico (p.59).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 29 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.59).

P1 sugeriu que o caráter multidisciplinar presente na atividade ‘(LD) Os jogos já correram o mundo’ deva ser extensível as outras atividades contidas no MEO:

Não sei responder se eu gostei mais desta atividade do que eles. Achei interessantíssimo como a cruzou as diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Geografia. De repente esse deveria ser um aspecto a ser explorado na maioria das atividades sempre que possível fazendo uma conexão com outros temas seja ele uma disciplina escolar ou coisas do cotidiano. Isso me parece muito atrativo [...] durante as discussões sobre Os Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro [...], pude escutar respostas mais elaboradas contextualizando informações sobre economia, infraestrutura, política, etc. Percepção essa que me surpreendeu vinda de alguns alunos.

Já para P2 poderia haver um melhoramento qualitativo na dimensão da informação desta mesma proposta, pois ele afirma que a partir da aplicação de atividades como esta é possível perceber o:

baixo nível cultural deles [dos alunos]. Eles têm muito pouco conhecimento sobre os Jogos Olímpicos e o esporte em geral. Na escola quando se trabalha esse tema, para as crianças, pode ser que os Jogos passe duas ou três vezes no máximo pelo tempo de vida escolar deles. O espaço de tempo é muito grande, quatro em quatro anos. Se tratando da Geografia, eles não têm noção nenhuma.

P2 chama a atenção para o método utilizado, quando esse professor compara uma abordagem baseada em dilemas morais com outra de natureza estritamente lógico-cognitiva:

Essas questões foram muito difíceis, porque nas outras era colocar o seu ponto de vista sobre a experiência de cada e essa envolve conhecimentos teóricos sobre o assunto. Essa não ficou tão legal, eles não sabiam a diferença entre os continentes. Eles tiveram dificuldade em fazer essa atividade. A minha opinião é que as escolas não trabalham a questão dos JO antes e somente quando eles vão acontecer.

P3 apontou que essa atividade não é exequível por falta de conhecimentos gerais dos alunos, pois eles: “[...] não conseguiram desenvolver o objetivo desse exercício [...] não tinham informação sobre o assunto. [...] meu papel aqui não é o mesmo que o da escola [...] tenho outros objetivos”.

Atividade (s)			
• (LD) Os jogos já correram o mundo (p.60).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	-	• Não houve adesão.	• Não exequível.

Quadro 30 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.60).

Quando P3 aplicou a atividade ‘(LD) Os jogos Olímpicos no Rio de Janeiro’, ele afirmou ter tido necessidades de um material suplementar e, por isso, utilizou um: “um vídeo promocional do Rio 2016 [...] para causar uma reflexão sobre os possíveis problemas da cidade, dando o exemplo do trânsito e assaltos aos gringos.” P1 e P2 não apresentaram críticas ou sugestões em quaisquer das dimensões avaliadas nesta atividade.

Atividade (s)			
• (LD) Os Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro (p.62).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 31 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.62).

Sobre a atividade ‘(LD) Jogos Olímpicos: Esporte ou entretenimento?’, nenhum dos professores apresentou qualquer espécie de considerações sobre as dimensões examinadas, pois ambos os professores à consideraram adequada e exequível.

Atividade (s)			
• (LD) Jogos Olímpicos: Esporte ou entretenimento? (p.63).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P3	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 32 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.63).

Ambos os professores não apontaram necessidades de adequações significativas ao aplicar a atividade '(LD) Preleção e Resenha'. P3 somente argumentou sobre a necessidade de um caráter prático:

Essa atividade foi aplicada após a aula de revezamento, onde eu dividi em quatro grupos composto por quatro pessoas. Um corria 100m e outro voltava. Quem completava primeiro ganhava. Tinha uma equipe que faltava um e eu entrei e participei. Foi bem bacana, depois começamos a refletir dentro da aula. Não dei ênfase ao campeão. Fui repetindo a atividade e revezando os integrantes.

Já P2 não aplicou esta atividade e nem fez qualquer apontamento sobre as dimensões em avaliação neste trecho do MEO.

Atividade (s)			
• (LD) Preleção e resenha (p.65)			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	-	• Não houve adesão.	-
P3	• Houve variação: aplicação da atividade em formato de corrida de 100m com revezamento 4x4.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 33 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.65).

P3 sugere a necessidade de um material suplementar na atividade '(LD) Quebrando barreiras', pois ele afirma que se há uma escassez de conhecimento por parte dos Jogos Olímpicos de verão, as Paraolimpíadas são menos conhecidas ainda. Segundo P3, foi necessário mostrar:

[...] um vídeo do Comitê Paraolímpico. Depois falei do caso do Oscar Pistorius e fiz uma relação até onde os comportamentos são válidos. Discuti com eles até onde vai os limites de um atleta Paraolímpico quando pessoas modificam o corpo de propósito para participar desses jogos e poder usar próteses que dão vantagens.

P1 não enfatiza a necessidade de quaisquer alterações em nenhuma das dimensões avaliadas, porém esse professor parece utilizar a abordagem Mundo-da-Vida (BINDER, 2012; NAUL, 2008) para estimular uma discussão sobre: “o preconceito, a inclusão e a exclusão no esporte. Esta atividade coincidiu com o retorno de cinco atletas que participaram dos Jogos Escolares da Juventude, em Natal, Rio Grande do Norte. A intenção era que pudessem compartilhar as experiências que tiveram.” P1 pensa que a essência do debate proposto por esta proposta do MEO é pertinente aos objetivos de seu trabalho, porque, segundo ele, estas questões estão presentes no cotidiano escolar dos jovens: “Do mesmo modo três meninas estudam com um estudante que possui uma deficiência e puderam discutir com mais propriedade como é a convivência entre eles”.

P2 apontou a necessidade de variação a partir da inclusão do elemento físico nessa mesma atividade de leitura e debate. De acordo com P2, ele se valeu da oportunidade de que: “algumas pessoas com deficiência vem treinar corrida aqui [no projeto social] e eu botei eles para serem guias desses atletas. Até eu mesmo participei, coloquei a guia e tudo.” P2 reforça somente a necessidade do elemento prático, embora não considere necessário outras alterações em nenhuma das dimensões avaliadas:

Acho que foi bacana porque eles têm contato com deficiência, eles conhecem pessoas e sabem bem qual a deficiência delas, pois eles têm curiosidade. Como a escola trabalha a inclusão eles têm contato com crianças na sala de aula com deficiência. Acho que aqui poderia entrar uma atividade prática envolvendo o tema, porque tem muita coisa que pode ser feita.

Atividade (s)			
• (LD) Quebrando barreiras (p.65-6).			
	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Houve variação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso do depoimento de atletas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Houve variação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade do elemento prático a partir de uma corrida com atletas deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.
P3	<ul style="list-style-type: none"> • Houve variação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão feita por meio de apresentação de vídeos relacionados ao tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.

Quadro 34 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.65-6).

Sobre a atividade ‘(LD) Esporte para todos’, P3 observou necessário prover mais informações sobre o tema e por isso conduziu os alunos à sala de informática, onde: “fizemos pesquisa na internet sobre os esportes Paralímpicos [...] Depois fomos para rua e tentamos fazer atividades que simulassem algum tipo de deficiência visual”.

Ambos os P1 e P2 não aplicaram esta atividade e nem apontaram nenhum tipo de sugestão.

Atividade (s)			
• (LD) Esporte para todos (p.67)			
	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
P1	-	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve adesão. 	-
P2	-	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve adesão. 	-
P3	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve variação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve adesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exequível.

Quadro 35 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.67).

Somente P1 e P3 aplicaram a atividade ‘(LD) Quebrando preconceitos’, porem não sugeriram alterações ou sugestões necessárias. P2 não aplicou essa mesma proposta e também não fez nenhum tipo de apontamentos sobre os elementos em avaliação.

Atividade (s)			
• (LD) Quebrando preconceitos (p.68-70).			
P1	Variação	Adesão	Exequibilidade/Motivo da não aplicação
	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.
P2	-	• Não houve adesão.	-
P3	• Não houve variação.	• Houve adesão.	• Exequível.

Quadro 36 - Atividades MEO/Capítulo 5 (p.68-70).

O quadro abaixo apresenta uma síntese parcial de indicadores para o processo de validação qualitativa de conteúdo do MEO referente ao ‘Capítulo 5 – Responsabilidade social’.

Total de Atividades MEO Capítulo 5		Adesão/Atividades Avaliadas	Exequibilidade
N=10	P1	90%	100%
	P2	70%	100%
	P3	100%	90%
Número total de sugestões	Adequação/ Informação	Adequação/ Comunicação	Adequação/ Organização e método
N=8	62,5%	12,5%	25%

Quadro 37 - Indicadores parciais de validação de conteúdo do ‘Capítulo 5 – Responsabilidade social’.

4.3 NOTAS GERAIS DE AVALIAÇÃO SOBRE O MANUAL DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA

P1 apresenta uma visão geral bastante otimista sobre os resultados e as consequências pedagógicas que obteve através da aplicação do MEO. Esse professor afirma que: “Todos [os alunos] lamentaram quando a aplicação do MEO terminou. Eu gostaria de continuar com as discussões [...]”. P1 ressalta a importância o caráter do elemento prático na experiência, uma vez que: “textos antigos, assuntos específicos e a reflexão de valores que são constantemente questionados são [...] postos à prova na relação entre a reflexão e ação.”.

Não obstante, P3 apresenta opinião semelhante quando fala do estímulo à capacidade de abstração, pois, segundo ele próprio, os alunos: “conseguiram fazer um exercício reflexivo a partir do esporte trazendo isso para a vida em sociedade. Através do MEO é possível fazer com que os alunos exponham a opinião deles para as coisas que

acontecem na vida pessoal, socialmente e dentro aqui do projeto.” P3 ainda enfatiza o uso do MEO como elemento de fuga da rotina: “[...] é bom porque eles saem da rotina [...] eles gostam porque é diferente.” De um modo geral, a apreciação de P3 afere consequências pedagógicas positivas à aplicação do MEO:

[...] está funcionando porque eles estão mudando a forma de se olharem. Eu percebi isso nas eleições do atleta exemplo. Na turma em que não aplico o MEO foram bem diferentes as coisas, porque eles não tiveram acesso a esse trabalho sistematizado em valores. Notei nitidamente a diferença.

O que segue abaixo são conclusões gerais balizadas nos critérios estabelecidos para a validação qualitativa de conteúdo do MEO. No quadro abaixo é apresentada um panorama geral de indicadores.

Total de Atividades MEO		Adesão/Atividades Avaliadas	Atividades Avaliadas/ Exequibilidade
N=51	P1	92,12%	93,28%
	P2	92,12%	95,40%
	P3	88,2%	91,02%
Número total de sugestões	Informação	Comunicação	Organização e método
N=37	45,9%	13,5%	40,6%

Quadro 38 - Panorama geral de indicadores referentes à validação de conteúdo do MEO.

4.3.1 Organização e Método

O critério de validação ‘Organização e Método’ representou 40,6% das preocupações totais dos professores em relação às necessidades de adequação do MEO. Embora, esse alto índice os professores sugeriram há uma coerência interna na organização das atividades. P1 aponta que em uma análise desde uma ordem crescente das páginas do MEO: “[...] a introdução, [...] o instrumento e a aplicabilidade [...] se seguiram coerentes em relação à ordem e a natureza da proposta”. Segundo P2: “há uma coerência entre elas [atividades]”, mas, no entanto esse professor afirma que poderia haver uma melhor redistribuição delas.

P1 considera que apesar do seu interesse: “[...] por temas olímpicos”, o método presente no MEO é, em grande medida, um: “[...] facilitador desse conteúdo em forma de reflexões”. P1 não soube expressar o quanto o MEO possibilita a estimular a autonomia e a

criatividade dos alunos: “Não sei avaliar [...], no entanto sempre o apliquei de forma que o conteúdo apresentado não ficasse só para um momento específico [das aulas] e estimei que procurassem mais curiosidades sobre o tema”.

P2 pensa que o manual pode influenciar o pensamento e o comportamento dos alunos no sentido de incentivar o jovem a seguir o que: “seus ídolos fazem e como eles agem durante a vida deles [dos alunos]”. P2 pensa que isto pode ser um ponto negativo, pois reconhece o comportamento excessivo de muitas das celebridades do esporte.

P1 pensa que em termos gerais o MEO motiva à participação, mas que ele é apenas um instrumento que o professor utiliza para se organizar. De acordo com P1: “o educador deve ter a sensibilidade de apropriar-se do conteúdo para ter diferentes formas para empoderar os alunos de tais conhecimentos”.

P2 sugere que o MEO motiva para o ‘saber’ e estimula o recurso a outras fontes de informação e materiais didáticos. Nessa mesma direção, P1 relata ter tido um retorno positivo dos alunos através de: “informações que não havia solicitado ou que não conversado com eles [os alunos] em aula”. P1 sugere que o MEO possui um potencial relacionado à possibilidade de uso de recursos pedagógicos diversificados, mas considera novamente que: “cabe [...] ao educador ter a sensibilidade de como e quando aplicá-los”.

P1 adverte quanto à insuficiência de um caráter prático/experimental do MEO: “[...] no âmbito dos projetos sociais esportivos, algumas sugestões podem não ser tão eficazes”. Para P2 o mais: “[...] importante são os exemplos que são usados no manual”. Segundo ele, isso facilita a: “compreensão dos alunos”.

P1 pensa que há um potencial latente no MEO quanto ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Porém, ele afirma que são necessárias adequações. P2 complementa a crítica de P1 apontando que a proposta ‘(AP) Mobile das atividades físicas (p.32)’ é um bom exemplo para o trabalho interdisciplinar: “O móbil é fantástico, permite um bom período de discussão, se tivesse mais algumas atividade de construção falando sobre algum outro tema seria ótimo”.

Em síntese, pontos mais citados de adequações nesta dimensão foram: (i) uma reorganização e uma melhor distribuição das atividades; (ii) a recorrência de questões que levam “praticamente à mesma resposta [...] rever algumas das perguntas” (P2); e (iii) ao fim de cada capítulo deve constar uma sessão de referência e bem como uma lista com endereços eletrônicos com diversos tipos de materiais de apoio.

P3 não participou desta fase de validação do MEO.

4.3.2 Informação

A preocupação com adequações relacionadas à dimensão de 'Informação' representou 45,9% do total das sugestões. Embora o elevado índice, P1 e P2 pensam que o MEO comunica de forma clara seus objetivos gerais e específicos em cada capítulo. P2 aponta que nesse sentido o MEO: "ficou bem estruturado".

Essa dimensão foi exaustivamente apontada, pois reflete a necessidade de melhoramento do glossário e definição de termos, bem como indicação de materiais de apoio. Nessa direção, P1 aponta que: "Para as crianças alguns textos, deveriam vir acompanhados de um miniglossário de termos técnicos ou vocabulário pouco utilizado para facilitar a sua compreensão."

P2 sugere que a informação contida no MEO adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas na linha pedagógica do projeto esportivo de inclusão social no qual trabalha: "[...] se insere muito bem no projeto". P1 afirma que é necessário certo esforço por parte do educador em utilizá-lo de forma coerente aos direcionamentos pedagógicos propostos por uma instituição. Ambos os professores pensam que a informação presente no MEO, apesar de insuficiente, é adequada, relevante e atualizada.

Quanto às atividades que propõe informações sobre gênero, etnia, religião, deficiências físicas ou mentais, etc., os professores não perceberam qualquer tipo de discriminação ou reação negativa por parte dos alunos. P2 complementa que seus alunos: "tiveram a oportunidade de trabalhar algumas atividades sobre as Paralímpiadas. Sugiro que fosse acrescentada alguma brincadeira com esse enfoque".

De fato, as sugestões com maior recorrência por parte dos professores quanto à adequação de dimensão de 'Informação' foram: a inclusão de uma lista de (i) "links com vídeos" (P2); (ii) um glossário com definições de termos e (iii) referências bibliográficas complementares ao final de cada capítulo.

P3 não participou desta fase de avaliação do MEO.

4.3.3 Comunicação

A preocupação com adequações relacionadas à dimensão 'Comunicação' representou 13,5% do total de sugestões dadas pelos professores. Para P1 e P2, em grande medida, os textos são claros e concisos. P2 aponta que: "Em alguns momentos, os textos possuem palavras difíceis de compreender." Portanto, são necessárias certas adequações para facilitar o entendimento dos professores. Ambos os professores avaliaram dificuldades pelo uso de algumas palavras em língua estrangeira.

Nessa direção, P1 relata que são necessárias adequações referentes a uma terminologia adequada ao ambiente de projetos de inclusão social por meio do esporte. Porém, P2 afirma que certos traços do vocabulário escolar não devem ser descartados, pois: "os alunos estão em idade escolar [...] é válida abstração e a identificação de algumas coisas da escola".

P2 lembra que a dimensão gráfica é pouco explorada no MEO e considera que a atual apresentação monocromática do MEO é pouco atrativa. Ele sugere ainda a distribuição de mídia com recursos suplementares: "Poderiam ter mais figuras coloridas [...] poderia haver um CD para os professores [...] Creio que poderia ter a bandeira e os anéis (coloridos)".

Embora, o constante criticismo, sobre apresentação gráfica do MEO, ambos os professores encontraram coerência entre os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.). Eles pensam que estes elementos são pertinentes e relacionam-se adequadamente com o universo de informação disponibilizada. Sobre a relação entre a comunicação e a faixa etária P1 afirma que: "Acredito que entre 12 a 13 anos seria uma idade mínima [...]". P2 sugere algo similar: "Essas atividades acredito que sejam para alunos acima de 11 ou 12 anos de idade [...]".

P3 não participou desta fase de avaliação do MEO.

4.3.4 Sobre a validade do conteúdo do MEO

A média final da exequibilidade das atividades do MEO em projetos de inclusão social esportivos foi de $(P1=93,28\% + P2=95,40\% + P3=91,02\%/3)$ $n=93,23\%$. Isso correspondente a um universo de $(P1=92,12\% + P2=92,12\% + P3=88,2\%/3)$ $n=90,81\%$ do total de 51 atividades contidas no MEO. O quadro abaixo sintetiza os dados.

Total de Atividades MEO		Adesão/Atividades Avaliadas	Atividades Avaliadas/ Exequibilidade
N=51	P1	92,12%	93,28%
	P2	92,12%	95,40%
	P3	88,2%	91,02%
MÉDIA FINAL		90,81%	93,23%

Quadro 39 - Validade de conteúdo.

Esses indicadores sugerem o conteúdo do MEO é pertinente e, portanto, válido ao ensino do esporte em projetos de inclusão social. P1 pensa que o conteúdo: “[...] é apropriado, pois trabalha com os valores esportivos em conflito com os valores pessoais [...] é válido por gerar tal reflexão”. P2 pensa que o MEO é: “uma ferramenta valiosa [...] de grande valia para os projetos sociais esportivos”, pois propicia que o professor consiga sistematizar o trabalho do ensino em valores.

Dentre os dados coletados, a sugestão de inclusão de atividades com um caráter prático possuiu alto índice de recorrência. Esse resultado se aproxima da conclusão apontada pelo estudo de Basso (2012)⁶⁶. Entretanto, esse último autor não especifica um conceito para ‘caráter prático’ ou nem quais seriam as suas possíveis dimensões. Nesse sentido, o presente estudo avança na sugestão dada pelo último autor, fazendo uma distinção entre uma (i) ‘prática cognitiva’ e uma (ii) ‘prática física’.

Prática cognitiva — são aquelas atividades que valorizam a experiência voltada à mobilização e expressão de uma teoria sem a predominância do elemento físico. No caso da escola, em uma aplicação do MEO de forma integrada⁶⁷, o caráter ‘prático cognitivo’ parece ser bastante adequado ao ambiente de sala de aula. Nesse lugar, tradicionalmente, o elemento ‘físico’ não é um elemento constituinte das atividades propostas. Essa especificidade é essencialmente predominante no sistema formal de ensino.

⁶⁶ O estudo de Basso (2012) realizou uma validação de conteúdo do MEO no ambiente escolar.

⁶⁷ Um tema da EO pode perfeitamente adequar-se a projetos pedagógicos interdisciplinares que envolvam diferentes disciplinas da escola tais como a educação física, história, geografia, línguas, matemática, ciências, artes, etc.

‘Prática física’ — são atividades em que predominam o elemento ‘físico’, como, por exemplo, os esportes e algumas brincadeiras ou jogos populares. Atividades com esse caráter se manifestam com predominância em todos os ambientes da educação não-formal, onde o esporte pode ser ensinado, como, por exemplo: clubes, escolinhas, projetos de inclusão social esportivos. Nesses lugares, o foco pedagógico é centrado no ensino de modalidades esportivas e nos conteúdos da Educação Física, pois, ambos os casos, o movimento humano e o elemento físico são objetos centrais de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com fundamento na análise de dados é possível concluir que o Manual de Educação Olímpica (MEO) é adequado ao ensino esportivo em projetos de inclusão social no Brasil. Apesar de o estado atual do MEO ser de baixa especificidade, a avaliação final sobre as categorias de ‘método e organização’, ‘informação’ e ‘comunicação’ se demonstram satisfatórias. Encerrado o presente processo, deverá ser iniciada a etapa de consolidação das alterações apontadas por este estudo.

A conclusão mais ampla desta pesquisa pode ser elaborada a partir da distinção, já apresentada, entre as atividades que apresentam um caráter de ‘prática física’ e de ‘prática cognitiva’. Sem embargo, esta reformulação poderá contribuir para a simplificação de futuras validações deste instrumento em outros ambientes.

De outro lado, é possível propor outras considerações sobre o conteúdo do MEO por meio dos resultados apresentados nas bases teóricas que compõe o presente estudo, uma vez que cada um dos capítulos desta pesquisa contribui com elementos fundamentais para o referido processo. Doravante, passarei a apresentá-las objetivamente.

O capítulo I prove a noção de que o MEO não deve ser conceptualizado a partir de conceitual essencialista para esporte. De acordo com a doutrina filosófica exposta no referido capítulo, o esporte é um comportamento humano que pode expressar-se contingentemente, uma vez que ele possui um caráter processual e suas manifestações estão intimamente relacionadas às possibilidades de diversificações sociais. Com respeito à discussão pedagógica, as teses ‘valores do/no esporte’ e o ‘esporte como um portador de valores sociais’ representam pontos centrais para o avanço sistemático da dimensão atitudinal do ensino do esporte.

O capítulo II enriquece a dimensão teórico-conceitual do MEO através de sugestões didático-metodológicas específicas para o ensino da Educação Olímpica. As abordagens pedagógicas apresentadas se relacionam com a dimensão procedimental desse tipo de ensino. Todavia, ratifico que a questão da pedagogia em valores não é parte integrante do reino dos conteúdos programáticos. Em consonância com o capítulo I, o conceito não-essencialista de esporte apresenta-se em concordância com a própria ideia da Educação Olímpica, uma vez que essa última não se preocupa com nenhuma manifestação particularizada do esporte. Como ainda é apontado e examinado no capítulo II, a figura do

atleta Olímpico, como um modelo de comportamento, não deve constituir o âmago das reflexões em valores e nem o eixo dos dilemas morais presentes nas atividades propostas no MEO. De mesma forma é sugerido um questionamento sobre o uso da simbologia Olímpica, pois, inexoravelmente, esses símbolos são parte de um programa internacional para promoção de objetivos não educacionais. Diferentemente do tempo Coubertin, os Jogos Olímpicos não são mais reconhecidos como um empreendimento pedagógico, pois, atualmente, a preocupação central do Comitê Olímpico Internacional não é mais à educação. Se de um lado, o capital simbólico agregado pelo Movimento Olímpico ainda possui significado social para as pessoas, de outro, o problema do comercialismo e do gigantismo é potente e latente.

Estas conclusões levam a questionamentos sobre os limites do esporte. Sem dúvida, há uma relação do tipo não transparente entre os seus limites e suas possibilidades. Na literatura especializada são abundantes as evidências sobre os diversos benefícios físicos e mentais do esporte na dimensão do indivíduo. Entretanto, da mesma forma, a revisão da literatura também aponta para uma ausência de um conjunto de dados empíricos suficientemente consistentes para sustentar certas afirmações sobre os efeitos sociais do esporte. Portanto, seguindo nessa direção, o MEO não deve encorajar diretamente a prática do esporte como uma possibilidade ascensão econômica, de rompimento da situação de vulnerabilidade social e nem de inclusão social. O 'sonho Olímpico' requer certa dose de ceticismo quando pedagogicamente abordado.

REFERÊNCIAS

- ARMOUR, K; DAGKAS, S. Olympism and education: a critical review. In: **Educational Review**. Vol. 64. 2012. p. 261-264.
- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. In: **Educational Review**. Vol. 57. 2005. p. 71-90.
- BIESTA, G. et al. Does sport make a difference? An exploration of the impact of sport on the social integration of young people . STEENBERGEN, J; ELLING, A.H.F. In: **Values and norms in Sport: Critical reflection on the position and meanings of sport in society**. p. 95-114. 2001.
- BINDER, D. Implementing Olympic curricula in national school programs. In: **1st Joint International Session for Directors of National Olympic Academies, Members and Staff of National Olympic Committees and International Sport Federations**. Athens, International Olympic Academy, 1992, p. 78-89.
- _____. **Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a focus on values education**. 2004. Disponível em: <<http://olympicstudies.uab.es/lec/pdf/binder.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2012.
- _____. Olympic Values Education: Evolution of a Pedagogy. **Educational Review**. Vol. 64. 2012. p. 275-302.
- BREIVIK, G. Sport in high modernity: Sport as a carrier of social values. **Journal of Philosophy of the Sport**. XXV. Issue1. p. 102-118. 1998.
- CARVALHO, O. **A filosofia e seu Inverso: Outros estudos**. São Paulo: Vide Editorial. 2012.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC. 2002
- DACOSTA, L. P; TAVARES, O. Introdução. In: DACOSTA, L. P; TAVARES, O. (Eds). **Estudos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho. 1999.
- _____. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências intervencionais e brasileiras. In: REPPOLD et al. (Orgs). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009a
- DACOSTA, L.P. et al. **Manual de valores do SESI**. Brasília: Brasil. 2009b.
- DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in practice**. London: Routledge, 1995.
- ELIAS, N; DUNNING, E. **A busca pela excitação**. Lisboa: DIFEL. 1985.

ELLING A; DE KNOP, P; KNOPPERS, A. The integrating and differentiating significance of sport. STEENBERGEN, J; ELLING, A.H.F. In: **Values and norms in Sport**: Critical reflection on the position and meanings of sport in society. p. 73-94. 2001.

ELLUL, J. **Propaganda**: The formation of men's attitude. New York: Vintage books edition. 1973.

GEBAUER, G. Citius-Altius-Fortius and the problem of Sport Ethics: A philosopher's viewpoint. In: LANDRY, F; LANDRY, M; YERLÈS, M. **Sport**: The third millennium. Proceedings of the International Symposium. Le pres de l'université Laval. p. 467-77. 1990.

GOMES, M. Por uma Educação Olímpica em movimento: notas de pesquisa e avaliação. In: REPPOLD et al. (Orgs). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009

GRUPE, O. The sport culture and the sportivization of culture: Identity, legitimacy and nonsense of modern sport as a cultural phenomenon. In: LANDRY, F; LANDRY, M; YERLÈS, M. **Sport: The third millennium**: Proceedings of the International Symposium. Le pres de l'université Laval. p. 135-46. 1990.

HALL, M. P. Living in the Light of Value. In: HALL, M. P. **Philosophy of Value**. Philosophical Research Society. 1993.

IOC. **Olympic Charter**. 2011. Disponível em:
<http://www.olympic.org/Documents/olympic_charter_en.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

JAEGER, W. **Paideia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

KIDD, B. **Realizing the educational promise of Olympism**. AIESEP Proceedings.1997

KOHE, G. 2010. **Disrupting the rhetoric of the rings**: A critique of Olympic idealism in physical education. In: Sport, Education and Society. Vol. 4. p. 479-94.

KRETCHMAR, S. R. Soft methaphysics: a precursor to good sports ethics. In: MACNAMEE, M.J; PARRY, S.J (Eds). **Ethics and Sport**. London: E & FN Spon. p. 205-25. 1998.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2010.

LENK, L. Den wirklichen Gipfel werde ich nie erreichen: Kulturphilosophische Bemerkungen zu Erlebnis und Eroberung im extremen Alpinismus. In: BERG. **Alpenvereinsjahrbuch**. p. 106. 1985.

LENSKYJ, H. J. **Olympic industry resistance**: Challenging Olympic power and propaganda. New York:State University of New York Press. 2008

_____. Olympic Education and Olympism: Still colonizing children's minds. **Educational Review**. Vol. 64. 2012. p. 265-274.

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.

MACDONALD, D. et al. The will for inclusion: Bothering the inclusion/exclusion discourses of sport. In: ARMOUR, K; DAKGAS, S. **Inclusion and Exclusion through sport**. Routledge. 2012.

MIRAGAYA, A. **Educação Olímpica: O legado de Coubertin no Brasil**. 2009. Disponível em: <http://www.sportsinbrazil.com.br/livros/educacao_olimpica_legado_coubertin.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

MULLER, N. Textes choisis de Pierre de Coubertin. **Tome I: Révélation**. New York, Zurich, Hildesheim: Weidmann 1986.

_____. Olympic Education. In: DaCosta, L. et al (Orgs). **Olympic Studies Reader: A Multidisciplinary and Multicultural Research Guide**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho. 2009.

MZALI, M. **Olimpisme et education**. Tunis: Tunisian National Olympic Academy. 1979.

NAUL, R. **Olympic Education**. Maidenhead (UK): Meyer & Meyer, 2008.

NICHOLS, G. **Sport and crime reduction: The role of sport in tackling youth crime**. New York: Routledge. 2007.

OLYMPIC MUSEUM. 2011. Disponível em: <http://www.olympic.org/Documents/Olympic_Museum/Education/DPHOPE/DP_Hope_EN_web.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PARRY, J. S. Violence and aggression in contemporary sport. In: MACNAMEE, M.J; PARRY, S.J (Eds). **Ethics and Sport**. London: E & FN Spon. p. 205-25. 1998.

_____. **The values of Olympism and sports education for tomorrow**. International Olympic Academy: Ancient Olympia. 1998a.

_____. **Physical Education as Olympic Education**. 1998b. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/3253/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Olympic Education and the Youth Olympic Games**. Vitória: UFES, 20 mar. 2012. Aula ministrada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

PIZZI, J. **O Mundo da Vida: Husserl à Habermas**. Ijuí: EditoraUnijuí. 2006

PRINGLE, R. Debunking Olympic sized myths: government investment in Olympism in context of terror and the risk society. **Educational Review**. Vol. 64. 2012, p. 265-274.

POUND, R. W. The Future of the Olympic Movement: Promised Land or Train Wreck? In: **Pathways: Critiques and Discourse in Olympic Research**. 2008. Disponível em: <<http://www.la84foundation.org/SportsLibrary/ISOR/isor2008a.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PUIG, N; HEINEMANN, K. El deporte en la perspectiva del año 2000. Disponível em: <<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n38/02102862n38p123.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SEARLE, J. **John Searle's Philosophy of Language: Force, Meaning and Mind**. Cambridge, UK: Cambridge University press. 2007

STEENBERGEN, J. The double character of sport. STEENBERGEN, J; ELLING, A.H.F. In: **Values and norms in Sport: Critical reflection on the position and meanings of sport in society**. p. 33-56. 2001.

STEENBERGEN, J; TAMBOER, J.W.I. Ethics and the double character of Sport: An attempt to systematize discussion of ethics of sport. In: MACNAMEE, M.J; PARRY, S.J (Eds). **Ethics and Sport**. London: E & FN Spon. p. 33-53. 1998.

SCHANTZ, O, J. Pierre de Coubertin's 'Civilizing Mission'. In: **Pathways: Critiques and Discourse in Olympic Research**. 2008. Disponível em: <<http://www.la84foundation.org/SportsLibrary/ISOR/isor2008a.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Avous-nous besoin d'une éducation olympique? In : **Didactique et Humanités**. Université de technologie de Belfort-Montbéliard, 2012. p.107-119.

_____. **Pierre de Coubertin and Olympism**. Vitória: UFES, 30 mar. 2012b. Aula ministrada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

TAVARES, O. et.al. **Estudos olímpicos – Academia Olímpica Brasileira – Educação olímpica**. In: Atlas Brasil do Esporte. 2006. Disponível em <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/349.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

TAVARES, O. Referenciais teóricos para o conceito de ‘Olimpismo’. In: DACOSTA, L; TAVARES, O. (Eds). **Estudos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho. 1999.

_____. Olympic values in the 21st century: between continuity and change. Disponível em: <<http://olympicstudies.uab.es/lec/pdf/tavares.pdf> >. 2006. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Valores Olímpicos no século XXI. In: RUBIO, Katia (et al.). **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 181-202.

_____. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: Notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In: DaCOSTA, L. P. et al. (Ed.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte. 2008. p. 343-55.

TAVARES, O; KNIJNIK, J. Educating Copacabana: a critical analysis of the ‘Second Half’, an Olympic Education program of Rio 2016. In: **Educational Review**. Vol. 64. 2012. p. 353-68.

THOMAS, J.R; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TODT, N. **Educação Olímpica**: em direção a uma nova Paidéia. 2006. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

_____. Um país olímpico sem educação olímpica? In: MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social. Edição**: Coletânea de premiados de 2008. Brasília: Ministério do Esporte, 2009, p. 370 – 380.

_____. As cerimônias de abertura dos Jogos Olímpicos de verão sob uma perspectiva da Educação Olímpica. In: REPPOLD et al. (Orgs). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009b.

WACKER, M. Educação Olímpica, Olimpismo e eurritmia. In: REPPOLD et al. (Orgs). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009a

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Diego Lerina, aluno portador da matrícula n02012130384 e de frequência regular do Programa de Pos-Graduação em Educação Física (mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, venho requerer sua participação voluntária para realização de pesquisa acadêmica.

SOBRE A PESQUISA: Esta pesquisa, intitulada "Valores em jogo: Educação Olímpica em Projetos de inclusão social através do esporte" consiste em processo de validação de material didático para a educação em valores por meio do esporte. Este processo de validação é realizado pela disponibilização de material didático para aplicação por professores de educação física atuantes em projetos esportivos de caráter social. A coleta de dados consistirá da realização de entrevistas com os professores participantes e da avaliação por parte deles do material didático indicando pontos positivos, negativos, mudanças e aperfeiçoamentos. O objetivo da pesquisa é desenvolver material didático para sistematizar e operacionalizar o ensino em valores por meio do esporte.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar. Caso você decida aderir, é garantido o direito de abandono do estudo a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar em qualquer tipo penalidade ou perda de benefícios. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, sendo garantido o anonimato dos participantes. Fica assegurado, também, o direito de informações sobre os resultados parciais e finais da pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos e nenhuma compensação financeira adicional. Qualquer despesa financeira deverá ser previamente comunicada e acordada. Essa pesquisa não cobre por meio de nenhum tipo de seguro ou compensação nenhuma espécie de dano físico ou material.

DECLARAÇÃO DE PARTICIPANTE: Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Tenho consciência que poderei a qualquer momento solicitar novas informações ou retirar minha participação. Fui certificado de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com os responsáveis desta pesquisa através do endereço eletrônico: diego.lerina@gmail.com ou pelo telefone 9927-9646.

Declaro que concordo em participar desse estudo e estou de acordo com todos os itens aqui previstos.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

ANEXO B – Entrevista inicial**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 1) Onde se formou? Quando?
- 2) Que razões o levaram fazer EF?
- 3) Se / Como as experiências esportivas o influenciaram?
- 4) Se / Como as experiências escolares o influenciaram?
- 5) Qual a sua opinião sobre o lugar, função ou relevância que o esporte ocupa 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?
- 7) Em sua opinião, quais são os valores do esporte?

ANEXO C – Instrumento de avaliação do MEO

ANEXO D – Entrevista final

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado(a) Professor(a),

Como você possui conhecimento, um dos objetivos centrais desta pesquisa é a validação de conteúdo de um material didático voltado ao ensino em valores por meio do esporte tendo como referência os valores olímpicos ('Educação Olímpica'). Por meio desta o(a) convidamos para realizar uma análise crítica do material em questão. É muito importante para nós que você seja o mais detalhado possível de modo que possamos compreender com clareza sua opinião. Seguem abaixo os critérios de análise:

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 informação e a outros materiais didáticos?
6. Permite percursos pedagógicos diversificados?
7. Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/experimental?
8. Propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares?

Informação

1. Apresenta de forma clara seus objetivos gerais e específicos de cada capítulo?
2. Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas na linha pedagógica de seu projeto esportivo de inclusão social?
3. Responde aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações?

4. Fornece informação atualizada/ relevante/ adequada aos alunos?
5. Foi percebido algum tipo de discriminação relativa a gênero, etnia, religião, deficiências físicas ou mentais, etc.?

Comunicação

1. A confecção e a organização gráfica (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos, etc.) facilitam a sua utilização?
2. Os textos são claros/concisos?
3. Os textos são adequados para o entendimento dos professores;
4. Os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.) são adequados, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o está escrito?
5. Qual(is) faixa(s) etária(s) cada uma das atividades é mais adequada?

Validade do conteúdo

1. Você pensa que o conteúdo é adequado/pertinente/válido ao ensino em projetos esportivos de inclusão social?