

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

DONALDSON RODRIGUES THOMPSON

**EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AVALIAÇÃO DA
EFETIVIDADE DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA A DIMENSÃO ATITUDINAL
NO COMPORTAMENTO DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL (I)**

VITÓRIA
2015

DONALDSON RODRIGUES THOMPSON

EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA A DIMENSÃO ATITUDINAL NO COMPORTAMENTO DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL (I)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração “Estudos Olímpicos”.
Orientador: Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva.

VITÓRIA

2015

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

Thompson, Donaldson Rodrigues, 1989-
T469e Educação olímpica na educação física escolar : avaliação da efetividade de atividades específicas para a dimensão atitudinal no comportamento de escolares do ensino fundamental (I) / Donaldson Rodrigues Thompson. – 2015.
207 f. : il.

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

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

CDU: 796

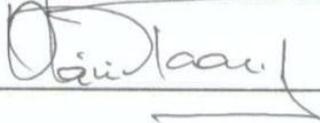
DONALDSON RODRIGUES THOMPSON

**EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AVALIAÇÃO
DA EFETIVIDADE DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA A DIMENSÃO
ATITUDINAL NO COMPORTAMENTO DE ESCOLARES DO ENSINO
FUNDAMENTAL (I)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa "Estudos Olímpicos".

Aprovada em 30 de Junho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador



Prof. Dr. Wagner Dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Nelson Schneider Todt

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

“Sei passar falta, e sei também ter abundância; em toda maneira e em todas as coisas estou experimentado, tanto em ter fartura, como em passar fome; tanto em ter abundância, como em padecer necessidade. Posso todas as coisas naquele que me fortalece.” Filipenses 4:12-13

RESUMO

As novas estruturas sociais indicam um alargamento do leque de valores morais e a marginalização de outros, em um quadro caracterizado de crise social de valores morais. Nesse cenário, a Educação Olímpica apresenta-se como possibilidade de educação, pois, preconiza unir o esporte aos valores morais universais, objetivando usá-los como meios para a educação. O discurso e o uso do esporte e das práticas corporais no ensino de valores sociais no contexto escolar, e na Educação Física, de um modo geral, são comuns, entretanto, revisões demonstram que as iniciativas existentes são pouco sistematizadas, e o ensino em valores, muitas vezes, acontece intrinsecamente. Além disso, a dimensão atitudinal observadas pelos professores nas aulas são apropriações que acontecem de maneira incidental e exortativa. Esse estudo desenvolveu-se sobre a perspectiva da educação em valores por meio do esporte, e das práticas corporais, baseado nos pressupostos filosóficos e pedagógicos da Educação Olímpica. Acreditamos que essa ferramenta possui um potencial educacional apropriado ao ensino dos jovens e das crianças na dimensão atitudinal na Educação Física escolar. Propomos investigar a efetividade, a ocorrência e os efeitos de um conjunto de atividades de educação em valores no comportamento pró-social de escolares do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no bairro de Alterosas, município de Serra, Espírito Santo, entre os meses de Agosto a Outubro de 2014. Nossa pesquisa é do tipo quanti-qualitativo no modelo longitudinal “quase experimental pré-teste/ pós-teste” não randomizado (KERLINGER, 1986). Para a avaliação dos efeitos das atividades foi aplicado em pré-teste e pós-teste o questionário “Prosocial Behaviour Questionnaire” - PBQ (WEIR; DUVEEN, 1981). A nossa hipótese é que um ambiente intencionalmente voltado aos valores, somado a um conjunto de atividades específicas, à dimensão atitudinal e a esse nível de ensino, gera uma mudança/melhora comportamental. Os dados demonstram que não houve diferença significativa no *score* intergrupos, entretanto os dois grupos estudados apresentaram *scores* superiores aos iniciais nos pós-teste intragrupos. Estabelecermos uma relação de causalidade das atividades específicas para a dimensão dos valores e a mudança de comportamentos e atitudes observáveis nos grupos, através das variáveis intervenientes controladas qualitativamente.

Palavras-chave: Valores, Educação Física, Educação Olímpica.

ABSTRACT

New social structures indicate a widening of the range of moral values and the marginalization of others, in a context characterized social crisis of moral values. In this scenario, the Olympic Education is presented as a possibility for education therefore recommends joining the sport to universal moral values, aiming to use them as means for education. The speech and the use of sport and physical practices in teaching social values in schools, and physical education, in general, are common, however, review shows that existing initiatives are unsystematic, and education in values often it happens inherently. Moreover, attitudinal dimension observed by teachers in the classroom are appropriations that happen incidentally and hortatory way. This study was developed from the perspective of education in values through sport and the body practices, based on philosophical and pedagogical assumptions of Olympic Education. We believe that this tool has an appropriate educational potential education of young people and children in the attitudinal dimension in Physical Education. We propose to investigate the efficacy, the occurrence and effects of a set of educational activities in values in pro-social behavior of primary school students in a public school located in Alterosas district, municipality of Serra, Espírito Santo, between the months August to October 2014. Our research is the quantitative and qualitative longitudinal model in "quasi-experimental pre-test / post-test" nonrandomized (Kerlinger, 1986). For the assessment of the effects of the activities was applied in pre-test and post-test questionnaire "Prosocial Behaviour Questionnaire" - PBQ (WEIR; Duveen, 1981). Our hypothesis is that an intentionally geared to the values environment, plus a set of specific activities, the attitudinal dimension and this level of education generates a change / behavioral improvement. The data show that there was no significant difference in score between groups, but the two groups had scores higher than the initial in intragroup posttest. Establish a causal relationship to the specific activities to the scale of values and the change of observable behaviors and attitudes in groups through controlled intervening variables qualitatively.

Keywords: Values, Physical Education, Olympic Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - FASES DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG.....	39
Tabela 2 - CARACTERIZAÇÃO DE DIFERENÇAS ENTRE VALORES E ATITUDES POR ROKEACH.....	42
Tabela 3 - DIFERENÇAS ENTRE AS ATITUDES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM MEMORÍSTICA.....	57
Tabela 4 - VALORES PARA INTERPRETAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE TESTE KAPPA.....	90
Tabela 5 - DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS 20 PERGUNTAS DO PRÉ – TESTE E P-VALOR DO TESTE QUI-QUADRADO.....	102
Tabela 6 - DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS 20 PERGUNTAS DO PÓS – TESTE E P-VALOR DO TESTE QUI-QUADRADO.....	103
Tabela 7 - ESTATÍSTICA KAPPA E MC NEMAR PARA OS DOIS GRUPOS ANALISADOS.....	104
Tabela 8 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE WILCOXON.....	108
Tabela 9 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P - VALOR DO TESTE DE MANNWHITNEY.....	108
Tabela 10 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE WILCOXON (SEXO FEMININO).....	110
Tabela 11 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE MANNWHITNEY (SEXO FEMININO).....	111
Tabela 12 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE WILCOXON (SEXO MASCULINO).....	112
Tabela 13 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE MANNWHITNEY (SEXO MASCULINO).....	112

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Box-plot de comparação entre as respostas intergrupo [A x B] e intragrupo [A x A] e [B x B] em pré-teste / pós-teste.....109
- Figura 2** –Box-plot de comparação entre as respostas intergrupo [A x B] e intragrupo [A x A] e [B x B] em pré-teste / pós-teste do gênero feminino.....111
- Figura 3** –Box-plot de comparação entre as respostas intergrupo [A x B] e intragrupo [A x A] e [B x B] em pré-teste / pós-teste do gênero masculino.....113

SÚMARIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO I: VALORES: UM TEMA SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS	27
1.1 VALORES EM UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	29
1.2 VALORES EM UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGIA.....	35
1.3 VALORES EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.....	42
1.4 VALORES NA SOCIALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA.....	46
2 CAPÍTULO II: ENSINO EM VALORES	53
2.1 VALORES NA EDUCAÇÃO.....	53
2.2 DIMENSÕES DO ENSINO.....	55
2.3 A DIMENSÃO ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL (I).....	62
3 CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO OLÍMPICA	69
3.1 ESTUDOS OLÍMPICOS, MOVIMENTO OLÍMPICO E OLIMPISMO.....	69
3.2 O LEGADO DOS JOGOS ANTIGOS.....	72
3.3 OS JOGOS OLÍMPICOS MODERNOS, A REDESCOBERTA DO DESPORTO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE RESTAURAÇÃO DOS JOGOS OLÍMPICOS.....	79
3.4 EDUCAÇÃO OLÍMPICA.....	81

4 CAPÍTULO IV: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
4.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	87
4.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	91
4.3 PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS.....	93
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	93
5 CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	97
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	97
5.2 MODELO DO EXPERIMENTO, FERRAMENTAS DE ANÁLISE E COLETA DE DADOS.....	98
5.3 A CONFIABILIDADE DO PBQ.....	99
5.4 A EFETIVIDADE DO ENSINO EM VALORES.....	100
5.5 A INFLUÊNCIA DOS GÊNEROS NA EFETIVIDADE DO ENSINO EM VALORES.....	108
5.6 AS VARIÁVEIS INTERVENIENTES E SUAS INFLUÊNCIAS NO EXPERIMENTO.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
7 REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	140

INTRODUÇÃO

O atual cenário moral demonstra características de uma sociedade efêmera e transitória que, marcada pela pluralidade de orientações e ideologias, e somada à diversidade de referências culturais e de estruturas sociais, corrobora para uma realidade de insegurança e relativismo axiológico, dificultando, principalmente, que jovens e crianças diferenciem valores pró-sociais de ações antissociais (GERVILLA apud QUEIRÓS, 2004).

Os processos de valoração social são complexos e divergem nas diferentes sociedades, tendo em vista que, o abandono de valores sociais, antes vistos como fundamentais e pró-sociais, ocorre concomitante a uma supervalorização de outros valores anteriormente marginalizados, alterando, por consequência, as relações sociais (GERVILLA apud QUEIRÓS, 2004).

Na literatura, esse quadro social é classificado como “Valores sociais em crise” e/ou “Crise de valores”. As principais discussões acerca desse tema, em âmbito nacional, são refinadas por La Taille & Menin (2009), que apresentam suas teses por meio da discussão das possíveis diferenças da natureza desse fenômeno.

Esses autores propõem que o movimento de “Crise de valores” embasa a noção de que o quadro axiológico social estaria “doente” e, dessa forma, poderia ser extinto. Entretanto, em relação a “Valores em crise” induzem ao pensamento de que esses valores sociais não estariam “desaparecendo”, mas suas interpretações e significações estão em transição e constante movimento (LA TAILLE & MENIN, 2009).

No presente trabalho assumimos os dois termos, considerando que, ainda que um desses fenômenos seja superior ao outro, como indica Queirós (2004) em posição de defesa ao termo “Valores em crise”¹, indubitavelmente, não podemos negar o outro movimento conceitual que propõe o termo “Crise de valores”. Acreditamos na

¹ Queirós (2004) discute a impossibilidade de estarmos diante de uma realidade de inexistência de valores sociais, mas sim de uma pluralidade e de uma polissemia desses valores sociais.

concorrência, nas tensões e pluralidades dos diversos sujeitos e contextos socioculturais, impossibilitando a restrição desses conceitos.

Diante desse contexto de crises valorativas, a necessidade de pesquisas que encaminhem possibilidades de traçar caminhos e orientações – principalmente que sirvam para crianças e jovens – e que superem o relativismo axiológico em que vivemos, são pertinentes às demandas sociais (QUEIRÓS, 2004).

Logo, algumas iniciativas ganham destaque como prováveis saídas para tal situação, sendo a educação, umas dessas alternativas. Entretanto, refiro-me a uma educação em valores, que rompe a limitação de transmitir somente o saber, e que seja comprometida, também, com o processo moral, como afirma SanMartin (1995, p. 17):

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

A escola enquanto instituição organizada é um terreno fértil para a promoção de educação em valores, haja vista que, é imprescindível o desenvolvimento de propostas que busquem sua operacionalização, em caráter interdisciplinar ou não. A Educação Física, como disciplina curricular obrigatória da educação básica, é uma possibilidade de concretização dessa proposta, tendo que mobilizar, para isso, seus conteúdos.

Evidentemente, esse movimento busca suprir uma demanda da Educação Física, à medida em que se propõe desenvolver, através dos seus conteúdos, o ensino em valores para uma formação e construção moral do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade, por meio do esporte e das práticas corporais. Essa concepção é confirmada por Aranha (2006), Darido (2005) e Coll et al. (1998; 2000; 2006) ao ressaltar que o professor, de forma inconsciente ou não, é responsável pelo ensino da moral e da ética em sua docência.

Contudo, apesar do reconhecimento dessa necessidade, mapeamentos dos principais periódicos da Educação Física brasileira mostram que poucos estudos avançam no sentido de apresentar propostas práticas, sistematizadas de caráter

didático-metodológico, visando à promoção de uma educação em valores nas aulas de Educação Física, especialmente, nas séries iniciais da educação básica².

A Educação Física como componente curricular obrigatório do ensino fundamental, e nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) elucidam que “[...] a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças [...]” (BRASIL, 2013, p.4).

A presente legislação dialoga sobre novas demandas e princípios formativos na formação humana escolar para esta época:

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (BRASIL, 2013, p. 115).

Os apontamentos feitos demonstram a necessidade de uma nova estrutura curricular, e reposicionam a Educação Física escolar para a área de linguagens:

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2013, p.114).

As DCN's recomendam a articulação de diferentes áreas de conhecimento, uma vez que, a partir de uma diversidade de possibilidades e com a especificidade de cada disciplina, busca suprir e abordar temas que afetam a vida humana em escala local, regional, global e, também, individual (BRASIL, 2013).

De modo semelhante, ainda que superado, os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) igualmente propõem que a transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, além de promover os temas

² Os mapeamentos foram realizados sem compromisso de restrição temporal na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Pensar a Prática, Revista Motriz, Revista Movimento e a Revista da Educação Física/UEM. Os termos de busca foram: esporte e valores, valores do esporte, valores no esporte, valores educacionais e educação em valores.

atuais e as diferentes disciplinas de forma integrada. Essas articulações têm como função contribuir para suprir discussões sociais, e, evidentemente, conduzir orientações não específicas às disciplinas escolares (BRASIL, 1997).

Complementando as legislações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) demonstra velhas demandas metodológicas, e estabelece necessidades de propostas que supram os princípios e objetivos do Ensino Fundamental para a formação de normas, atitudes e valores como componentes e conteúdos dessa fase da educação formal (BRASIL, 1996).

As crises valorativas nos levam à reflexão sobre o modelo educacional vigente. Inegavelmente, resgatar a dimensão ética e a moral das práticas culturais e corporais, é importante para se cumprir algumas das funções sociais da própria Educação Física escolar, como também, para sua pertinência no âmbito estudantil.

Darido (2003) aponta dificuldades de avanço na Educação Física brasileira, além da prática e do saber prático, demonstrando, por certo, a necessidade de uma Educação Física que vá além da prática física como objeto de educação.

Especificamente, na escola deve ser observado, além da dimensão do “saber”, (Dimensão Conceitual), do “saber fazer” (Dimensão Procedimental), o objetivo de uma educação em valores voltada para o contexto sociocultural e moral do “ser” (Dimensão Atitudinal), logo as instituições escolares e a educação física escolar tem como proposta um amplo contexto educacional (COLL ET AL., 2000; 2006).

Notoriamente, nossa maior preocupação está atrelada à dimensão atitudinal, entretanto, não sugerimos uma supervalorização em detrimento das outras, como acontece atualmente. Partilhamos do mesmo pensamento que DaCosta (2009), todavia, propomos evidenciar a necessidade da intencionalidade, e de sistematizações apropriadas à educação moral, e não, eventualmente, ligadas às qualidades atléticas.

Seria inócuo reduzir à forma de ensino apenas às dificuldades encontradas para a implantação do ensino em valores nas aulas de Educação Física, é necessário, também, mudanças de concepção e abandono de reducionismos. É importante não

enfataremos somente as limitações metodológicas destas propostas, mas uma possibilidade de reestruturação epistemológica do próprio campo.

Segundo Knijnik; Tavares (2012), tomando as obras de Oliveira; Perim (2008; 2009) como referências centrais contemporâneas para a educação em valores na Educação Física Brasileira, uma análise inicial indica uma baixa sistematização da problematização e da reflexão para um ensino em valores, além do seu caráter incidental e exortativo. À maioria das orientações encaminhadas aos professores, sugere que eles se aproveitem de acontecimentos eventuais durante as aulas, numa espécie de conclamação e encorajamento verbal, para assim, intervir na busca de uma educação em valores – tendo poucas orientações conceituais e/ou metodológicas – para a sistematização do ensino na dimensão atitudinal.

Embora se enfatize a importância de um ambiente coerente aos valores que se pretende promover ou ensinar, e ainda que isto seja analogamente importante, não é o mais eficiente (KNIJNIK; TAVARES, 2012).

Os estudos relacionados a valores morais e a seus processos de transmissão, indicam que valores não existem por si só como objetos materiais de estudo. Eles dependem da relação com alguém que o valoriza, tornando difícil limitar-se a uma única teoria que o defina (SANMARTIN, 1995). Consideramos valores como “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (DACOSTA, 2007, p. 13).

As etapas de formação de valores tramitam por um processo de desenvolvimento moral, ou de desenvolvimento de uma consciência moral pelos processos de socialização. Os principais enfoques teóricos que se destinam tanto à análise, quanto à promoção e ao desenvolvimento de valores pessoais e sociais dos indivíduos, pontuam a escola como importante ferramenta de socialização e transmissão da cultura humana na infância, não podendo negligenciar ou deixar, a perder de vista, a formação moral (SANMARTIN, 1995).

Dentre essas práticas corporais na Educação Física, o esporte, certamente, seja uma ferramenta com grande potencial para a efetivação dessa educação em valores. Logo porque, a ideia difundida de que as atividades físicas e o esporte

sejam ferramentas potencialmente educativas, capazes de suscitar em seus praticantes os valores sociais e pessoais mais desejáveis pela sociedade, não é novidade, segundo DaCosta (2007, p. 13):

Desde a Antiga Grécia até a origem do esporte moderno em meados do século XIX, as atividades atléticas e o esporte têm sido considerados importantes elementos de veiculação de influências valorativas entre as pessoas.

Atualmente, como afirma Jaeger (2003) a crença do esporte como ferramenta pedagógica de educação está difundida em quase todas as sociedades contemporâneas, e é tão antiga como a própria educação. Entretanto, de acordo com Steenbergen; De Knoop; Elling (2001), o esporte ensina de maneira implícita, porque, têm significados, valores, regras e normas intrínsecas, logo, durante a prática esportiva, o sujeito vivencia essa dimensão do esporte como um “*Carrier of Values*” e o confronto com seu quadro axiológico (DACOSTA, 2007).

Os reflexos da cultura e do contexto social atribuem ao esporte a condição de meio para uma diversidade de objetivos e funções, que por vezes, extrapola a própria prática esportiva – isto é, o seu objetivo em si mesmo – pois a prática esportiva está ligada às estruturas socioculturais mais amplas (STEENBERGEN; TAMBOER, 1998).

Ao se analisar essas perspectivas de práticas corporais de um modo geral, e do esporte relacionado ao campo moral, há de se considerar dois movimentos existentes: os valores “do” esporte e os valores “no” esporte.

Os valores “do” esporte são aqueles valores sociais antes existentes, que incorporados pelas práticas esportivas, mantém uma relação inerente com as mesmas (DACOSTA, 2007).

Em contraponto, o termo valores “no” esporte remete a comportamentos sociais do dia-a-dia, mas que acabam refletindo-se, ademais, nas práticas esportivas. Independentemente de valores “do” esporte ou valores “no” esporte, o que se percebe é a condição atribuída ao esporte e às atividades atléticas como portadores de valores sociais (DACOSTA, 2007).

A realidade na área do ensino de Educação Física demonstra que projetos esportivos de caráter social, e educativo, além do contexto escolar, injetam no esporte um poder mítico de mudança social e pessoal. Entretanto, parecem ser escassas as sistematizações de atividades, métodos e avaliações de ensino para tais objetivos (STIGGER; THOMASSIM, 2013).

A saber, o senso comum entende que o esporte e as práticas corporais educam naturalmente para o “bem” e que somente a sua prática transmite valores pró-sociais, não havendo qualquer necessidade de intencionalidade e/ou sistematização desse ensino atitudinal (KNIJNIK; TAVARES, 2012).

O esporte moderno e as práticas corporais sofrem influência do Movimento Olímpico (MO). As formas tradicionais do esporte moderno e, principalmente, a crença de que o esporte educa, aproxima os povos, iguala as pessoas, ensina ganhar e perder, foram modeladas e universalizadas com o importante auxílio deste Movimento e seu criador, o Barão Pierre de Coubertin (TAVARES; ABREU, 2011).

Em nossos estudos, propomos apontar possibilidades para a Educação Física escolar, e possíveis caminhos para a crise mencionada, através da educação em valores inspirados na Educação Olímpica. Essa iniciativa mostra-se pertinente à mudança do quadro em discussão, tendo em vista que, a ideia de uma educação em valores, através do esporte, é um conceito preconizado na Educação Olímpica há anos.

Segundo Tavares (2009) a EO constitui-se em propostas pedagógicas de educação através do esporte, aspirando como fundamentação o Movimento Olímpico e seus símbolos, tradições, princípios e valores³. O desenvolvimento de uma proposta de EO segue alguns pressupostos fundamentais, entre eles, a ideia de que o aprendizado em valores é essencialmente baseado na discussão, no exemplo, e na

³ Apesar de a prática esportiva ser o eixo integrador de uma proposta de EO, é necessário sempre se posicionar criticamente em relação ao esporte, compreendendo suas possibilidades e limites, seus pontos positivos e negativos.

experiência concreta, podendo acontecer por diferentes processos individuais ou coletivos⁴.

Buscamos apresentar uma referência importante para uma educação em valores por meio do esporte, chamada de “Educação Olímpica” (EO). Não ignoramos a discussão da mercantilização, da profissionalização e da midiática dos Jogos Olímpicos atuais que estão em contrapelo aos valores apregoados pelo Movimento Olímpico, e da missão educativa que desejava seu criador, entretanto, nesse momento, nosso foco é discuti-lo como possibilidade pedagógica de ensino.

Aprofundando a importância dessa escolha, outro ponto justificável é a seleção do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, aumentando, desse modo, a atenção para a temática dos Esportes Olímpicos e para o Movimento Olímpico no Brasil, e de semelhante maneira, no cotidiano escolar (TAVARES; ABREU, 2011).

Segundo Todt (2009), o Brasil não possui, ainda, um grande legado e cultura Olímpica. Esse fato somado à crise de valores, como já dito anteriormente, aponta para uma nova demanda social, e para outra possibilidade educacional, além da já existente. Nessa perspectiva, é relevante que se operacionalize o ensino em valores por meio das práticas corporais e do esporte, de um modo geral, pautando-se numa possibilidade de referência a Educação Olímpica.

Nesse sentido, uma série de pesquisas nessa temática com propostas de EO estão sendo encaminhadas. Uma das iniciativas é o desenvolvimento de material didático da educação em valores por meio do esporte, tendo como referência os valores do Movimento Olímpico. Essas pesquisas são desenvolvidas pelo Centro de Estudos Olímpicos da Universidade Federal do Espírito Santo denominado de “ARETÊ”.

Através do projeto intitulado “Educação Olímpica” foi possível iniciar o desenvolvimento de uma tecnologia em educação no Brasil: O “Manual em

4 Além disso, a EO deve ter um caráter multidisciplinar e flexível, podendo envolver toda a escola atingindo de maneira transversal, sempre que possível, as diferentes disciplinas presentes no ambiente escolar, além de ir ao encontro das necessidades dos professores e da instituição (TAVARES; ABREU, 2011).

Educação Olímpica” (MEO). O processo de construção do MEO foi iniciado por Otávio Tavares e Neíse Abreu, no ano de 2009.

O Manual de Educação Olímpica (MEO) é um conjunto de propostas e atividades pedagógicas sistematizadas, que desenvolvem a dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física. Desde então, o referido material foi objeto de estudo de três dissertações de Mestrado na PPGEF-UFES, e de um trabalho de conclusão de curso. Essas pesquisas buscaram desenvolver de maneira qualitativa e empírica as propostas e atividades desse recurso didático.

O material didático tem sido desenvolvido por meio de uma série de estudos de validação qualitativa (THOMPSON; VIGANOR, 2011⁵; BASSO, 2012; VIGANOR, 2014; LERINA, 2014).

A dissertação “*Valores em jogo: possibilidades para Educação Olímpica na Educação Física escolar*”, realizada com diferentes professores em níveis variados do ensino básico concluída por Basso (2012)⁶, demonstrou que o MEO possuía valor e sentido às demandas do cotidiano escolar, todavia, também, evidenciou a necessidade de aprimoramentos como: o avanço pedagógico próprio para tal perspectiva de ensino (atitudinal); sua seriação e ambientação (ensino fundamental, médio, superior ou não escolar); um número maior de atividades prático-experimental; aproximação entre docentes de EF e a temática da Educação Olímpica.

5 O trabalho de conclusão de curso “*educação em valores através do esporte: uma análise qualitativa das possibilidades de uma educação olímpica como proposta pedagógica na educação física escolar*”, cujo objetivo foi acompanhar a apropriação e a avaliação de um material didático para a educação em valores tendo como referência a educação olímpica por três professores de educação física atuantes na educação básica. Os resultados indicam que o material é claro, conciso e suficiente, mas é deficiente na indicação da seriação e apresenta limites de aplicação nas séries iniciais.

6 Sobre possibilidades de uma EO na Educação Física, em que se procurou analisar a aplicabilidade, conteúdo e versatilidade de MEO, o objetivo principal nessa pesquisa era validar qualitativamente o referido material como proposta viável ao ensino em valores por meio do esporte, tendo como referência a EO.

Corroborou também Viganor (2014)⁷ na dissertação “*Educação Olímpica no Ensino Médio: Validação qualitativa de um material didático de Educação em Valores por meio do Esporte*” questionando a lacuna da adequação ao Ensino Médio, em que foi possível chegar à conclusão de que o MEO é válido tanto no que concerne a fase do Ensino Básico submetido, como no seu objetivo final da promoção de valores. Muito embora, apontou, ainda, a necessidade de pesquisas que tornem evidentes a ocorrência ou não de mudanças de comportamentos e atitudes por parte dos indivíduos submetidos ao MEO.

Nessa perspectiva, a dissertação de Lerina (2014)⁸ “*Estudos Olímpicos: Valores no Jogo da Inclusão*” avança com o MEO para a área não escolar, buscando desenvolver metodologicamente atividades em um projeto social esportivo. A pesquisa, de fato, apontou indicadores que demonstram a pertinência do MEO nesse contexto, principalmente, considerando a carência de propostas pedagógicas sistematizadas que unem a dimensão atitudinal, o esporte e projetos sociais.

Os dados apresentados somados à dinâmica das mudanças e crises valorativas sociais, apontada por La Taille; Menin (2009) também permeiam o contexto escolar, os seus sujeitos, o ensino fundamental e as aulas de Educação Física.

Nesse processo investigativo, e a partir dos dados acima produzidos, propomos investigar a efetividade, a ocorrência e os efeitos de um conjunto de atividades de educação em valores⁹ no comportamento pró-social de escolares do ensino fundamental.

Propomo-nos a investigar o que conclui Viganor (2014) quando afirma sobre a necessidade de demonstrar a relação de mudanças atitudinais das crianças

7 Sobre possibilidades de uma EO na Educação Física, onde se procurou analisar a aplicabilidade do MEO no Ensino Médio do Ensino Básico Brasileiro – nesta pesquisa o objetivo principal era validar qualitativamente o referido material para uma específica fase do ensino escolar formal.

8 Sobre possibilidades de uma EO na Educação Física, onde se procurou analisar a aplicabilidade do MEO em projetos sociais esportivos – nestas pesquisas o objetivo principal era validar qualitativamente o referido material em ambiente não escolar.

9 As possibilidades e os limites de um material didático que propõe uma educação em valores através do esporte tendo como referência o Movimento Olímpico – Educação Olímpica – para as aulas de Educação Física escolar.

submetidas em aulas ao MEO, e as afirmações de Basso (2012, p. 96) que “[...] todos os professores consideraram que o MEO não é adequado para as séries iniciais do ensino fundamental [...]”, isto nos incita a investigações e questionamentos mais profundos.

Para isso, partimos do seguinte problema: Quais os efeitos de um conjunto de atividades de educação em valores no comportamento pró-social de escolares do 5º ano do ensino fundamental?

A nossa hipótese é que um ambiente intencionalmente voltado aos valores, somado a um conjunto de atividades específicas a dimensão atitudinal ao nível de ensino, gera uma mudança/melhora comportamental em relação a um estado anterior ao experimento.

As atividades que serão propostas foram selecionadas e organizadas em um material a ser implementado como um recurso didático ao professor em suas aulas. Foi pensado e construído através de ajustes realizados, a partir dos apontamentos sinalizados pelos estudos acima explanados, e pensados, a começar, dos princípios propostos no MEO e na EO, resultando em um conjunto de 60 atividades prático-experimentais, organizadas em estrutura de planos de aula e divididas em três temáticas: Amizade, Excelência, Respeito e Fair-Play, voltados especificamente para essa fase de ensino (ensino fundamental I) e nível de idade.

A fim de alcançarmos nossos objetivos, propusemos como caminho metodológico um estudo quanti-qualitativo de tipo pré-teste / pós-teste com delineamento “quase experimental” com grupos não randomizados (KERLINGER, 1986). Para isso, foram selecionadas duas turmas do 5º ano, com média de 30 alunos cada, do ensino fundamental de uma escola pública localizada no bairro de Alterosas, município de Serra, Espírito Santo. Os alunos selecionados são de uma mesma escola e turno, e recebem aulas de um mesmo professor de Educação Física.

Dos grupos selecionados, um deles, exclusivamente, recebeu por 12 semanas (grupo experimental¹⁰) um conjunto de atividades específicas para a dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física, enquanto o outro grupo (grupo controle) realizava as atividades do planejamento do professor. Para avaliação dos efeitos das atividades aplicou-se em pré-teste e pós-teste, o questionário “Prosocial Behaviour Questionnaire” - PBQ (WEIR; DUVEEN, 1981), preenchido pelo professor de Educação Física.

Baseando-se em estudos encontrados na literatura propomos calcular as diferenças entre as médias de pré/pós-testes e intragrupos/intergrupos utilizando-se das seguintes técnicas estatísticas: Estatística descritiva e testes não paramétricos (Qui-Quadrado, teste de UWilcoxon, U de Mann-Whitney, Mc Nemar e Kappa), mensuramos, também, a confiabilidade da aplicação do instrumento pelo cálculo do Alpha de Crombach, utilizamos o programa computacional SPSS 20.0¹¹.

Pretendíamos encontrar na análise dos dados uma diferença significativa no *score* pós-teste do grupo “experimento” *versus* grupo “controle”. Acreditávamos na igualdade de *score* do grupo “controle” entre pré e pós-testes, e na diferença interna favorável à hipótese no grupo “experimento”. Esperávamos, nesses resultados, estabelecer uma relação de causalidade das atividades específicas para a dimensão dos valores, e a mudança de comportamentos e atitudes observáveis nos alunos.

Desse modo, o processo estrutural da dissertação a fim de esclarecer e aprofundar essas discussões divide-se em seis capítulos. O primeiro “Valores: um tema sob diferentes perspectivas” busca sistematizar a evolução e a conceituação do termo valor na filosofia, na psicologia e na sociologia. Em seguida, delimitamos o uso do termo moralidade a partir da socialização e, de um modo específico, durante a infância.

10 Esse grupo foi selecionado por indicação do professor de Educação Física desta turma, pois, segundo o mesmo é um grupo com maiores dificuldades na dimensão atitudinal e moral em relação ao grupo controle.

11As eventuais variáveis intervenientes foram controladas de maneira qualitativa.

No segundo capítulo, “Ensino em Valores”, tratamos do ensino em valores na educação, das dimensões do ensino aprofundando, da discussão em relação à dimensão atitudinal e da sua relação com a Educação Física e os seus conteúdos.

Apresentamos no terceiro capítulo intitulado “Educação Olímpica”, uma revisão sobre o Movimento Olímpico e a Educação Olímpica, seus conceitos, abordagens e iniciativas mundiais, dando enfoque aos seus pressupostos filosóficos e pedagógicos. Após as discussões e revisões do terceiro capítulo, direcionamos nosso caminho metodológico, bem como nossos procedimentos de pesquisa no quarto capítulo intitulado “Encaminhamentos Metodológicos”.

No quinto capítulo, “Apresentação e discussão dos dados”, discutimos os dados encontrados com a literatura basilar, procurando estabelecer relações, afirmações e contrapontos para esclarecer e suprir nossos questionamentos e objetivos. Por fim, o capítulo seis, “Considerações finais”, tem a finalidade de esclarecer resultados, limitações e apontar perspectivas de futuras investigações.

Entendemos que a pesquisa *Educação Olímpica na Educação Física Escolar: avaliação da efetividade de atividades específicas para a dimensão atitudinal no comportamento de escolares do Ensino Fundamental (I)* parte da possibilidade da mensuração da efetividade das propostas de ensino em valores, por meio das práticas corporais de um modo geral, e do esporte.

Essa investigação é capaz de oferecer diferentes categorias de análise e visões sobre o assunto, alongando o caminho traçado por pesquisas anteriores – não foram encontradas pesquisas semelhantes a essa em âmbito nacional – corroborando de modo significativo para desmistificação do ensino em valores, e trilhando possibilidades intencionais e sistematizadas nas aulas de Educação Física escolar.

CAPÍTULO I

VALORES: UM TEMA SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

Os estudos relacionados aos valores e seus processos de transmissão demonstram que eles não existem por si só como objetos materiais de estudo, tornando difícil limitar-se a uma única teoria que o defina (SANMARTIN, 1995).

Santin e Silva (2005) apresentam etimologicamente a palavra “valor” como descendente do latim *valere* e *valor*, termos aos quais seus significados expressam a ideia de que a partir de um critério estabelecido destaca-se um mérito. Ainda, em sua gênese a palavra no grego corresponde ao vocábulo *axios*, que sugere a ideia de preço, mérito, recompensa, dignidade, estima ou honra (VIGANOR, 2014).

A revisão de literatura feita por Buisman e Rossum (2001) constatou que existem mais de 120 definições sobre o termo “valores”. Estudos têm caracterizado que valores se traduzem em critérios de julgamento da realidade, e tornam-se um orientador das atitudes e das preferências sociais (PUIG, 1998; BUHLER, 1980; PIAGET, 1991; SCHMITZ ET AL., 2003). Assim, podemos entender valor “[...] como uma crença coletiva e consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (DACOSTA, 2007, p.13).

Valores são importantes para a vida em comunidade. As relações de valoração dependem de que dois ou mais sujeitos tenham interesse em *objetos*¹². É através dessas convergências de relações que compartilhamos gostos, divergências, necessidades e que, posteriormente, resultam em agrupamentos coletivos de crenças religiosas e modos de cultura. (DACOSTA, 2007).

Todavia, o valor atribuído às pessoas ou aos objetos pode ser de algum modo variável de um indivíduo para o outro, pois como afirma Piaget (1954 apud TREVISOL, 2009, p.1) “[...] valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior [...]” e ao grau de importância dos sentimentos investidos nessas relações. Portanto, há a existência de uma relação dinâmica entre indivíduo e sociedade, na qual nenhum deles se impõe no estabelecimento de um sistema de valores e de seus modos de conduta.

DaCosta (2007) categorizou de forma simplificada valores em: econômicos - pertinentes a conotações de prosperidade, riquezas, pobreza e miséria -, religiosos - cuida da dimensão do santo, do sagrado, do espiritual, das normas e virtudes religiosas -, estéticos - cuida do belo e do feio, do bom ou do mal gosto - e, o que é de particular interesse para este estudo: os valores sociais, morais e éticos.

Valores morais, sociais ou éticos¹³ se debruçam sobre o comportamento humano, em detrimento das regras de conduta, das atitudes, das virtudes e dos vícios, dos direitos e dos deveres de um grupo social em um determinado meio cultural. É importante ressaltar que, o processo de formação de valores é diretamente relacionado ao processo de formação cultural de uma sociedade.

¹² É necessário esclarecer que quando nos referimos a objetos, também podemos estar nos referindo a pessoas, o valor que o objeto tem para o sujeito que valoriza depende da relação que ele estabelece com o mesmo. Assim, o indivíduo quando estabelece julgamentos valorativos nas relações sociais objetiva seus interesses, gostos e necessidades nessas relações (DACOSTA, 2007;2009).

¹³ Ainda que no senso comum ética e moral sejam sinônimos é importante diferenciar estes conceitos. Segundo Fagundes (2000) quando nos referimos a moral, tratamos do modo de se portar regulado pelo uso e costume da cultura em que se está inserido. A ética, entretanto, ultrapassa esse limitador social das normas e a sua obediência, buscando, também, refletir racionalmente sobre como devemos viver e ser melhores socialmente.

A discussão sobre valores é, portanto, complexa e ampla. As bases filosóficas, psicológicas e sociológicas são os principais vieses de análises (SANMARTIN, 1995). Não consideramos essas como excludentes entre si, mas a partir desses diferentes olhares, tornam-se complementares e fundamentais para uma compreensão e teorização mais profícua.

A nossa intenção através deste texto é mostrar ao longo do tempo, e por diferentes campos de concepções do saber, as diversas discussões, os usos e as apropriações do tema “valores”.

1.1 VALORES EM UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

A abordagem filosófica pensa o conceito de valor a partir de dois olhares análogos: parcialmente subjetivo (empirista) e parcialmente objetivo (absolutista). Essas correntes de pensamento se estabeleceram devido à compreensão do conceito ser definido a partir ou não das relações e interações entre o sujeito e o objeto (ABBAGNANO, 2000).

As primeiras discussões surgem do ideal de formação humana dos gregos. Estes davam grande ênfase a moral e a honra. Como bem ressalta DaCosta (2007, p.13):

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

Paralelo ao termo “virtude” na cultura grega estão os conceitos de “aretê”, cujo significado segundo Brandão (1999 apud RUBIO, 2001, p. 43) é a “[...] expressão daquilo que se poderia definir como excelência ou superioridade que se revelam particularmente no campo de batalha e nas assembleias [...]” e o ideal de “virtude”, é definido por Cunha (1986, p. 824) como a “[...] disposição firme e constante para a

prática do bem [...]”. Assim, se estabelece um quadro axiológico helênico, indicando um caminho moral e atitudinal naquela sociedade.

Aristóteles na obra *Ética a Nicômacos* apresenta a noção de que o “Bem Supremo” da humanidade é a felicidade, entretanto para essa felicidade ser real é fundamental “viver” as virtudes no seu cotidiano (BASSO, 2012).

Outros filósofos também discutiram sobre as condutas no “viver” e aproximaram essas ideias ao campo da moral. Alguns filósofos, segundo Abbagnano (2002, p. 989),

[...] Entenderam “qualquer contribuição para uma vida segundo a razão” (DIÓG. L., VII, 105), ou, como diz Cícero, “o que está em conformidade com a natureza ou é digno de escolha” (*selectionedignum*): (*De finibus*, III, 6, 20). Por “estar em conformidade com a natureza”, entendiam o que deve ser escolhido em todos os casos, ou seja, a virtude; como “digno de escolha”, entendiam os bens a que se deve dar preferência, como talento, arte, progresso, entre as coisas do espírito; saúde, força, beleza entre as do corpo; riqueza, fama, nobreza, entre as coisas externas (DIÓG. L., VII, 105-06).

Ainda, nesse processo de conceituação de valor, perceberam que o uso filosófico do termo “[...] começa quando o seu significado é generalizado para indicar qualquer objeto de preferência ou de escolha, o que acontece pela primeira vez com os estoicos, que introduziram o termo no domínio da ética” (ABBAGNANO, 2000, p. 989), aproximando do seu sentido subjetivo e classificando os objetos de escolha moral em valores.

Essas discussões sobre virtude, moral, aretê se correlacionam ao ponto que:

É mediante essa perspectiva que esses autores irão correlacionar valores à noção de significado e julgamento, já que segundo eles “[...] o valor corresponde sempre a um julgamento emitido por uma pessoa em obediência a um modo de se relacionar com a realidade” (SANTIN e SILVA, 2005, p. 419), ou ainda “[...] o valor é o significado que alguma coisa tem para aquele que emite um julgamento” (SANTIN e SILVA, 2005, p. 419). Assim, quando a filosofia define de maneira geral valor como o que deve ser objeto de preferência ou de escolha, deve-se ter claro que essa escolha ocorre a partir de um julgamento baseado na subjetividade de quem o faz (VIGANOR, 2014, p.24).

Abbagnano (2000) aponta que o reaparecimento desses termos e discussões no mundo moderno ocorre com a noção subjetiva de “bem”. É com base nos escritos de

Thomas Hobbes em sua obra “O *Leviatã*”¹⁴ de 1651, que o termo valor será caracterizado residente no homem, não nas coisas. Nesse momento, a ideia de valor e significado se aproxima, isto é, “[...] o valor é o significado que alguma coisa tem para aquele que emite um julgamento [...]” (SANTIN; SILVA, 2005, p. 419). Hobbes (apud ABBAGNANO, 2000, p. 989) deixa bem claro essa assimilação no trecho abaixo:

[...] O valor de um homem, como o de todas as outras coisas, é seu preço. O que poderia ser pago pelo uso de suas faculdades: portanto, não é absoluto, mas depende da necessidade e do juízo de outro. O preço de um hábil comandante militar é alto em tempo de guerra, presente ou eminente, mas não em tempos de paz (*Leviathan*..I,§10”).

Immanuel Kant ainda baseado nessa noção de “bem ou bom” apresenta a discussão sobre moralidade a partir do princípio de que “[...] Cada um chama de bem aquilo que aprecia e aprova, isto é, aquilo em que há um valor objetivo [...]” (KANT, 2008, p. 54). A moral kantiana possui imperativos metafísicos regidos por uma “Lei Universal”, uma “Inteligência”. Ele afirmava que nada pode ser considerado bom sem limitações, a não ser a “boa vontade”. A “boa vontade” só poderia ser alcançada através da razão¹⁵ (KANT, 2006).

Kant (1996, p. 23) explana que:

[...] Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais de ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas (grifo nosso). No Homem não há germes, se não para o bem.

Em seus escritos, Kant, expressa que a natureza concede a todas as criaturas um destino, um “presente”. Este ao longo da vida será exercido plenamente. Entretanto, o presente da natureza à humanidade é a razão, essa não pode ser tornada plena apenas em uma vida. É uma construção social e histórica, sempre crescente e

¹⁴ O título completo da obra original é: “*Leviathan or The Matter, Forme and Power of a Common Wealth Ecclesiasticalland Civil*” (*Leviatã ou a substância, forma e o poder de um bem comum eclesiástico e civil*).

¹⁵ Kant de maneira geral procurava somar os cuidados e a formação à educação. Somou à educação uma dimensão moral e ética, discutiu a educação pública e privada, a educação física e sua importância na formação humana (KANT, 1996).

positiva, desse modo, basicamente o homem parte de uma vida heterônima para uma objetivação teleológica da autonomia humana e moral (KANT, 1996).

Kant (2006, p. 65) Afirma que:

[...] a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Por isso, a moralidade e a humanidade enquanto capaz de moralidade são as únicas coisas providas de dignidade.

O ser humano é entendido como o único animal que necessita ser educado até para sua mínima subsistência e principalmente para exercer plenamente sua humanidade e razão, e “[...] De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? [...]” (KANT, 1996, p.28).

Kant apresenta a educação como uma arte, a arte de tornar o humano “ser humano”, possibilitar e potencializar o exercício pleno do “presente” da natureza.

A educação como arte, como algo não espontâneo, como uma ferramenta de aprimoramento do humano, como trabalho do potencial natural humano é conceituada como “pedagogia”. Esse processo complexo e demorado é comparado à arte de governar, fundamental e intrínseco ao ser humano¹⁶. A formação é entendida em duas facetas: a disciplina e a instrução (KANT, 1996).

A disciplina é a ferramenta a romper com a selvageria - pura natureza humana -, é a interdição humana, do professor, da educação, seria a ação negativa - no sentido de negar, coibir, regular - o ensino das regras e dos deveres, a limitação e o ensino do comportamento social (KANT, 1996).

O homem precisa da formação *escolástica*, ou da instrução, para estar habilitado a *conseguir todos os seus fins*. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo. A formação da *prudência*, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a

¹⁶ Aprofundaremos as discussões de moralidade e educação no segundo capítulo desde trabalho. Entretanto a título de informação Kant define duas etapas iniciais aos momentos educacionais: primeiro se caracteriza por sujeição e obediência (uma educação passiva). Em contrapelo o segundo momento é caracterizado pela reflexão e liberdade. O modelo de educação aqui caracterizado propõe o sujeito partir da sujeição e passividade à liberdade e pró-atividade, algo bastante complexo e avançado para o seu tempo.

formação *moral* lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana (KANT, 1996, p. 35).

A instrução tem como finalidade a transmissão do conhecimento, da cultura humana e sua assimilação. O ensino dos porquês, do como e do fazer, é ao contrário da disciplina uma ação ativa e positiva da educação (KANT, 1996).

Os ideais Kantianos são, entre outros, a evolução do ser humano da selvageria à humanidade, e isso, sem dúvida, perpassa pelo campo moral. O fato de o ser humano não poder utilizar somente o instinto, necessitando de ferramentas para alcançar determinadas qualidades e o exercício de sua razão, a ideia de uma determinação da humanidade ou de um fim mais alto da humanidade, é fruto do processo educacional e moral para a inclinação do homem à “boa vontade” (KANT, 1996; 2006).

As discussões morais no século XIX começaram a romper a noção de “bem”, para estender o significado do termo valor. As associações às dimensões econômicas e políticas ajudaram a desenvolver seus significados (ABBAGNANO, 2000). Entretanto, mais distantes da dimensão moral, porém ainda presente, valor se aproxima à ideia de preço, mercadoria e dos fenômenos econômico-sociais (BOTTOMORE, 2001).

O pensamento Marxista é o mais “influyente” nessa perspectiva de significação de “valoração” a partir dos fenômenos econômico-sociais. Essa corrente aborda a relação entre o sujeito e o valor não como uma relação técnica, mas “[...] uma relação social entre pessoas que assume uma forma material específica sob o capitalismo, portanto, aparece como uma propriedade dessa forma [...]” (BOTTOMORE, 2001, p. 397).

Destarte, valor e sua significação no Marxismo são caracterizados como reais, não apenas mentais ou abstratos. Dessa forma, torna-se um conceito de análise específico sob o capitalismo, como também, sua generalização nos termos trabalho e mercadoria, constituindo os “modos” de relações sociais valorativas no capitalismo (BOTTOMORE, 2001).

Na filosofia Marxista o ser humano é produto de sua própria existência¹⁷. A atividade vital humana é a apropriação, assimilação e incorporação das objetivações humanas nas relações socioeconômicas. Marx (2004) fundamenta sua teoria na ideia de que o trabalho humano e o modelo econômico capitalista supervalorizam o mundo das coisas e desvalorizam o mundo dos homens. Ele aponta que:

Em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; que quanto mais valores *cria*, mais *sem-valor* e mais indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna, quanto mais rico de *espírito* o trabalho, mais pobre de *espírito* e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

A crítica de Marx (2004) é, portanto, dirigida a uma economia e a uma sociedade que transforma o homem numa mercadoria das mais deploráveis e sem valor. Sociedade que explora o indivíduo para enriquecer cada vez mais com o trabalho do explorado, enquanto o trabalhador se torna miserável, à medida que, produz mais riquezas¹⁸.

Potencializando esse processo de alienação, Adorno (1992) afirma que a semiformação¹⁹ é socialmente mais aproveitável no sistema capitalista. Ela “[...] é o espírito conquistado pelo caráter do fetiche da mercadoria [...]” (ADORNO, 1992, P. 400), e a produção simbólica convertida em mercadoria tendo extrapolado sua condição de coisa para uma condição de valor, portanto condição de uso e de venda. Essa “semicultura” é resultado do processo de industrialização e globalização, fenômeno mantenedor do sistema capitalista (ADORNO, 1992).

¹⁷ Karl Marx na obra “Manuscritos Econômico-Filosóficos” de 1844, discute em sua teoria a atividade vital humana que é o trabalho. Este se dá pela relação dos seres humanos e da natureza. O trabalho é o produto humano, é sua objetivação, ele é o produto de sua essência, uma relação de transformação daquilo que é humano, naquilo que se faz (MARX, 2004).

¹⁸ A análise filosófica da economia e da política é sua preocupação principal. Está concentrado na alienação do homem pelo homem, o principal instrumento dessa alienação é o trabalho que ora aliena o homem do produto do trabalho, ora aliena de seu caráter genérico, portanto, ainda que em menor grau abordando uma moralidade social (MARX, 2004).

¹⁹ Discussão de Theodor W. Adorno em a *Teoria da semicultura* de 1959 aponta a forma com que o capitalismo educa seus reprodutores negando a formação cultural e ao mesmo tempo aliena através da ‘*semiformação*’, alegando ser esta uma formação cultural ideal ao homem. Essa formação cultural ideal deveria ser uma formação para vida, para a moralidade e para o espírito e não para mercado de trabalho, para os fetiches e os valores capitalistas. Entretanto no capitalista os ideais de: mercadoria, fetiche e consumo são pedras fundamentais de sua sustentação (ADORNO, 1992).

Na sociedade atual, as correntes antagonistas da natureza dos valores nos parecem superadas. O objetivismo – absolutista ou metafísico – axiológico é abandonado em relação à tendência de um olhar, no qual o conceito empirista subjetivo de valor é preferível.

Enquanto no primeiro caso, metafísico, Abbagnano (2000 p. 990) diz que os valores “[...] independem completamente das suas relações com o homem [...]”, assumimos neste trabalho como ferramenta de análise, os valores como uma ação de “[...] estreita relação com o homem ou com as atividades humanas” (*ibídem*), propomos, desse modo, o modelo subjetivo, empirista.

Nesse sentido, ainda que os usos do termo no campo filosófico estejam teoricamente definidos, a discussão sobre valores morais na sociedade atual é palco de grandes tensões e questionamentos. A mudança de valores sociais e sua pluralidade indicam um novo cenário axiológico.

Segundo Gervilla (apud QUEIRÓS, 2004) os valores compartilhados na sociedade capitalista – marcada pelo efêmero, transitório e instantâneo – situam-se em um relativismo axiológico. Tempos de mudanças constantes, avanços tecnológicos, da virtualização das relações sociais, demonstram um estado contínuo de rearranjos morais e éticos com sérias implicações para uma educação em valores.

1.2 VALORES EM UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Os estudos na psicologia social afirmam que, os valores são adquiridos através dos processos de socialização entre os seres humanos. Tais estudos nos levam a compreensão de que os valores são adquiridos através das relações sociais, e por isso, há uma diversidade de valores existentes, além de uma diversidade de sistemas de educação e de culturas, e, dessa forma, influenciando no desenvolvimento dos valores individuais.

Valores são fenômenos intrapessoais e psicossociais, portanto são construídos, desconstruídos, alterados e escolhidos através da interação do sujeito com o mundo. São individuais, mas, também, sociais (DACOSTA, 2007). SanMartin (1995)

afirma que existem três grandes contextos configuradores de valores para os jovens: o sociocultural, a família e o escolar/esportivo.

Esses contextos, em cada indivíduo, apresentam-se em diferentes medidas e influenciam suas escolhas, seus gostos e seus comportamentos. Entretanto é preciso esclarecer os níveis dos processos de moralidade, a racionalização e a consciência, assim, sendo possível clarificar o papel do sujeito humano como agente do processo moral.

Schwartz e Bilski (1987, 1990 apud SANMARTIN, 1995) acreditam que os valores são representações cognitivas relacionadas a três necessidades humanas universais:

1- Las necesidades del organismo, 2- Los requisitos sociointeraccionales para la coordinación interpersonal, y 3- Las demandas socioinstitucionales para el bienestar y la supervivencia del grupo [...] (SANMARTIN, 1995, p. 31).

Bandura (1969; 1986 apud KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 227) esclarece que crianças – nosso foco de estudo – “[...] adquirem regras e padrões internos por meio da imitação de modelos e da compreensão das explicações dos agentes socializadores sobre a moralidade e seu significado social”²⁰.

O processo de autorregulação a partir da internalização, considerando, também, a socialização dentro da teoria banduriana, é a principal fonte de influência e motivação da moralização, porque somadas às capacidades cognitivas, desenvolvem as instâncias de moralidades dos indivíduos (KOLLER; BERNARDES, 1997).

Nessa concepção, Piaget apresenta uma relação intrínseca entre a moral e o desenvolvimento cognitivo. Uma vez que afirma que a interação entre a tendência inata do indivíduo de organizar suas experiências, a partir de um padrão de significados e interpretações do meio ambiente e das informações sociais ao seu redor, orientam suas perspectivas de vontades, afetividades e sentimentos morais (PIAGET, 1991).

²⁰ Esse fenômeno é a gênese da heteronomia, conceito futuramente apresentada neste capítulo e aspecto de classificação da população pesquisada.

A abordagem construtivista ou teoria cognitivista desenvolvida por Piaget fundamenta basicamente que o desenvolvimento mental inicia-se na criança – ainda recém-nascida – e se completa na fase adulta. Esse processo acontece de maneira progressiva e constante através de saltos evolutivos da racionalização, exemplificada na sua teoria por momentos de “equilíbrio” e “desequilíbrio” das organizações mentais e orgânicas (PIAGET, 1991).

Em níveis de idades diferentes, existem necessidades e desejos diferentes, dessa forma, a construção biológica é mais retilínea e equilibrada, diferente das construções mentais e morais, que estão inteiramente ligadas às relações sociais e variam com as idades. Piaget (1991, p. 61) reforça essa ideia ao afirmar que:

[...] é, portanto natural, que a vontade se desenvolva durante o mesmo período que as operações intelectuais, enquanto que os valores morais se organizam em sistemas autônomos comparáveis aos agrupamentos lógicos.

Sobre essa variação da moralidade segundo as vontades e as idades, Piaget propõe uma classificação em etapas da formação da moralidade nas crianças.

A primeira etapa consiste nos primeiros sete anos de idade do indivíduo. Essa fase denominada de “anomia” é caracterizada pela ausência total ou parcial e inconsciente de regras e normas. Suas ações são motivadas a partir de suas necessidades vitais de sobrevivência, ou seja, baseiam-se em valores operativos (SANMARTIN,1995).

A etapa seguinte – segunda fase – chamada de “heterônoma” constitui-se na regulação, conduta e desejos da criança a partir de suas fontes de autoridades, essas são geralmente seus pais, professores, familiares e referências religiosas.

A criança ainda não possui uma construção e racionalização das regras e dos valores de modo complexo, somente basilar. Seu aprendizado é constituído pela aceitação e internalização dos *modos e hábitos* de suas referências. Essa fase dura aproximadamente até os 11 anos de idade (PIAGET, 1991). Esse processo é conflituoso, pois quando em contato social com outros valores e normas além das suas referências, suas ações são medidas – não pela consciência moral da ação – mas pelas possibilidades de sanções e punições (SANMARTIN, 1995).

Ao longo desse processo, antes da última fase proposta por Piaget, a criança começa desenvolver seus valores, crenças e condutas, não somente por imitação, mas em processos complexos de julgamentos valorativos. Através de conflitos sociais de crenças, condutas e normas experimentadas pelos sujeitos no convívio social com diferentes dilemas morais, assim, reorganizam, internalizam e abandonam estruturas morais anteriormente constituídas (SANMARTIN, 1995).

Por fim, a última etapa denominada de “autonomia” conceitua a ideia de o sujeito ter amadurecido moralmente e construído um esquema axiológico socialmente positivo.

Nessa etapa, o indivíduo possui capacidade cognitiva suficiente para fazer julgamentos valorativos, abstrações e reflexões sobre as normas, as condutas e os valores do seu meio social. Ela desenvolve-se no indivíduo a partir dos 12 anos de idade e percorre toda a sua vida (SANMARTIN, 1995).

Piaget situa o desenvolvimento moral em períodos evolutivos universais atrelados ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Essa ideia de uma construção gradual, flexível e submissa às estruturas mentais, em que partimos da anomia à autonomia passando pela heterônoma, leva-nos a compreensão do processo de moralização através da internalização gradual e processual de valores.

É preciso esclarecer que o processo de raciocínio moral dentro da teoria cognitivista, é entendido como estruturação das informações, que surgem da combinação entre a maturação biológica e as experiências sociais com o meio ambiente (BREDEMEIER; WEISS apud DACOSTA 2007). Do mesmo modo, essa teoria esclarece que as referências axiológicas e um ambiente socialmente positivo determinam o processo de moralização nos primeiros anos da infância. Kohlberg busca na sua tese romper com essa limitação e permitir ao sujeito manipular, progredir e aperfeiçoar tais estágios em comparação com a teoria de Piaget.

A proposta teórica de Kohlberg tem como princípio fundamental que o desenvolvimento da moralidade não acontece somente na internalização e na assimilação das normas, regras e valores sociais. O autor defende, portanto, a moral como uma construção individual a partir das interações sociais (SANMARTIN, 1995).

Desse modo, sua estruturação atravessa o pensamento Piagetiano quando dá ao sujeito a capacidade de por meio dessas interações – interações em que há conflitos, interesses e dilemas – proporcionarem soluções às demandas morais pessoais e ordená-las de maneira lógica. Nesse quesito SanMartin (1995, p. 37) explica que “[...] a moralidade não é o resultado de processos inconscientes ou de um aprendizado social temporal precoce, já que o exercício de juízo moral é um processo cognitivo [...]”.

A teoria construtivista somada ao enfoque cognitivo de Kohlberg apresenta um novo olhar: o indivíduo aparece como agente do seu processo moral. Apesar de sua convicção no desenvolvimento da moral como uma construção individual a partir das interações sociais, Kohlberg, tal como Piaget, define o desenvolvimento moral em seis estágios dentro de três etapas da moralidade (BIAGGIO, 2006; SANMARTIN, 1995).

TABELA 1 - FASES DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

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

FONTE: DACOSTA (2007, p. 54).

O nível pré-convencional é comum em crianças até os nove anos de idade. Possui dois estágios: orientações de punição/obediência e recompensa/bem-estar. As regras, os desejos e as necessidades são interpretados nesse nível como exterior ao ser.

Em um primeiro momento, o ato é definido a partir do julgamento das consequências da ação e/ou pode ser motivado pela satisfação pessoal. Em poucas palavras, a moralidade nesse estágio tem uma característica instrumental relativista (BIAGGIO, 2006; SANMARTIN, 1995).

O nível convencional é encontrado principalmente nos jovens e adultos. Os estágios morais de lei e ordem e de aprovação contemplam nos indivíduos a regulação de suas condutas na aprovação das relações interpessoais, e em outros momentos na manutenção, fixação e cumprimento das regras, das autoridades e dos sistemas sociais (BIAGGIO, 2006; SANMARTIN, 1995).

O nível pós-convencional está dividido entre: *a moralidade para o contrato social e os princípios e convicções*. Nesse estágio, o indivíduo é capaz de diferenciar e defender o seu quadro axiológico das estruturas valorativas sociais (BIAGGIO, 2006; SANMARTIN, 1995).

Milton Rokeach é outro autor importante para este debate, pois aprofunda sua teoria em relação às demais ao distinguir sua análise a partir de três componentes nos valores: o cognitivo, afetivo e o comportamental.

O sistema de valores surge com uma mudança na cultura, na sociedade e na experiência pessoal. Para tanto, o autor define e conceitua o processo moral em: valores, atitudes e crenças (ROKEACH, 1981). Rokeach (1973 apud SANMARTIN, 1995, p. 27-28) em sua obra *Nature of Values* diz que os valores humanos apresentam as seguintes características:

- O número total de valores que uma pessoa possui é relativamente pequeno.
- Toda pessoa possui, em qualquer parte, os mesmos valores em diferentes grupos.
- Os antecedentes dos valores humanos podem ser atribuídos à cultura, a sociedade e suas instituições, assim como a personalidade do indivíduo.
- As consequências dos valores humanos se manifestam em todos os fenômenos que os cientistas podem considerar digno de investigação e compreensão.

Outra classificação importante são as diferenciações demonstradas entre valores instrumentais e valores finais. Os valores denominados instrumentais são os que

estão baseados em outros valores. São divididos em dois tipos: valores morais e valores de competência. São valores morais os que se referem aos modos de condutas interpessoais, arrependimento pelo erro ou mal causado ao outro. Valores de competência são valores que se destinam à realização da tarefa ou do papel designado ao sujeito, ou mesmo, ao cumprimento do seu papel da melhor forma possível (SANMARTIN, 1995).

Os valores finais representam os desejos por condições terminais de existência, ou seja, se relacionam às metas que uma pessoa gostaria de atingir em sua existência. Assim, os valores instrumentais atuam como meio para se alcançar os valores finais.

A partir dessa perspectiva, o valor é identificado através das convicções pessoais frente aos valores distintos em análise, tendo em vista que, dentro da classificação prescritiva “[...] um valor é uma crença de que a pessoa age por preferência, é uma concepção do preferido [...]” (ROKEACH apud SANMARTIN, 1995, p. 28) que futuramente em indivíduos adultos influenciam nos seus julgamentos morais. Isso se deve ao “[...] princípio da congruência de crença [...]”.

Sobre esse conceito Rokeach explica que:

Tendemos a dar valor a uma dada crença, subsistema ou sistema de crenças em proporção com o seu grau de congruência com o nosso próprio sistema e, além disso, que tendemos a dar valor às pessoas na proporção em que elas exibam valores, subsistemas ou sistema de crenças congruentes com o nosso próprio. A congruência pode ser definida tanto em termos de igualdade quanto de importância, o mais igual ao nosso próprio é o mais congruente; ao contrário, dadas duas crenças ou subsistemas de crenças vistos como iguais ao nosso próprio, o julgado como mais importante é o mais congruente com o nosso próprio sistema de crenças (ROKEACH, 1981, p. 69-70).

Esses sistemas de crenças têm grande impacto nos arranjos morais, nos julgamentos e escolhas sociais. Portanto, a natureza da crença se manifesta em pensamentos, sentimentos ou atitudes.

Em suas vidas, os indivíduos são expostos a vários dilemas e escolhas. Por essa razão, toda ação é motivada por um conjunto de crenças, atuando como uma predisposição. Rokeach (1981, p. 91) explica que atitude é “[...] uma organização de crenças, relativamente duradoura, em torno de um objeto ou situação que predispõe que se responda de alguma forma preferencial”. Apesar de sua semelhança

conceitual, os conceitos de valores e atitudes não são a mesma coisa. A tabela demonstra importantes diferenças entre eles:

TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DE DIFERENÇAS ENTRE VALORES E ATITUDES POR ROKEACH

VALORES	ATITUDES
Transcendem a situações e objetos	Não transcendem a situações e objetos
Gera um padrão	Não gera padrões
Cada pessoa possui um pequeno número de valores para guiar suas metas e padrões de comportamento	Cada pessoa tem um grande número de atitudes com relação às situações e objetos que ela encontra
São cognitivamente mais centrais (determinam atitudes e comportamentos)	São cognitivamente mais periféricos (determinados por valores)
Estão mais intimamente ligados às tendências motivacionais	Estão mais intimamente ligados aos valores

FONTE: BASSO (2012, p. 22).

No entanto, com as relações sociais – diferentes culturas e pensamentos – os valores provocam conflitos que resultam em uma escolha de preferência, ou, ainda, em uma reorganização do seu sistema de valores, pois, apesar da característica de estabilidade e continuidade dos valores, é necessário serem suficientemente flexíveis para que se ajustem as mudanças sociais, culturais, biológicas e pessoais.

1.3 VALORES EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Segundo Boudon (2002) a discussão dos valores no campo da sociologia tem suas origens nos escritos de Durkheim²¹ e Weber²².

²¹ DURKHEIM, E. *De la division Du travail social**.-. *L'éducation morale**.

Boudon (2002, p. 559) ressalta que “[...] Para Durkheim, como para Weber, a unidade social é assegurada pelos valores introjetados nos indivíduos e finalmente partilhados e assimilados por eles”. Embora a sociologia não seja uma ciência valorativa, analisa os valores como fatos sociais, como uma ferramenta na explicação dos fenômenos e das estruturas sociais (estabilidade, mudanças e conservação dos *modus operandi* sociais).

Sob o nome de valores, os sociólogos clássicos consideram muito menos o *processo de avaliação* do que os *estados valorizados de sistema social* – muito menos os *procedimentos de legitimação* do que em muito hipotético *estado de legitimidade*. Ora, uma inversão de perspectivas [...] nos é sugerida no momento em que substituímos o ponto de vista realista e absolutista, que prevaleceu por muito tempo na análise dos valores sociais, pelo ponto de vista interacionista (BOUDON, 2002, p. 600).

A identidade e os valores são fenômenos intrapessoais e também são socialmente compartilhados. Cada indivíduo forma um conceito e o confronta com o social. É a partir desses confrontos que será desenvolvido sua escala de valores. Segundo DaCosta (2007, p. 47)

Devemos entender que o processo de formação de valores está associado diretamente ao processo de formação cultural de uma determinada sociedade. O desenvolvimento moral ou de valores significa o desenvolvimento de uma *consciência moral*. Segundo Mora (1982), *consciência moral* pode ser concebida como *adquirida*. Podemos considerar que se adquire por educação das potências morais ínsitas no ser humano, neste caso, a consciência moral é algo que se tem a *possibilidade* de possuir sempre que se suscite para isso uma sensibilidade moral adequada. Temos consciência moral quando fazemos escolhas, quando assumimos voluntariamente certas normas, atitudes, posturas, diante de situações com que nos defrontamos.

Esse conjunto selecionado de valores será comparado com os de outros sujeitos e com outras identidades e, a partir dessas relações sociais, os valores e as identidades tendem a ser justificadas e/ou coexistirem, para que desse modo, sejam transmitidas ou inibidas pelas gerações e instituições sociais, através de um sistema hierarquicamente organizado e complexo (ROKEACH 1973; 1979 apud SANMARTIN, 1995). Contudo, apesar da característica de estabilidade e de continuidade, é necessário que os sistemas de valores sejam suficientemente flexíveis para que se ajustem as mudanças sociais, culturais, biológicas e pessoais.

²² WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science**.

O valor é o modo observável da relação de necessidade do indivíduo – respirar, consumir, viver, possuir, dominar e relacionar – com o mundo exterior e o social, desenvolvendo uma relação de hierarquia de prioridades das necessidades, dos desejos e das escolhas pessoais que são compartilhadas, reforçados ou reprimidos pelo seu complexo quadro de influências sociais (BOUDON, 2002).

As visões dos valores sociais se baseiam nas preferências coletivas que surgem em um contexto institucional, constituindo relações de regulação sobre o seu meio. A multiplicidade de valores existentes no funcionamento das organizações incide sobre “visões de mundo” (BOUDON, 2002, p. 602). Nesse sentido, a “visão de mundo, as preferências, as escolhas” sugerem uma escala de valores que negociam e categorizam as necessidades dos sujeitos nos momentos de decisão e ação.

Desse modo, mesmo que no nível micro seja uma decisão individual, se consideramos o contexto e as dimensões para essa racionalização das “preferências” em sua dimensão macro é uma decisão social (BOUDON, 2002).

Durkheim (1902-1903 apud DUBAR, 2005) compreende a socialização como uma aquisição e construção da consciência coletiva - *coesão social* - no indivíduo jovem, como uma comunidade de ideias, de crenças religiosas, de traços culturais e profissionais, de normas, de regras e condutas aceitas e compartilhadas pelos seus sujeitos.

As teorias tradicionais de socialização, como as de Durkheim e Parsons, sempre enfatizaram a “via de mão única” deste processo. Assim, a geração mais velha ofereceria, através das instituições, modelos culturais de socialização a serem imitados. A socialização produziria a interiorização, pelos novos membros, de normas, valores, estruturas cognitivas, conhecimentos e práticas que garantiriam a reprodução social. Quanto mais homogêneas as condições de socialização das diferentes instâncias, mais simples o processo de interiorização e formação de um “eu” único e centrado. Também quanto mais próximo aos modelos originais de socialização, maior seria considerado o sucesso das ações socializadoras. Nesta perspectiva, as crianças sempre foram compreendidas como “menores” que precisariam ser tutelados e normatizados, para futuramente transformar-se em adultos adaptados (Castro, 2001) (BARBOSA, 2007, p. 1062).

Valores sociais são formados/construídos em terrenos *pluridimensionais* com estruturas compostas de esquemas individuais particulares ao momento de decisão e ao contexto de escolha, de fato, como bem explica Boudon (2002, p. 603):

Os sociólogos clássicos tenderam a exagerar a *capacidade integradora* dos sistemas de valores. O que torna solidários os membros de um grupo seriam os valores comuns que partilham (*commonlysharedvalues*). Essa proposição requer duas séries de restrições. Primeiramente, a unidade social não se baseia apenas nos valores comuns: como afirma Pareto, ao lado das crenças e das paixões comuns é preciso dar lugar aos interesses. Por outro lado, os valores dividem tanto quanto unem. Os valores puritanos ou os valores individuais foram objeto de intensa adesão, mas foram também ferozmente atacados.

Nesse processo de escolha das *preferências valorativas* Lovisolo (1997) apresenta um avanço teórico em relação às teorias anteriormente explanadas, superando o objetivismo absolutista e o realismo nos estudos dos valores sociais. Portanto, para Lovisolo, a decisão individual é influenciada e está intrinsecamente ligada em três dimensões: normas, gostos e utilidades das escolhas. À vista disso, os valores, as escolhas e as condutas são orientados através de uma composição complexa e hierárquica desses eixos norteadores da conduta.

Norma, utilidade e gosto podem associar-se ou contrapor-se de formas variadas no plano das ações, embora não exista incompatibilidade ou compatibilidade necessária ou predeterminada entre os três motivos de conduta. Portanto, os três valores ou motivos podem ser convergentes ou divergentes (LOVISOLO, 1997, p.51).

No plano das ações, o sujeito age e avalia segundo as normatizações da sua cultura e crença, sejam elas leis, regras ou tradições. Ainda, definem uma conduta caso a ação relacione-se ao prazer, ao gosto e ao bem-estar, pois esses, também, são fatores de orientação. Por último, mas com o mesmo peso definidor, está a utilidade ou finalidade da ação (LOVISOLO, 1997).

Cotidianamente, esses fatores motivadores se agregam em graus nas decisões dos sujeitos, com intensidades e prioridades variadas. Lovisolo (1997, p. 52) explica que “[...] um mundo humano ideal no qual os três motivos convergissem seria um mundo ideal, talvez um mundo feliz, pois não implicaria em divergências entre normas, utilidades e gostos”. Entretanto, a realidade é de conflitos, divergências e acordos, ainda que, em alguns momentos, possamos unir a utilidade e o prazer às normas – e várias outras combinações possíveis desses valores motivadores – habitualmente para Lovisolo (1997, p. 52):

[...] viver é desenvolver e usar a arte de conciliar os três motivos; é reduzir suas divergências e as tormentas que provocam. O curso do mundo, sentimos e pensamos, não se sustenta sem normas, sem utilidades e sem prazeres.

Ao se analisar esse pensamento é possível compatibilizar as três motivações que incidem nos processos valorativos e nas ações e condutas dos indivíduos que, em seu contexto, refletem nos processos de socialização, nas estruturas sociais e nas representações valorativas sociais.

Nesse sentido, Lovisolo (1997, p. 53) indica que:

“[...] as ações seriam produto do englobamento num coletivo superior e anterior à ação individual. A sociedade, ou o grupo social, precede aos indivíduos e os formam (processo de socialização) em todas suas dimensões”.

1.4 VALORES NA SOCIALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Os seres humanos não se tornam espontaneamente seres sociais. Compreender como se reproduzem e transmitem valores sociais que são construídos e reconstruídos ao longo de toda a vida, implica em esclarecer os processos de socialização e suas competências sócio-afetivas. Valores são expressos e compartilhados socialmente, são partes do convívio e do mundo vivido como apresenta Dubar (2005).

O termo “socialização” obteve vários usos como esclarece Dubar (1997, p. 14) dizendo que “[...] Adquiriu conotações consideradas, por vezes, hoje como negativas, ou ultrapassadas: inculcação das crianças, endoutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais [...]”. Porquanto, existem, ainda, grandes teorias centradas nos processos de socialização que traçam caminhos para a análise das dimensões axiológicas.

A socialização é o processo que se inicia na infância e desenvolve-se por meio das práticas e experiências vividas, que extrapolam e não se limitam a treinamentos e pressões das instituições sociais especializadas²³. Entretanto, é necessário que, internalizem as disposições que humanizam, promovendo atores ativos e integrantes nessa rede complexa e dinâmica.

A relação entre sociologia da infância e os processos de socialização contemporâneos, podem ser entendidos como uma construção de discordâncias ao

²³ Quando nos referimos às instituições especializadas falamos sobre: família, escola, religião e política por exemplo.

longo da história. As discordâncias partem, principalmente, da ideia da criança como protagonista das práticas sociais. Quando buscamos o termo criança e infância na história da sociologia entendemo-los como “[...] aqueles que não têm a palavra”, segundo a origem etimológica *in-fans*, ou seja, “aquele que não fala [...]” (SIROTA, 2001).

Os sociólogos analisam a infância a partir das instâncias especializadas na socialização com uma ótica estrutural-funcionalista. A infância, em alguns períodos, tem sido caracterizada como:

Definida como um período de crescimento, “quer dizer, essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma”, a infância representa o período normal da educação e da instrução. A infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglosaxões denominam um future being, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que períodos da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. A condição a ser criada parece se localizar no oposto daquilo que nos é dado como ponto de partida (SIROTA, 2001, p. 9).

Em oposição a essa visão de infância as concepções interacionista, fenomenológicas e construcionistas apresentam novos objetos e paradigmas para direcionar estudos. Através dessas novas abordagens ocorre a reconstrução do conceito de criança e infância, que considera o sujeito como ator ativo dos processos de socialização e possuidor de uma cultura própria (SIROTA, 2001).

Florestan Fernandes (2004. p. 246 - 247) diz que:

Existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivo dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual. [...] há uma cultura infantil cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem em interação os diversos elementos do folclore infantil. [...] E de onde vêm estes elementos da cultura infantil? Em grande parte – quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. [...] exemplos dessas citações – que supomos infantis – são os brinquedos como “Papai e Mamãe”, “Banqueiro”, “Polícia”, “Melancia”, “Fitas”, etc., quase todos calçados sobre motivos da vida social.

A visão da infância como uma construção social é marcada na literatura científica a partir da publicação de (1994) do *Revue del' institut de Sociologie de Bruxelles*, intitulado de *Infâncias e ciências sociais* produto do seminário *Modo de vida das Crianças* que aponta como finalidade do trabalho:

[...] construir o objeto criança com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições [...] (MOLLO-BOUVIER apud SIROTA, 2001, p. 10).

Corsaro (1997 apud BARBOSA, 2007) salienta que, a socialização que as crianças constroem, explica-se como “reproduções interpretativas”, pois elas não apenas internalizam e reproduzem, mas, transcendem interpretando e apropriando-se das práticas aprendidas no cotidiano social. Essa apropriação é reformulada levando em consideração seu “mundo” e “universo” simbólico infantil. Barbosa (2007, p. 1064) sintetiza a ideia:

Para ele, o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças, são, por conta de sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentadas ao longo da vida – da trajetória escolar até o convívio informal com os amigos – a se tornarem semelhantes. Porém, com a palavra interpretativa, o autor salienta que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade. Ele assinala, especialmente, a emergência da agência das crianças na produção da socialização e na participação das suas próprias e únicas culturas de crianças, pois as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais.

As interações, reorganizações e transformações socioculturais feitas pelas crianças em suas “microculturas de pares” resultam em mudanças qualitativas e futuras da dinâmica cotidiana, logo se comportam de modo criativo sobre o processo coletivo, interpretam e significam as experiências, também, da mesma forma.

As crianças, em nível de sociedade, apresentam suas primeiras interações sociais no seio familiar e na escola, e a partir desses, nos diferentes grupos de pares, com amigos da família, e todos os sujeitos que compreendem o contexto escolar²⁴.

A socialização é um espaço privilegiado da transmissão do sistema de valores, dos “modos” de viver, dos papéis sociais, das crenças, das representações que são influenciadas pelo pertencimento de classe social, da religião, do país, do bairro. Esses sistemas são alguns exemplos de vários fatores de diferenciação da socialização, da criança e de sua infância. Dessa forma, entendemos que há uma diversidade de infâncias e crianças como construtos sociais, a partir do princípio que sua conexão com o social é uma ligação plural (LAHIRE, 2002).

As práticas mais individuais, todas elas, sejam conscientes, semiconscientes ou inconscientes, podem ser entendidas, de acordo com Lahire, pela referência a uma miríade de processos de socialização (na família, na escola, pelos pares, no trabalho etc.) que encontram suas sedimentações corporais, mentais e emocionais em um estoque de disposições (tendências, inclinações, hábitos, capacidades, competências etc.) de diversos tipos (corpóreas, mentais, discursivas, perceptivas, avaliativas etc.). Tais disposições podem ser ativadas ou inibidas, desencadeadas ou suspensas, reproduzidas ou transformadas em determinados contextos de ação (espaços sociais, sistemas de ação, situações de interação etc.). Um indivíduo tem normalmente múltiplas disposições; em certas ocasiões, estas podem trabalhar em sentidos opostos e inapropriados à situação, causando fricções, fraturas e mesmo crises radicais. Enquanto as disposições incorporam o passado e se referem a tendências internas ao indivíduo, os contextos de ação representam influências restritivas e capacitadoras externas ao indivíduo que desencadeiam e ativam, ou inibem e desativam, as disposições que produzem as práticas (VANDENBERGHE, 2013, p. 74-75).

A socialização baseada nos processos das relações humanas inicia-se no seio familiar. A relação, em especial, com a mãe, apresenta-se como a primeira e principal relação afetiva para a criança. Nessas relações familiares, a criança ativa seu processo de inibição e exteriorização dos seus gostos, desejos, a nomear – através da linguagem – e a representar/significar os outros sujeitos.

Na condição de que até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, porque os pequenos ficavam expostos basicamente à socialização realizada pela família, as sociedades

²⁴ Sobre a importância e função da escola e da educação trataremos no próximo capítulo da dissertação.

contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Em vista disso, os atores sociais são socializados, desde a tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas (BARBOSA, 2007). A socialização, certamente, vista da ótica da criança, constitui-se na apropriação e na construção através de uma ação ativa quando intervém e interage com todos os elementos que são do seu universo (DUBAR, 1997).

No entanto, não só as necessidades cognitivas são importantes nesse processo, de modo semelhante, é fundamental que as crianças possam estruturar e transformar essas capacidades cognitivas em competências sociais e afetivas. Situados nessa fronteira, entre a sociologia e a psicologia para explicar como o indivíduo-criança atua na sociedade, deve-se compreender, inclusive, como a sociedade age sobre os mesmos.

Não acreditamos que a socialização é um fato social total em nossa sociedade, visto que o limiar da complexidade do sujeito, dos valores e dos fenômenos sociais, anda em contraponto ao princípio apresentado. Assumimos a socialização – e principalmente a socialização da infância – a partir de uma multiplicidade de princípios e práticas em diferentes contextos sociais não equivalentes e, às vezes, até contraditórios (LAHIRE, 2002).

A criança faz uso de uma grande quantidade de referências que estão à sua disposição, ocasionalmente, até referências incoerentes e contraditórias, mas suas práticas partem de inúmeras fórmulas geradoras de pluralidades e resultam em numa diversidade de práticas incorporadas, assim, existe uma diversidade de socializações e de infâncias – da mesma forma que de indivíduos – (LAHIRE, 2002).

A ideia de um “Ator plural” como sugere Lahire (2002) em um *Mundo plural* nos parece mais coerente e apropriado, ainda mais, quando nos referimos à infância e aos objetivos deste trabalho.

As sociedades contemporâneas são complexas, como caracterizamos em outro momento – as crises valorativas, a globalização econômica e cultural, as rápidas transformações sociais e das estruturas das suas instituições – podemos

compreender o mundo e a infância, como fase na qual a criança é socializada desse modo plural.

Percebemos o indivíduo como produto, mas também como produtor de experiências de socialização em sociedades múltiplas e heterogêneas. Para Sarmiento (2007, p. 36):

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Compreender a criança em toda à sua complexidade e buscar explicar seu comportamento em todos os seus detalhes, necessita de uma “sociologia contextual e disposicional” na escala da criança como sugere Lahire (2002).

Sarmiento (2002), em um belíssimo texto, apresenta alguns princípios geradores das culturas da infância. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. As crianças, em seus grupos, produzem culturas de crianças, e a reflexão sobre estas práticas empíricas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis. (BARBOSA, 2007, p.1067).

A pluralidade dos seres é um “núcleo duro” e “móvel” constantemente ativo nas crianças, pois a sociedade não é plana, nem o “time” das maturações biológicas ou das relações afetivas é igual. Barbosa (2007, p. 1069) esclarece a necessidade de o professor observar as singularidades das infâncias:

Mestiças (globais e locais) é preciso observar, estar atento às mudanças e ter cuidado para não avaliar estas novas configurações como um declínio da infância. São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença. Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável, quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades.

Lahire (1997) apresenta a tese que a ‘consonância’ ou ‘dissonância’ desse jogo de interesses engendra as práticas escolares e favorece, ou não, ao sucesso escolar e educacional pelas condições de existência e coexistência desses processos de socialização. Os repertórios infantis são múltiplos e distintos entre si e os indivíduos, mas são da mesma forma, interconectados “[...] formulados em meio ao volume

global de capital cultural da família, da estrutura de distribuição e da natureza do capital cultural da família que pode ou não ser transmitido [...]” (LAHIRE, 1997, p.51).

Essas transposições de competências de ordem moral, de hábitos cotidianos, das relações afetivas têm relação direta na cultura escolar, no ingresso social da criança, e finalmente no sucesso e efetividade dos conteúdos de ensino (LAHIRE, 1997).

No próximo capítulo, trataremos do ensino em valores no contexto escolar e discutiremos, também, o papel da escola como fomentadora da socialização com finalidade pró-social. Pois, como afirma Barbosa (2007) em muitos casos no “jogo da escolarização” não transitam apenas os capitais culturais e escolares, mas interage, até mesmo, a socialização das famílias, das crenças, das esportividades, por isso “[...] as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis” (2007, p. 1062).

CAPÍTULO II

ENSINO EM VALORES

2.1 VALORES NA EDUCAÇÃO

A reflexão sobre os problemas sociais e a crise valorativa, inevitavelmente, recai no contexto educacional, tendo em vista que a educação é um processo com bastante potencial para intervenções positivas e de ações que tratam as questões dos valores sociais e morais (SANMARTIM, 1995).

As atividades que envolvem os diversos sujeitos escolares como as experiências, os livros didáticos e os trabalhos, demonstram e implicam, ao mesmo tempo, uma hierarquia de valores intencionalmente selecionados. São as regras do próprio jogo escolar que, explícita ou implicitamente, revelam os valores que são privilegiados na sociedade (COLL ET AL., 2000; DARIDO; RANGEL, 2005; FREIRE; OLIVEIRA, 2004).

O processo educacional escolar é um projeto social institucional que busca em suas estruturas integrar o fenômeno da aprendizagem de conceitos, de normas universais e locais, com a dimensão sócio-afetiva e cultural da humanidade. A instituição como fomentadora e mantenedora da cultura, o corpo docente como agente mediador entre os escolares e a sociedade, e os alunos como aprendizes sociais, formam uma complexa rede que corporifica através dos conteúdos de aprendizagem escolar uma “leitura social do mundo” (COLL ET AL., 2006).

Apoiados em Coll et al. (2000) para discutir a função formadora socialmente atribuída à escola, entendemos que não compete simplesmente às competências do *saber* e do *fazer* – socialmente e didaticamente privilegiadas – mas, do *ser*. Aliás, a qualidade do ensino deve ser mensurada não apenas pelos aspectos intelectuais, mas, igualmente, através das dimensões sócio-afetivas e morais, resultando, então, em uma formação humana global.

Nessa perspectiva, concordamos com Aranha (2006, p. 171) ao postular que “[...] a educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação”.

A literatura acadêmica é consensual sobre a importância de uma educação integral, mas a realidade educacional demonstra que a prática pedagógica escolar, muitas vezes, privilegia as aquisições intelectuais. Segundo Darido (2003) existe uma dificuldade na Educação Física brasileira em avançar metodologicamente além da prática e do saber prático, demonstrando, assim, a necessidade de uma Educação Física que vá além da prática física como objeto de educação.

Se buscarmos, pois, uma formação integral no contexto escolar, é primordial equacionar a educação moral às demais facetas do ensino.

Segundo Zabalza (2000) é a partir do trato e desenvolvimento dos valores no contexto escolar que a escola demonstra sua sensibilidade às demandas sociais do momento e, independente de qual seja o meio social e cultural, cumprirá sua função formadora.

A experiência axiológica é uma ação tipicamente humana, dessa forma, é fundamental que os objetivos escolares supram essas finalidades teleológicas da formação, pois, os valores são orientadores das práticas.

Segundo Saviani (1993, p. 55):

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

Os valores e os processos de valoração estão intrinsecamente relacionados. Sem os valores, a valoração perde sua significância, e os valores sem o movimento de valoração deixam de existir. Quando evidenciamos por meio dos valores aquilo que deve ser objetivo de formação humana, é possível definir metas para a educação e para o modelo de ser humano desejado socialmente. Os objetivos são alvos de ação, logo a educação tem como função a promoção do ser humano daquilo que é para o que *deve ser*. Através dos valores e da valoração, a educação traça propósitos das necessidades humanas para ações que transformem/alcancem os sujeitos na condição social de *é no/para deve ser* (SAVIANI, 1993).

Nesse sentido, segundo Cortella; La Taille (2005, p.107):

[...] a escola precisa urgentemente assumir sua tarefa, pois é a única instituição que ainda tem legitimidade social para tanto, a única que no fundo, diz respeito a todo mundo, visto que, em algum momento da vida, todo mundo é aluno ou professor, pai ou irmão de aluno [...]. Ou seja, a escola ocupa um lugar central na sociedade.

Diante dessas argumentações entendemos que a educação deve proporcionar aos escolares experiências e construtos morais significativos, a começar de conhecimentos curriculares e das relações que são estabelecidas na sociedade. Como apresentamos anteriormente, a construção da personalidade moral depende da relação sistemática dos valores implícitos socialmente nas relações interpessoais, porém, essa concepção não deve ser entendida como doutrinação ou qualquer forma de proselitismo, como afirma Goergen (2001, p. 147):

O entendimento da educação moral como transmissão de virtudes, que da tradição nos é familiar, está hoje ultrapassada. Educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o *fórum* de decisões práticas.

2.2 DIMENSÕES DO ENSINO

Como explanamos acima, se a dimensão axiológica da educação necessita ser explicitada e objetivada, podemos pensar em valores como conteúdos educacionais. Coll et al. (2000) definem o conteúdo como uma seleção social de diferentes formas de saberes culturais, de atitudes, de valores, de conceitos, de técnicas, de

sentimentos, de fatos, de abstrações, de habilidades, de linguagens e através de ideias que são socialmente essenciais à formação humana integral e à socialização dos escolares.

Para Darido (2012, p. 51):

É importante ressaltar que nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, o que exige uma seleção rigorosa da escola (LIBÂNEO, 1994; COLL et al., 2000). Assim, conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação. Libâneo (1994), do mesmo modo que Coll et al. (2000) e Zabala (1998), entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Dessa forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

Portanto, o conceito de conteúdo amplia seu território e abrange as demais capacidades, não somente as cognitivas, evidenciando e reposicionando os saberes antes subentendidos no currículo escolar²⁵. Essa definição ampla sobre os conteúdos possibilita tornar visíveis as aprendizagens “ocultas”, e potencializar esses saberes, sua pertinência e importância para a formação humana.

As ações e intervenções educativas buscam por meio dos conteúdos, alcançar os objetivos sociais para a formação humana. Das diversas possibilidades dos enfoques didáticos com base nessas finalidades, nos parece apropriado ao contexto escolar, a distribuição ou agrupamento de conteúdos em três tipos de acordo com aquilo que os alunos devem *saber*, *saber fazer* e *ser*, ou seja, em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 2006).

Segundo Coll et al. (2000) essas dimensões relacionam-se dentro do ensino e não possuem estruturas excludentes, mas complementares, sendo orientadores da prática pedagógica docente. As abordagens dos conteúdos no processo educacional

25 Esta dimensão subjacente é também chamada de “currículo oculto”. Ela se caracteriza por aprendizagens não sistematizadas ou planejadas das diversas disciplinas escolares, entretanto esses saberes permeiam o terreno escolar de forma implícita nos programas de ensino.

escolar por esses autores apresentadas consideram uma diferenciação epistêmica ente elas.

É importante ressaltar que não são simplesmente diferenciações terminológicas, mas uma proposta que rompe certa tradição pedagógica, permitindo um ensino sistemático e planejado de formas de conhecimentos culturais e sociais, não apenas de fatos e conceitos.

Podemos dizer, de maneira sumária, que os conteúdos *conceituais* se propõem a abordar os fatos, as racionalizações e os conceitos. São tradicionalmente os saberes mais valorizados no contexto escolar, nos currículos e, muitas vezes, constituem a maior parte dos conteúdos de ensino (ZABALA, 2006). O aprendizado dessa dimensão permite que, através de uma rede de conceitos, os sujeitos analisem a realidade e os dados sociais e os interpretem. Como bem destaca Coll et al. (2000, p. 22):

Para aprender um conceito é necessário, então, estabelecer, como veremos mais adiante, relações significativas com outros conceitos. Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a sua capacidade para estabelecer relações significativas e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área.

As aprendizagens dos conceitos polarizam-se basicamente em dois ambientes: prioritariamente memorística e/ou significativa. Como vemos na tabela a seguir, desenvolvida por Novak;Gowin (1984 apud COLL ET AL., 2000):

TABELA 3 - DIFERENÇAS ENTRE AS ATITUDES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM MEMORÍSTICA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	APRENDIZAGEM MEMORÍSTICA
Esforço deliberado para relacionar os novos conhecimentos com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva.	Nenhum esforço para integrar os novos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva.
Orientação para aprendizagens relacionadas com experiências, fatos ou objetos.	Orientação para aprendizagens não relacionadas com experiências, fatos ou objetos.

Envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores.	Nenhum envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores.
---	--

Aprendizagem gradual e crescente.

Aprendizagem plena e repetitiva.

Avaliação por definição, exposição, identificação, categorização e aplicação na solução de problemas.	Avaliação por evocação ou reconhecimento.
---	---

FONTE: COLL ET AL. (2000).

A distinção dessas formas de aprendizagem é importante, pois, tendem a gerar também resultados diferentes (COLL ET AL., 2000).

A distinção entre ambos os tipos de aprendizagem é necessária já que, em função dos objetivos ou metas de uma atividade escolar, será mais conveniente ativar nos alunos, de modo preferencial, um ou outro tipo de aprendizagem. Mas para poder fazê-lo de forma mais adequada é preciso conhecer quais são as condições idôneas para colocar em ação cada um desses dois tipos de aprendizagem (COLL ET AL., 2000, p. 33).

Uma segunda dimensão de ensino são os conteúdos *procedimentais*. Eles estão presentes em todas as etapas de ensino escolar assim como os conceitos. São um conjunto de técnicas, hábitos, habilidades, estratégias, métodos, rotinas e etc. Referem-se e relacionam-se com a dimensão do *saber fazer*, de ações ordenadas para execução/alcance de um fim (COLL ET AL., 1998; 2000; 2006; ZABALA, 1998).

Ou seja, o que se propõe para a aprendizagem dos alunos são conjuntos de ações cuja realização permite chegar finalmente a determinadas metas. E que os alunos aprendam a levar a sério as atuações requeridas para conseguir uma meta é o que se pretende, de modo fundamental, com a inclusão dos procedimentos no currículo. Trabalhar os procedimentos significa, então, revelar a capacidade de saber fazer, de saber agir de maneira eficaz (COLL ET AL., 2000, p. 77).

O conjunto de ações e decisões que estruturam a elaboração dos procedimentos completos, muitas vezes, é composto de várias ações mais simples e de diferentes

formas de participação. Dessa forma, Coll et al. (2000) desaprova a ideia de categorização e de tipos de procedimentos. Assumimos neste trabalho a natureza multivariada e pluridimensional das crianças e do terreno escolar. Isto posto, compartilhamos que existem diversas formas possíveis de alcançar os muitos objetivos possíveis. “[...] o saber fazer é muito diverso e muito complexo para tentar uma classificação acertada e completa” (COLL ET AL., 2000, p 78).

Essa dimensão deve atravessar a simples comprovação prática dos procedimentos, tendo em vista que o saber concreto é fundamental para sua funcionalidade e execução ordenada nas diferentes tarefas e exigências da vida diária. Entretanto é necessária sua generalização, saber quais ações e decisões a compõem, o que deve ocorrer e, em que condições, é preciso adaptá-la a diferentes contextos, a fim de que, futuramente, outros procedimentos sejam criados (COLL ET AL., 2000).

Por fim, uma terceira dimensão do ensino trata dos conteúdos *atitudinais*. Segundo Coll et al. (2000) a atitude pode ser considerada como um construto hipotético. Ou seja, um processo ou entidade que supomos que existe, mesmo quando, não for diretamente observável ou mensurável.

Coll et al. (2000, p. 122) apresenta três pequenas definições que condensam a opinião acadêmica:

Uma organização duradoura de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos em relação a algum aspecto do mundo do indivíduo (Krech e Crutchfield).

Uma tendência ou predisposição do indivíduo para avaliar um objeto ou o símbolo desse objeto (Kartz e Stotland).

Uma predisposição relativamente estável da conduta em relação a um objeto ou setor da realidade (Castilejo).

A dimensão atitudinal contempla também os valores sócio-morais e as normas e não somente o comportamental. Porém, ainda que estejam na mesma dimensão de ensino é importante diferenciar atitudes de valores e normas. Nesse contexto, Zabala (1998; apud ACEDO, DARIDO e IMPOLCETTO, 2014, p.150) apresenta uma definição concisa de valores, atitudes e normas, e a forma como se correlacionam.

[...] os *valores* dizem respeito a princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre condutas e seu sentido, e são exemplos de

valores a liberdade, respeito, fraternidade e responsabilidade; entende-se por *atitudes* as predisposições relativamente estáveis das pessoas realizarem sua conduta de acordo com valores determinados, sendo exemplos a cooperação com um grupo, a participação em tarefas escolares e ações de respeito ao meio ambiente; por sua vez, *normas* são regras e padrões de comportamento aos quais todos os membros de um grupo social devem obrigatoriamente seguir, determinadas pelos valores coletivamente compartilhados²⁶.

Valores são indicadores e estruturam as ideias e os projetos educacionais, pois dão sentido e orientam as normas e as atitudes no contexto escolar. Podemos defini-los, portanto, como princípios, aos quais pessoas embasam-se para julgar condutas.

São opções de escolha adquiridas pelas experiências sociais, afetivas e pessoais que repetidamente, livremente e refletidamente, compõem o ensino escolar. Contudo, vale destacar que valores podem ser negativos ou positivos, instrumentais ou terminais (BUISMAN; ROSSUM, 2001).

Outro conceito pertinente à dimensão atitudinal de ensino são as normas. Segundo Coll et al. (2000, p. 128) “as normas sociais são definidas como padrões de condutas compartilhados pelos membros de um grupo social.” As normas se refinam ou se afrouxam em níveis micro e macro, como também se alteram nas diversas culturas, mas estão presentes em todos os níveis sociais, desde os ambientes institucionais mais rigorosos, até as atividades de pequenos grupos de lazer e na própria ação individual. As normas são desejos sociais de condutas, de comportamento, sentimentos, palavras e de ações dos indivíduos – as normas, as atitudes, e os valores podem ser positivos ou negativos – tanto a nível individual, como a nível social.

Basicamente para Coll et al. (2000) o processo de aprendizagem das normas divide-se em três etapas:

- Aceitação: significa a submissão a essa imposição social, sem a compreensão da necessidade ou razão;
- Conformidade: início da reflexão sobre as regras, mesmo que sua conformação seja voluntária, ou pelo reconhecimento do seu papel social;

26 Grifos do autor.

ou ainda, um conformismo forçado, pois o indivíduo não concorda com a regra, mas o sistema subjuga sua vontade;

- Interiorização das normas: compreensão da necessidade das regras e ordenação para a vida diária.

A complexidade das atitudes aumenta por serem também experiências subjetivas internalizadas que, por vezes, expressam-se após avaliações de coisas, pessoas ou objetos. Assim, as atitudes podem ser também disposições intuitivas, com certo nível de automatização e de pouca reflexividade, por isso, algumas atitudes possuem estágios mais basilares que progressivamente se transformam em atitudes complexas.

Outras transformações nas atitudes podem ser alteradas ou abandonadas ao longo do tempo, por mudanças de crenças, valores, cultura e a própria maturação biológica, por esse motivo, as atitudes, constantemente, não têm coerência ou consistência completa. A sociedade e os indivíduos são suficientemente complexos nas suas relações, pois ninguém é consistente em todos os seus comportamentos, opiniões e atitudes (COLL ET AL., 2000).

Em face dessas características, o ensino na dimensão atitudinal assume o desafio de construir uma capacidade de reflexão da ação, o “dar-se conta”, como traduz Coll et al. (2000, p. 122):

A capacidade de uma pessoa dar-se conta de suas ações marca a fronteira entre atitudes e *hábitos*. O “hábito” de dirigir pelo lado direito pode ser verbalizado ou não por uma pessoa habituada a fazê-lo, mas ela o expressa na prática cotidiana. A “preferência” por dirigir pela direita (uma atitude) reflete um estado de consciência que pode se expressar verbalmente, embora essa pessoa possa não estar seguindo a sua preferência nesse momento.

O ensino da dimensão atitudinal é altamente complexo no cotidiano escolar, já que as diversas fontes de influências – fatores biológicos, psicológicos e sociais – interferem e precisam ser consideradas na seleção dos valores, normas e atitudes por parte dos professores (GOERGEN, 2005; PUIG, 1998). Isso acontece porque a formação e a construção de valores, normas e atitudes, dão-se a partir dos processos complexos das interações entre o indivíduo, a família e o social, com a

escola e o meio que o cerca. Esse desafio apresenta-se ainda maior, não somente por atribuir mais um papel e função ao professor, mas como bem salienta Coll et al. (2000, p. 138):

A dificuldade que se apresenta aos professores de Educação Primária e Secundária na sua nova tarefa de tentar ensinar uma série de atitudes aos alunos é, portanto, dupla. À falta de um modelo teórico unificado ao qual fazer referência na hora de escolher entre os diferentes métodos de intervenção para a formação e a mudança de atitudes nos alunos, associa-se o fato de que não são especialistas no tema das atitudes. A tarefa de formação e mudança de atitudes exige uma destreza a qual eles, em princípio e pela sua formação, não têm por que ter.

A escola, como agente socializador sempre foi um fomentador e gerador de atitudes, normas e valores. O processo educacional é dinâmico e através das diferentes relações e interações possíveis, o corpo escolar ensina sistematicamente (ou não) e conscientemente (ou não) valores, normas e atitudes.

Concordamos com Darido (2012 p. 55) quando afirma que:

Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Estabelecemos uma rede de conceitos da qual nos apoiamos para pensar o ensino em valores. Esse quadro geral apresentado será refinado e estreitado, especificamente, no próximo tópico. Nele, trataremos da dimensão atitudinal na educação física escolar, dos conteúdos de ensino e das suas particularidades no ensino fundamental (I).

2.3 A DIMENSÃO ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL (I)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB 9394/96) a educação básica deve estar estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A mesma lei obriga que a Educação Física deva estar presente em todo o Ensino Básico, sendo componente curricular obrigatório da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O Ensino Fundamental (I) corresponde ao ciclo que se inicia no 1º ano e estende-se ao 5º ano, a faixa etária aproximada dos alunos é dos 6 aos 11 anos, desconsiderando casos de reprovações, adiantamento ou especiais.

O artigo nº 26 § 3º da LDB (BRASIL, 1996, p. 45) corresponde à presença obrigatória da Educação Física nos currículos da educação básica:

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990) da mesma forma afirma que “[...] a criança e o adolescente tem direito a educação, a cultura, ao esporte e ao lazer”. Ainda, nesse sentido, no plano internacional, a Carta Internacional da Educação Física e do Desporto, no 1º artigo afirma que “[...] é direito fundamental de todo ser humano de praticar Educação Física e o desporto [...]” (CONFED, 2006, p. 1).

A Educação Física como componente curricular obrigatório do ensino fundamental e, nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 2013) e, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) propõem que a Educação Física pode favorecer a autonomia das práticas corporais, das atividades sociais e da vida diária, e conhecer/vivenciar/experimentar as diversas manifestações da cultura corporal de movimento de modo ativo. A esse respeito, postula Barbosa (2001 p.19):

É esse poder legal, representado por leis e decretos, que confere a Educação Física o “status” de disciplina obrigatória do currículo escolar da Educação Básica, permitindo que sua ação pedagógica se exerça com autoridade e legitimidade [...].

Esses documentos legais encaminham inúmeras demandas didático-metodológicas e estabelecem a necessidade de propostas que supram os princípios e objetivos do

Ensino Fundamental para a formação de normas, atitudes e valores como componentes e conteúdos desta fase da educação formal.

Como vimos anteriormente, os conteúdos são saberes e conhecimentos agrupados e organizados de maneira didático-pedagógica que tem como finalidade, a assimilação e o aprendizado dos alunos para aplicação prática nas atividades e demandas pessoais e sociais. Assim, podem tomar a forma de ideias, conceitos, fatos, leis e teorias científicas, habilidades, valores, racionalizações, hábitos e atitudes, tendo em vista os diversos processos de socialização viabilizados por métodos de transmissão e assimilação ativos.

Entretanto, os conteúdos escolares não são todos os saberes e conhecimentos culturais, pois, são um conjunto de seleções que a priori são fundamentais e basilares para a formação humana e para a prática social. Assim, significa dizer que sua definição concreta pode variar no tempo e no espaço, operadas a partir de seleções culturais e/ou políticas.

Destarte, o conhecimento escolar da Educação Física e seus conteúdos devem abarcar fatos, conceitos, atitudes, habilidades, normas e valores sobre as diversas práticas do movimento humano e da sua cultura. Não apenas evidenciando sua ação prática, ou seus aspectos motores, mas, todas as suas dimensões de ensino e de significados.

Concordamos com Freire (1992, p. 15) quando afirma que o movimento corporal pode ser interpretado e desenvolvido pedagogicamente como um recurso, pois “[...] a educação física escolar está na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante à motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e das relações sociais”.

Tanto os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 2013) e, também, trabalhos acadêmicos (p. ex.: DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007; FREIRE; OLIVEIRA, 2004; DARIDO; RANGEL, 2005) buscaram identificar os conhecimentos e conteúdos que devem constituir o currículo da Educação Física no contexto escolar e, principalmente, no ensino fundamental (I).

A Educação Física escolar, ao longo de sua história e de sua tradição pedagógica, prioritariamente, assume em prática docente o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais. Estudos como o de Freire et al. (2010) e Darido; Rangel (2005) demonstram que, diferente da maioria das outras disciplinas escolares, a Educação Física possui uma tendência a enfatizar o ensino procedimental em detrimento das demais dimensões de ensino.

Todavia, diversas demandas sociais e novas lógicas de ensino apontam o rompimento dessas barreiras na área, e o envolvimento das demais dimensões de ensino. Nesse sentido, Darido (2012 p. 55) argumenta que:

Com essa leitura da prática pedagógica, os PCNs da área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998b).

Diversos autores discutem a dimensão atitudinal na prática escolar da Educação Física. Entre eles destacam-se: Freire; Oliveira (2004), Darido (2005), Darido; Rangel (2005), Sanches Neto; Betti (2008), Rodrigues; Darido (2008), Brasil (1997).

Nesse contexto, pesquisas sobre seleção dos conteúdos escolares na Educação Física escolar apontam que a construção de valores e atitudes transversais são enfatizadas na literatura pedagógica (FREIRE; OLIVEIRA, 2004) e que, no que se refere a seleção de conteúdos, os valores priorizados e mais relatados são de características gerais da formação humana como, por exemplo: cooperação, respeito, solidariedade (SILVA; FREIRE, 2007).

Contudo, apesar da hegemonia da dimensão procedimental na Educação Física escolar, os conteúdos atitudinais estão presentes nas aulas, mesmo que o professor não tenha a percepção disso, por vezes, enquadrando-se no currículo oculto escolar.

A ausência de planejamento e sistematização da dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física, subjagam essa dimensão a permanecer no currículo oculto. O currículo oculto é “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...]” (SILVA, 2002, p. 78).

Essa característica implícita da dimensão atitudinal, frequentemente, impede a percepção do professor de algumas aprendizagens adquiridas pelos alunos, por isso, o professor acredita ter ensinado um determinado conteúdo, mas, na verdade, seus alunos alcançaram outras aprendizagens que não são as propostas pelo docente (FREIRE ET AL., 2010).

O caráter incidental e exortativo na dimensão atitudinal na Educação Física explanado por Knijnik; Tavares (2012) indicam uma tendência dos professores em não sistematizarem e/ou planejarem o ensino. Martins; Freire (2008) realizou um estudo de caso no qual foi possível observar durante as aulas de um professor de Educação Física inúmeros momentos de aprendizagem de valores, atitudes e normas que surgiram durante as aulas, entretanto, esses momentos não haviam sido previamente planejados pelo professor e, por isso, não se potencializaram e perderam-se.

Ainda nesse sentido, Rodrigues; Darido (2008) obtiveram resultados semelhantes ao investigar uma professora que fundamentou sua prática a partir das três dimensões de ensino, porém, quando questionada sobre a dimensão atitudinal afirmou ensinar essa dimensão apenas em situações que “[...] necessitam de intervenção imediata [...]” (p. 59), ou seja, de maneira incidental.

A introdução da Educação Física no contexto escolar foi marcada por valores de legitimação como a disciplina, a eugenia, a saúde e pelos benefícios orgânicos. Esses valores, ocasionalmente, eram os valores implícitos da disciplina e, além disso, fundamentavam a abordagem e funcionalidade do componente curricular atitudinal nas aulas (DARIDO; RANGEL, 2005).

De um modo geral, na dimensão atitudinal, a Educação Física pode através dos seus conteúdos, discutir, vivenciar, demonstrar e apresentar aos alunos diversos temas, como: a resolução de conflitos, a solidariedade, os gêneros, a ética, a cooperação, a pluralidade cultural, inclusão social e outras infinitudes de temas concernentes à disciplina.

Assim, avançamos além da própria prática física, alcançamos outros objetivos e possibilitamos aprendizagens contextualizadas sobre as informações sociais,

considerando os processos de socialização e o aprendizado dos valores, normas e condutas existentes nas diversas práticas corporais (DARIDO; RANGEL, 2005).

Forquin (1993) afirma que o conteúdo que se transmite na Educação é sempre alguma coisa que nos precede, ultrapassa e institui-nos enquanto sujeitos humanos. Essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. Em consonância com o autor, podemos dizer que todo esse patrimônio construído ao longo do tempo pela Educação Física pode-se denominar de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, como vem sendo feito por diferentes autores e linhas pedagógicas da Educação Física. (DARIDO, 2012, p. 63).

Nesse imenso leque da cultura corporal de movimento, existem estruturas e conteúdos potencialmente ilimitados para a construção e formação social atitudinal dos alunos através das aulas de Educação Física escolar, como bem aponta Darido (2012, p. 63):

Por se tratar de um conjunto diversificado e riquíssimo de saberes, há significativa importância em transmitir os conhecimentos da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar. Esses conhecimentos são indispensáveis para que o aluno tenha uma compreensão da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural. Em outras palavras, espera-se que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Física tornem as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudem-nas a adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Exemplos de conteúdos inerentes à Educação Física escolar são elencados por Darido (2005), o qual aponta: atitudes de respeito aos adversários em jogos/esportes, atitudes e diálogo das altas ou baixas habilidades motoras de cada indivíduo, valorização dos jogos/brincadeiras regionais, regras e normas específicas às práticas corporais, jogos e esportes como estilo de vida saudável, corpo e estética, compreensão da importância de uma vida ativa, valorização e internalização de hábitos saudáveis, e entendimento dos malefícios do sedentarismo.

Esses exemplos são caminhos possíveis para o desenvolvimento de conteúdos atitudinais específicos a Educação Física escolar proporcionando, assim, prazer e significado em relação à atividade física, transcendendo a simples prática física.

A dimensão atitudinal fundamentada a partir da cultura corporal de movimento possibilita metas e objetivos para a formação humana global e significativa. O

professor, a partir dessas bases, é capaz de planejar e utilizar diversas estratégias didático-pedagógicas para cada realidade escolar e social, tendo em vista essas concepções da dimensão ensino.

O ensino da Educação Física escolar no ensino fundamental, deve proporcionar aprendizagens diversas dos inúmeros saberes sobre o movimento e a cultura corporal na dimensão atitudinal. Dessa forma, contemplando igualmente todas as dimensões de ensino, a fim de possibilitar aos alunos, conhecimentos que capacitem mover-se de modo autônomo, dispendo de suas habilidades de maneira global, eficaz e significativa.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO OLÍMPICA

3.1 ESTUDOS OLÍMPICOS, MOVIMENTO OLÍMPICO E OLIMPISMO

As manifestações olímpicas estão além dos Jogos Olímpicos de Verão e de Inverno, que acontecem de tempos em tempos, conferidos a cada quatro anos pelos meios midiáticos. Assim, é necessário inicialmente clarificar diferentes termos relacionados ao tema deste capítulo.

Entendemos por Movimento Olímpico (MO), o conjunto de organizações e pessoas que compartilham do movimento esportivo que reúne os princípios e valores Olímpicos expostos na Carta Olímpica²⁷. (DACOSTA, 2007; RÚBIO, 2009; TAVARES, 2008).

De acordo com sua tradição, o MO é guiado por um conjunto de valores ou uma filosofia própria, genericamente conhecida como “Olimpismo”. Segundo a definição oficial fornecida pela Carta Olímpica, o Olimpismo possui sete princípios fundamentais (COI, 2014, p. 11-12):

1. O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina com equilíbrio as qualidades do corpo, as vontades e a mente. Misturando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo, na responsabilidade social e respeito pelos princípios éticos fundamentais e universais.
2. O objetivo do Olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso da humanidade, tendo em vista a promoção

²⁷ A Carta Olímpica é a constituição do Comitê Olímpico Internacional (COI). Ela governa a organização e a operação do COI e do Movimento Olímpico, assim como estipula as condições para a celebração dos Jogos Olímpicos.

de uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana.

3. O Movimento Olímpico é a ação concertada, organizada, universal e permanente, efetuada sob a autoridade suprema do COI, de todos os indivíduos e entidades que são inspirados pelos valores do Olimpismo. Ele abrange os cinco continentes. Atinge o seu auge com a reunião dos atletas do mundo no grande festival de esportes, os Jogos Olímpicos. Seu símbolo são cinco anéis entrelaçados.

4. A prática do esporte é um direito humano. Cada indivíduo deve ter a possibilidade de praticar esporte, sem discriminação de qualquer tipo e no espírito olímpico, que requer a compreensão mútua com um espírito de amizade, solidariedade e fair play.

5. Reconhecendo que o desporto ocorre no âmbito da sociedade, as organizações desportivas no âmbito do Movimento Olímpico terão os direitos e obrigações de autonomia, que incluem livremente que estabelecem e controlam as regras do esporte, que determinam a estrutura e governo das suas organizações, gozando do direito de eleições livres de qualquer influência externa e a responsabilidade de assegurar que os princípios da boa governabilidade serão aplicados.

6. O gozo dos direitos e liberdades estabelecidos nesta Carta Olímpica deve ser assegurado sem discriminação de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, orientação sexual, idioma, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou qualquer outra condição.

7. A pertença ao Movimento Olímpico requer o cumprimento da Carta Olímpica e reconhecimento pelo COI²⁸.

O termo Olimpismo, segundo Rúbio (2009, p.75) “[...] refere-se ao conjunto de valores pedagógicos e filosóficos do Movimento Olímpico, e não apenas aos Jogos Olímpicos”. Segundo a análise da obra de Coubertin feita por Tavares (1999, p. 6),

²⁸Texto original em inglês: “1. Olympism is a philosophy of life, exalting and combining in a balanced whole the qualities of body, will and mind. Blending sport with culture and education, Olympism seeks to create a way of life based on the joy of effort, the educational value of good example, social responsibility and respect for universal fundamental ethical principles. 2. The goal of Olympism is to place sport at the service of the harmonious development of humankind, with a view to promoting a peaceful society concerned with the preservation of human dignity. 3. The Olympic Movement is the concerted, organised, universal and permanent action, carried out under the supreme authority of the IOC, of all individuals and entities who are inspired by the values of Olympism. It covers the five continents. It reaches its peak with the bringing together of the world’s athletes at the great sports festival, the Olympic Games. Its symbol is five interlaced rings. 4. The practice of sport is a human right. Every individual must have the possibility of practising sport, without discrimination of any kind and in the Olympic spirit, which requires mutual understanding with a spirit of friendship, solidarity and fair play. 5. Recognising that sport occurs within the framework of society, sports organisations within the Olympic Movement shall have the rights and obligations of autonomy, which include freely establishing and controlling the rules of sport, determining the structure and governance of their organisations, enjoying the right of elections free from any outside influence and the responsibility for ensuring that principles of good governance be applied. 6. The enjoyment of the rights and freedoms set forth in this Olympic Charter shall be secured without discrimination of any kind, such as race, colour, sex, sexual orientation, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. 7. Belonging to the Olympic Movement requires compliance with the Olympic Charter and recognition by the IOC” (COI, 2014, p. 11-12).

[...] o esporte deveria ser um empreendimento físico, moral e social destinado a reformar o homem e a sociedade, fundado nos conceitos de excelência e equilíbrio e condicionado por uma ética positiva. Este *corpus* de valores ele chamou de Olimpismo.

À vista disso, o Olimpismo apresenta-se como uma proposta extensa e altamente complexa, como possibilidade de educação, principalmente, pautada na perspectiva idealizada do homem como produtor de valores e socializador cultural da ética.

O modo como compreendemos e significamos o esporte, apresenta grande influência do impacto do Movimento Olímpico (MO) na formatação do modelo e nos valores que atribuímos às práticas esportivas no século XX. Mesmo considerando o caráter *polissêmico* e *polímorfo* do esporte contemporâneo, ainda atribuímos à cultura do MO e ao legado dos Jogos Olímpicos modernos, um potencial de representação e referência de pedagogia esportiva (TAVARES, 2008).

Em face dessa possibilidade que funciona como legitimação, diferentes autores têm se dedicado ao estudo do MO e de suas manifestações, a partir das mais diferentes abordagens, recortes e temáticas. Recentemente, esse campo de estudos tem sido genericamente chamado de “estudos olímpicos”. Uma síntese produtiva a esse respeito pode ser encontrada no Atlas do Esporte (TAVARES ET AL., 2005, p. 751). Segundo documento de referência os Estudos Olímpicos (EO) são:

[...] o nome dado ao conjunto de estudos de caráter acadêmico que tem como tema, locus ou viés de análise dos fenômenos esportivos os Jogos Olímpicos e/ou o Movimento Olímpico em suas mais diversas manifestações. Assim, pode configurar-se tanto em um tema em si quando estuda especificamente os Jogos e/ou o Movimento Olímpico, quanto se servir da dimensão histórica e alcance global do Movimento Olímpico como referência para estudar o fenômeno esportivo e a educação física a partir de diferentes abordagens (histórica, geográfica, econômica, sócio-antropológica, pedagógica e outras) comparadas ou não.

Historicamente, o MO é inspirado nos ideais de Pierre de Coubertin, líder de sua criação. Coubertin foi um pedagogo visionário, pesquisador e historiador que acreditava no esporte como uma via de desenvolvimento individual e social. Liderou a organização de Jogos Olímpicos modernos visando divulgar a prática de atividades físicas como ferramenta de transformação individual e social (TAVARES, 2008).

Para Miragaya (2009, p.41) “[...] Coubertin via o esporte como parte da educação de qualquer jovem assim como a ciência, a literatura e as artes [...]” e, baseado nisso, defendia a educação física nas escolas. Rúbio (2009, p.76) afirma que o Barão

[...] busca por uma formação do indivíduo na sua totalidade, sem fragmentação de domínios biológicos, psicológicos e sociais, entendendo o esporte e a atividade física como elementos fundamentais para a sua realização.

O contexto histórico fez com que a sociedade inglesa e a Grécia clássica se tornassem duas matrizes importantes para o desenvolvimento do Olimpismo e, nesse sentido, Coubertin pesquisou escolas inglesas e diversos países para saber como os esportes eram praticados e como se estruturavam.

Duas características da sociedade inglesa interessavam a Coubertin e iriam influenciar sobremaneira sua obra e suas ações: uma delas era o ‘espírito de associação’ da sociedade inglesa corporificado nas associações privadas de patronato; o segundo foi o sistema educacional inglês, onde se educava para a vida numa sociedade (TAVARES apud RÚBIO, 2009, p.72).

Por outro lado, a paixão europeia pela cultura helênica junto aos achados arqueológicos da época, ajudou na descoberta e no conhecimento dos acontecimentos dos Jogos Olímpicos da antiguidade, permitindo bases para a noção de que a competição esportiva deveria ser também um instrumento educacional para a vida cívica.

Por fim, Tavares (2007, p.185), nessa perspectiva, reforça o cunho educacional da proposta Coubertiana:

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

Esses princípios não surgem no Olimpismo *per se*, são legados da história e da gênese dos Jogos Olímpicos antigos e da cultura do povo grego. Assim, é de suma importância conhecer suas raízes históricas para entendermos seus atuais frutos e propostas educacionais.

3.2 O LEGADO DOS JOGOS ANTIGOS

As influências da história e do contexto dos Jogos Olímpicos antigos refletem na filosofia e nas tradições dos Jogos Olímpicos modernos. Sobre a gênese dos Jogos Olímpicos antigos existem muitas histórias e mitos, mas, a origem ainda é incerta. Como afirma Umminger (apud MARILLIER, 2000, p. 25) as teses apontam que:

A origem dos Jogos Olímpicos antigos é tão vaga como a de Milo de Crotona. Existem inúmeras narrativas [...] sobre este assunto embora nenhuma delas apresente um mínimo autenticidade [...].

As lendas sobre o surgimento dos Jogos remetem a outras lendas e mitos daquela sociedade e, por vezes, são mitos ainda mais antigos e segundo os historiadores de difícil interpretação. Entretanto, existe um *continuum* da relação entre manifestações religiosas e culturais dos helenos ao surgimento dos Jogos.

Os Gregos desejavam que a fundação dos Jogos Olímpicos fosse ainda mais recuada no passado [...], e nós podemos registrar diversas lendas que atribuem a criação a diferentes deuses ou heróis. Uma vez que todas essas narrativas estão relacionadas com crenças e práticas religiosas, é evidente que a manifestação desportiva ficará para sempre intimamente ligada a uma manifestação religiosa (“Les Jeux Olympiques de L’Antiquité” in *Éducation Physique et Sport*, nº 48 apud MARILLIER, 2000, p.25).

Todas essas lendas estão diretamente envolvidas com manifestações dos deuses, da religião e da cultura mítica grega. Atualmente, existem quatro versões principais sobre a origem.

A primeira lenda é narrada por Pausânias na sua *Periégrese*. Segundo este autor, Olímpia, assim como Delfos, teria sido originariamente a sede de um temível oráculo onde se veneravam os deuses primordiais Úrano (o Céu) e a sua mãe-esposa Geia (a Terra). Úrano acabou por ser deposto por um dos seus filhos Crono, irmão e esposo de Reia, um titã cretense, que teria dado seu nome ao Monte Crono que domina a cidade de Olímpia. Um oráculo tinha predito a Crono que ele seria igualmente deposto por um dos seus filhos. Deste modo, ele devorava todos os seus filhos que a sua esposa tinha. Contudo, quando Reia deu à luz Zeus substituiu-o por uma pedra e entregou-o aos cuidados dos Dáctilos cretenses do Monte Ida, que mais tarde se estabeleceram em Olímpia. Quando se tornou adulto, Zeus destronou o seu pai e tornou-se o senhor de Olímpia. Então, os Dáctilos, Peoneu, Epimedes, Idas, Íaso e Hércules, organizaram uma corrida a pé. Hércules foi o vencedor e recebeu como prêmio uma coroa de oliveira selvagem fundando, deste modo, os Jogos Olímpicos (MARILLIER, 2000, p. 26).

Ainda, incorporado a esse nesse mito, existe outra possibilidade da gênese dos Jogos. É uma versão da mesma história que, afirma que Zeus que criou os Jogos, a fim de comemorar a vitória sobre Crono (MARILLIER, 2000).

A segunda versão é contada por Píndaro, após a conquista de Élide e da cidade de Élis, cuja população foi massacrada. Hércules fundou um altar sacrificial e um santuário em honra a Pélops. Sobre esse fato Marillier (2000, p. 26) diz que:

[...] na sua caminhada em frente, o tempo ensinou [...] a Hércules como consagrar as premissas do saque de guerra e instituiu – primeira olimpíada – a festa quinquenal com os prêmios da vitória [...].

Nessas competições, respectivamente, Hércules venceu todas as provas e introduziu a oliveira selvagem como honra ao ganhador. Por isso, graças a essa iniciativa surgem os Jogos (MARILLIER, 2000).

A terceira história diz que Pélops criou os Jogos para festejar sua vitória sobre Enómao, tornando-se rei e casando-se com a filha do governante. Enómao, rei de Pisa, avisado por um oráculo que havia predito que o rei seria morto pelo seu genro, desafiava todos os pretendentes a uma corrida de carros e depois os matava. Pélops apresentou-se como pretendente após ter sabotado o carro do seu adversário, desse modo ganhou a corrida e casou-se com a filha de Enómao, tornando-se rei de Pisa e instituindo os Jogos em comemoração ao seu triunfo (MARILLIER, 2000).

A última versão apresentada, porém, relata um conflito entre Hércules e Augias, rei de Élis. Augias desafiou o herói Hércules a limpar seus estábulos, cujo mau cheiro chegava até o firmamento. Hércules assim o fez, desviando o rio Alfeu inteiro para o estábulo, sendo este o quinto feito dos famosos 12 trabalhos de Hércules. Contudo, Augias não se sentiu satisfeito e, a partir de sua insatisfação, vários conflitos são desencadeados, proporcionando a Hércules a eliminação de Augias. Posteriormente, sua família cresceu e ascendeu no lugar do rei e, em honra a sua vitória, fundou os Jogos (MARILLIER, 2000).

Os jogos são reflexos da cultura grega durante uma longa cadeia de aparecimentos e desaparecimentos, que representam os feitos dessa mesma cultura. Eles aconteciam em Olímpia, um dos mais conhecidos e antigos santuários da Grécia antiga (CAPINUSSÚ, 2007).

Pela não comprovação de fontes antigas completas, sabe-se, de maneira insuficiente, sobre a história da gênese dos Jogos Olímpicos no período arcaico.

Mas, fatos como a criação das *polis*, na qual a sociedade dividiu-se em aristocracia – cujos cidadãos livres, estrangeiros e escravos, e a dominação de outras cidades, impulsionados pelo *agôn* desportivo introduzido na política e no militarismo – trouxe para Olímpia uma nova ideia de homem e organização social, alterando assim, a cultura, a religião e os costumes (MARILLIER, 2000).

Os jogos Olímpicos eram muito importantes na Grécia antiga, não só pelo número de participantes, assistentes, mas, principalmente, pela repercussão política que apresentava, para tanto, esses jogos eram instituídos a Zeus. Ao mesmo tempo, aconteciam outros fenômenos de caráter esportivo, como: Jogos Píticos²⁹, Jogos Ístmicos³⁰ e os Jogos Nemeus³¹. Concomitante a esses jogos, denominados Jogos Maiores aconteciam os Jogos Menores³², estes de caráter competitivo reduzido em comparação aos Maiores, e de repercussão apenas local (CAPINUSSÚ, 2007).

Os jogos possuíam datas e duração determinadas. A proclamação da trégua sagrada começava dois meses antes da abertura deles e, durante esse período, cessavam-se todos os conflitos militares nas regiões onde houvesse Jogos, respeitando-se seu encerramento. Os atletas mudavam-se um mês antes para Olímpia, com o objetivo de treinar na palestra, no ginásio e no estádio (CAPINUSSÚ, 2007).

29 Esses jogos eram realizados na cidade de Delfos, lugar sagrado do Oráculo, chamada por alguns “o umbigo do mundo”, onde se venerava o culto ao deus Apolo. Em comemoração à vitória de Apolo sobre a serpente Pitón foram instituídos os Jogos Píticos, em princípio a cada oito anos e mais tarde a cada quatro anos. Nos jogos havia um variado repertório de rituais religiosos que integravam a celebração do evento, nos jogos Píticos havia também peças teatrais que demonstravam a vitória de Apolo sobre a serpente (CAPINUSSÚ, 2007).

30 Realizado em homenagem a Poseidon os Jogos Ístmicos iniciaram-se no princípio do século VIII a.C. O evento era realizado a cada dois anos, sendo constituído de competições atléticas, hípicas, musicais e náuticas. O festival era realizado sob numerosos rituais e cerimônias profundamente religiosas. Não havia recompensa material para o vencedor além de uma coroa confeccionada de folhas secas de aipo (CAPINUSSÚ, 2007).

31 Existem duas versões para a criação desta festividade, uma reverencia a Zeus e outra a Hércules seu filho, acreditasse que a última se aproxima mais da verdade, pois a nomenclatura dos jogos refere-se a uma das façanhas de Hércules- a vitória sobre o leão de Neméia. O evento realizava-se a cada dois anos durante o verão, a premiação para o vencedor era uma coroa com folhas verdes de aipo (CAPINUSSÚ, 2007).

32 Dentre eles, os mais importantes aconteceram em Epidauro, Rodes, Platea, Argos, Pelene, Megara, Egina, Arcadia, Tebas e Atenas. Nesta última cidade acontecia o mais conhecido dos Jogos Menores, denominado de Panatenéias, em homenagem a deusa Atenas (CAPINUSSÚ, 2007).

A dois dias da abertura dos jogos eram feitos diversos rituais aos deuses e, também, em honra de seus participantes. Durante a abertura, os atletas e os juizes faziam o juramento Olímpico. Ao decorrer de todos os jogos, os atletas permaneciam nus e, essa nudez, tinha uma raiz mítica e cultural, tornando-se obrigatória a todo atleta participante. Isso, além de outros fatores, justificava a exclusão das mulheres dos Jogos Olímpicos, muito embora, o verdadeiro motivo fosse, originalmente, religioso (CAPINUSSÚ, 2007).

Os jogos antigos eram praticados como uma atividade física do tipo reativa e natural, ademais, foi devido à mudança da estrutura social, ao aparecimento das cidades, a consolidação das relações políticas e econômicas que o “desporto” surgiu no contexto Grego, praticados em sua maioria por uma casta elitista da sociedade. Segundo Marrisier (2000, p.7):

[...] o jogo e, principalmente, o desporto, não são elementos naturais ancorados no instinto humano, são sim uma criação cultural baseada na elaboração normativa de práticas físicas, lúdicas ou competitivas, submetidas a um conjunto de poderes (político, religioso, social, etc.) próprios a uma comunidade.

As atividades físicas atingiam dois eixos da sociedade grega: o sistema educativo e o lugar que ocupava nas festividades religiosas. Eram atribuídas às práticas corporais e ao desporto, a capacidade de moldar tanto o corpo como o caráter, como relata Andler (apud MARRILIER, 2000, p.9):

A terrível raiva que as cidades sentiam umas das outras, a disputa de classes e de facções na cidade, o antagonismo idealizado nos torneios de atletismo e de poesia, criaram uma cultura simultaneamente mais forte e mais delicada. A necessidade de estar constantemente preparado para uma luta definitiva e vital deu origem a uma civilização de uma rara integridade física, sóbria, bem treinada, nervosa, musculada, completamente virada para a ação.

Com isso, as atividades físicas e a música tiveram um papel importante no sistema de educação grego. As práticas corporais para os Helenos eram uma obrigação moral e espiritual, uma forma de educação dos jovens, que os preparava para a guerra e para a sociedade (MARRILIER, 2000).

O sistema de *polis* e a constante organização para a guerra gerou uma sociedade de alta estirpe. A competitividade, denominada de *agôn*, tornou-se parte da prática desportiva grega e, a partir desse fenômeno, era necessário sistematizar um código

de conduta e regras para controlar esse espírito de luta no convívio social que, futuramente, foi transplantada para os Jogos antigos e para os Jogos Modernos no conceito da ética esportiva (MARRILIER, 2000).

O atleta grego passa a ser considerado um produto puro da civilização antiga, resultante de uma visão de mundo única, na qual o homem compreendia estar pronto ou deveria buscar essa prontidão para ser senhor de si mesmo, para lidar com o divino (MARRILIER, 2000).

Segundo Marrilier (2000, p.13) “[...] o homem grego ‘ordena’ e ‘forma’ tanto o mundo como ele próprio [...]”, para isso, o homem passava pelo processo de unir a inteligência, a coragem e a excelência do espírito e do corpo. Para tal, é possível entender a importância das práticas corporais desportivas no sistema educativo grego, somado a educação musical, uma vez que para a perspectiva grega a educação do espírito e a educação do corpo estão intrinsecamente ligadas.

Os locais ideais para essa proposta de educação era a palestra e o ginásio como endossa F. Chamoux (apud Marrilier, 2000, p.14):

O ginásio é ao mesmo tempo um estabelecimento de ensino [...], e um conjunto de edifícios e de instalações para os exercícios do corpo [...]. Nada tem mais valor do que o ginásio ideal [...], aliando o desenvolvimento corporal através do exercício físico ao enriquecimento do espírito através do ensino das letras, da retórica e da filosofia [...].

De caráter elitista, esse local recebia um público de cidadãos livres, comumente formados de homens honestos, afastados das obrigações normais da vida cotidiana, sem a necessidade de se ter uma profissão (MARRILIER, 2000).

Ser atleta consistia em cumprir o quinto ideal do homem livre, que presumia a atividade física como enobrecimento da alma levando à plenitude espiritual. Os Jogos olímpicos apresentavam-se como a melhor maneira para se demonstrar a educação e o valor de um atleta, e, além disso, servia para elevar a superioridade de sua raça e de sua *polis*.

O “desporto” fazia parte dos elementos primordiais da educação grega desde a infância até o início da adolescência. O grego dedicava-se a prática de vários tipos de jogos, que, então, ajudavam no desenvolvimento harmonioso do corpo. Aos sete

anos aprendiam a ler, escrever e eram introduzidos na música. A educação grega não separava as atividades físicas e musicais, pois entendiam que ambas eram necessárias à formação completa do homem (MARRILIER, 2000).

O jovem grego educado era oriundo de famílias ricas e, precocemente, aos oito anos de idade, iniciava sua participação em palestras. Durante esse processo, havia um mestre que direcionava esses jovens aprendizes. Marrilier (2000, p.16) escreve que havia duas classes de alunos: “[...] os *païdes*, que são os “pequenos” ou as “crianças” em idades entre doze e quinze anos, outro grupo são os *néaniscos* [sic], os “grandes” de até 18 anos [...]”.

Alguns aspectos determinavam a aptidão para o tipo de exercícios que cada aluno receberia, pois, considerada a força, a rapidez e o tamanho, determinava-se o tipo de disciplina que o jovem receberia. Ao atingir a idade adulta os alunos ingressavam no ginásio, lugar em que recebiam aulas de filosofia e de poesia, no qual os tipos de exercícios físicos eram os mesmos, entretanto, apresentavam-se mais difíceis e exigentes (MARRILIER, 2000).

O esporte não funcionava apenas como preparação para a guerra, mas era encarregado, também, de uma função religiosa e mítica, claramente enxergada nos Jogos olímpicos antigos. Os mitos dos deuses gregos eram sobre vitórias em lutas ou disputas, para além do *agôn*, terreno em que havia uma disputa *agonística* entre os deuses. Esse fundo religioso trazia para a vida grega uma mesma realidade, pois a relação com os deuses, o fato de jogarem e de competirem, trouxe para a sociedade helênica a ideia de que vitória humana era um favor divino, no qual os deuses estariam ajudando o atleta “favorecido” a vencer (MARRILIER, 2000).

A vitória simbolizava o homem livre, o homem que alcançou o *aretê*, tanto físico, quanto espiritual. O vencedor era o reflexo do homem completo, tornando-se, assim, o “preferido” dos deuses (MARRILIER, 2000). Portanto, os Jogos Olímpicos antigos justificavam-se em ser o ápice da demonstração concreta dessa formação, e essas características ultrapassavam esses conceitos, objetivando um desenvolvimento constante, por influência do *âgon* grego, que por consequência, também está ligada a ideia de *aretê*.

Os gregos buscavam uma formação do indivíduo em sua totalidade, sem a exclusão ou priorização do biológico, psicológico ou social, escolhendo o esporte como uma ferramenta para a efetivação dessa educação (MARRILIER, 2000).

Com o avanço do Cristianismo, a realidade desportiva antiga desapareceu e os rituais pagãos foram interditados (CAPINUSSÚ, 2007; MARILLIER, 2000).

Portanto, foi durante o Renascimento que a cultura grega foi revelada produzindo uma “redescoberta” da atividade física e do desporto. A descoberta arqueológica da cidade de Olímpia influenciou Pierre de Coubertin e, toda uma geração, que fez aflorar definitivamente os Jogos Olímpicos modernos (CAPINUSSÚ, 2007; MARILLIER, 2000).

3.3 OS JOGOS OLÍMPICOS MODERNOS, A REDESCOBERTA DO DESPORTO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE RESTAURAÇÃO DOS JOGOS OLÍMPICOS.

O projeto de revitalização dos Jogos Olímpicos veio à tona em 25 de novembro de 1892 quando em uma solenidade da União das Sociedades Francesas de Esportes Atléticos, apresentou o Barão como paraninfo. Nesse momento oportuno, revelou-se a todos a intenção de reativação que Coubertin desfrutava em relação aos Jogos Olímpicos na era moderna (RÚBIO, 2009).

Todavia, antes de Coubertin foram realizadas algumas iniciativas de Jogos com os princípios ou caráter dos Jogos antigos. Contudo, tais iniciativas não lograram o sucesso do empreendimento de Pierre de Coubertin, embora existam evidências históricas e interpretações a respeito da influência de alguns desses eventos sobre as concepções de Coubertin³³.

Os primeiros Jogos da Era Moderna aconteceriam em Paris na virada do século XIX, mas foram antecipados para Atenas no ano de 1896. A tarefa do recém fundador

³³ A respeito dos diversos eventos baseados nos Jogos da antiguidade grega consulte-se, por exemplo: Capinussú (2007), Rubio (2009).

COI (1894) era organizar o evento e regulamentar as modalidades esportivas objetivando sua universalização. A esse respeito, Rúbio (2009, p. 74) explica que:

[...] a ideia inicial, e que posteriormente foi perpetuada, era da celebração de uma competição de caráter internacional, com realização quadrienal, cujos participantes estariam vinculados a representações nacionais.

Coubertin não desejava restaurar os jogos apenas pelo evento esportivo, mas procurava trazer um legado educativo junto às festividades, consolidando valores éticos, morais e pedagógicos como princípios norteadores do Olimpismo.

O Movimento Olímpico tem sua filosofia apoiada não apenas em uma excelente programação de atividades esportivas, mas, sobretudo na utilização do esporte como um fator de aprimoramento do homem. associar o esporte com a cultura e a Educação, o Olimpismo se propõe criar uma atitude de vida baseado na alegria do esforço, o valor educativo do bom exemplo e o respeito por os princípios éticos fundamentais universais (TODT, 2009, p.375).

Os jogos não são simples espetáculos de superioridade e rendimento, mas representam uma espécie de propulsor e divulgador dos ideais Olímpicos para a transformação social e educacional através de um olhar internacionalista (RÚBIO, 2009).

São várias, porém, as diferenças entre os jogos olímpicos antigos e os jogos olímpicos modernos. Existem diferenças sociais, econômicas, nas estruturas das relações sociais, do modelo político global e dos valores culturais. Os Jogos antigos consistiam em um conjunto de rituais para culto aos deuses, enquanto os Modernos eram realizados pelos representantes do COI, uma organização burocrática e afastada de qualquer nível religioso (CAPINUSSÚ, 2007; MARILLIER, 2000).

Nos parâmetros atuais, os jogos necessitam de meios econômicos, políticos e financeiros, visando sempre ao que é rentável e quantitativo. Os jogos tornaram-se um meio para alcançar poderes políticos e sociais e, nessa perspectiva, a especulação e o profissionalismo transformaram os jogos numa ferramenta de negócios (RÚBIO, 2009).

Nossa discussão não aborda – nesse texto – efetivamente, o que realizaram o Movimento Olímpico e os Jogos Olímpicos na missão educativa e moral almejada pelo Barão. Não excluimos, também, uma visão crítica da função social que os

Jogos atualmente ocupam. Nossa finalidade é apresentar uma referência importante para uma educação em valores por meio do esporte, aqui denominada “Educação Olímpica”.

3.4 EDUCAÇÃO OLÍMPICA

O termo Educação Olímpica (EO) introduziu-se no Olimpismo por Norbert Müller (2008) e, trata-se de propostas de educação por meio do esporte, embasadas no Movimento Olímpico. A EO se perpetua além dos espaços escolares, portanto, entendemos a definição de Educação Olímpica, como um conjunto de atividades educativas com caráter multidisciplinar e transversal que tem como meio e veículo o Esporte Olímpico (TAVARES, 2009).

Uma revisão da literatura feita por Neto-Wacker (2009) indica que apesar de haver um bom número de publicações sobre essa temática, não existe de forma definitiva uma delimitação do que seja Educação Olímpica, com os seus objetivos e seus modelos e propostas pedagógicas.

Para Tavares (2009) podemos chamar Educação Olímpica, geralmente, as propostas pedagógicas de educação através do esporte tendo como fundamentação o Movimento Olímpico e seus símbolos, tradições, princípios e valores. Os discursos em Educação Olímpica apropriam-se de duas principais fontes referenciais, a saber: (1) A Carta Olímpica e (2) os escritos de Coubertin, sendo o primeiro mais utilizado na Alemanha e o último em países de língua inglesa.

Ainda que não haja uma delimitação clara e concisa, a que utilizamos é, sem dúvida, aceita nos estudos realizados sobre a temática. Tavares (2002, p. 78) esclarece que uma definição básica:

[...] seria um projeto de ação educacional, ou seja, um conjunto de ações limitadas e definidas e conteúdo próprio, mas não uma metodologia, baseados na prática esportiva e no referencial olímpico e que se utilizasse deles, tanto na prática quanto na teoria, para transmitir valores claramente identificados com o Olimpismo.

Ampliando esse conceito Gomes (2009) inclui e discute possibilidades de aplicação dessas ações, por sua natureza multidisciplinar e multicultural, tornando-se potencializador de uma educação do homem por meio de um tema principal, e gerador para um modelo ideal de formação humana que se constrói nessas fronteiras culturais e plurais da humanidade. A autora aponta que o esporte, como eixo central, se adapta bem a essas relações intersubjetivas.

Ainda, Todt (2009) faz uma aproximação das propostas e do conceito às políticas públicas, discute que a EO representa o processo filosófico e ideário para efetivação do ensino dos princípios Olímpicos, do mesmo modo a representação e ação das políticas públicas de cunho social esportivo.

Dessa forma, percebemos uma poli-valência das propostas e do conceito que abarcam a temática. Abreu (2009, p. 2008) ressalta:

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

Mesmo em meio a diferenciações de âmbito ou delimitação, percebemos que todos os principais autores atravessam ou evocam, de uma maneira geral, a natureza educacional e pedagógica da EO. As maiores discrepâncias acontecem entre os termos em caráter conceitual e sua materialização como propostas pedagógicas de ensino (NETO-WACKER, 2009).

Gomes (2009) apresenta uma sistematização da transição teórico-prática para a efetivação de propostas de educação Olímpica:

1) Os valores universais precisam ser contextualizados no cotidiano para serem tratados e viabilizados pedagogicamente; 2) o esporte deve ser tratado como esporte, componente da Cultura Corporal de Movimento que tem como princípio essencial a competição e características de geração de conflitos/agregação, violência/paz, entre outras emoções antagônicas que são geradas especialmente em situações esportivas (GOMES, 2009, p. 173-174).

Contudo, Tavares (2009) explana que a Educação Olímpica não é propriamente um conteúdo definido, mas ajusta-se e contempla o que preconiza a LDB e os DCN's, com propostas de atividades educativas de caráter multidisciplinar e transversal, observando como eixo gerador o esporte Olímpico.

Segundo Futada (2007) existem diversas maneiras de desenvolvimento de propostas de EO, variam em tipo, forma e grau. De uma mesma forma, isso acontece, também, às suas possíveis abordagens pedagógicas. Tentativas de categorização das inúmeras possibilidades indicam dois grandes polos de concentração: 1- das propostas institucionalizadas; 2- das iniciativas autônomas.

As propostas institucionalizadas são iniciativas governamentais e não governamentais que apoiam ou fomentam projetos de EO de geografia local ou internacional e, muitas vezes, estão relacionadas a sediar os Jogos Olímpicos. As principais instituições são: O Comitê Olímpico Internacional (COI), os Comitês Olímpicos Nacionais (CON), Comitê Paraolímpico Internacional (CPI), Academia Olímpica Internacional, (AOI) Academia Olímpica nacional (AON) e o Comitê Internacional Pierre de Coubertin (CIPC).

As iniciativas autônomas destacam-se em pesquisas e organizações pessoais, principalmente na área Educacional. Normalmente, aproveitam-se dos Jogos Olímpicos para destacar ainda mais suas propostas, entretanto, essas iniciativas realizam-se mesmo sem o acontecimento ou proximidade dos Jogos. Independente de sua natureza institucionalizada ou não, essas atividades podem ser de caráter temporário, periódico ou permanente (TAVARES; ABREU, 2011).

A sistematização das abordagens pedagógicas e das principais maneiras de como implantar a EO, estão no escritos de Naul (2008). São quatro abordagens que orientam a efetivação prática do ensino da EO como proposta educacional, são elas:

- Abordagem orientada ao conhecimento: a EO é abordado por meio do legado histórico dos Jogos Antigos e Modernos, tendo como eixo a apresentação de informações de tradições, acontecimentos e do ideário Olímpico.

- Abordagem orientada à experiência: acontece através de encontro em ambientes escolares ou não, por meio do contato e participação com festivais esportivos, jogos escolares e encontros de arte e música.
- Abordagem orientada ao esforço esportivo: trata-se da aprendizagem individual e social que ocorre por meio da prática física esportiva sistemática condicionada, da superação própria e da alegria do esforço competitivo.
- Abordagem em direção ao mundo da vida: aborda os conhecimentos e aprendizados do mundo esportivo que transbordam para o mundo social. As experiências esportivas, os comportamentos e os princípios Olímpicos são conectados às ações diárias e nas dimensões da vida.

Essas abordagens não necessitam ser contempladas de maneira isolada. É na verdade, um meio sistematizado de possibilidades de implantação e de objetivos na EO. A experiência prática, sucessivamente, resulta em inteirações – em diferentes graus e níveis – dessas abordagens (TAVARES; ABREU, 2011).

A implementação em contexto escolar é discutida principalmente como uma possibilidade na Educação Física, entretanto, através de uma proposta crítica, que se afaste da doutrinação das crianças. Uma Educação Olímpica que faça uma transposição pedagógica do esporte para a realidade escolar e que sistematize o ensino moral por meio das atividades corporais, são necessárias para que se alcancem objetivamente os anseios sociais depositados na Educação Física escolar (TAVARES; ABREU, 2011).

Educadores Físicos na maioria dos sistemas lutam de forma consistente para convencer os administradores que a educação para uma vida ativa é tão importante para a saúde mental e emocional como matemática ou biologia. Lamentavelmente, a Educação Física, muitas vezes, continua a ser um componente isolado do currículo escolar, tanto em escolas primárias e secundárias. De fato, em muitas escolas secundárias a Educação Física é um assunto reservado para escolha de uma atividade atlética. Sua importância para a saúde ao longo da vida e o bem-estar, infelizmente, estão desvalorizados. Com um tema olímpico, o esporte e a atividade física se tornam foco de estudo em um número de áreas, dando legitimidade em toda escola para as atividades físicas e competições de todos os tipos (BINDER, 1992 apud BASSO, 2014, p. 36).

Quando falamos de ensino moral por meio do esporte, temos a compreensão de que valor “do” esporte tem diferença de valores “no” esporte, portanto, compartilhamos das ideias de DaCosta (2007, p.26):

[...] constitui uma impressão mais de norma do que de pacto, mais de inércia do que de movimento. Entretanto, a condição do esporte como “portador de valores” dissolve esta distinção uma vez que agrega valores tanto da sociedade como do próprio esporte para suas intervenções. Compactuamos com Parry (1998) no sentido de que cada um desses valores, mesmo estando articulados para um alto nível de generalidades, poderá admitir muitas formas de interpretação.

Diante de seu valor socializante, o esporte favorece e possibilita discussões e aprendizado de fundo ético no contexto escolar. Assim, o esporte no século XX recebe outros valores, diferentes das atividades atléticas dos Jogos antigos, sofrendo transformações sociais, como relata DaCosta (2007, p.15):

As rápidas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas ocorridas ao longo do século XX se refletiram de forma significativa no esporte gerando diferentes manifestações para a sua prática. Considerando os diversos objetivos, valores e motivações dos indivíduos, grupos e instituições, o esporte passa a ser pensado e praticado em três diferentes dimensões: o esporte rendimento, o esporte educação e o esporte participação.

Dependendo do contexto, de situações particulares e das apropriações individuais, uma mesma prática esportiva pode ocupar, ao mesmo tempo, pontos distintos nessas diferentes dimensões esportivas, ou se aproximar mais de uma dimensão ou de outra, conforme a situação concreta real. A aproximação ou distanciamento de uma dimensão, não delimita, porém indica uma tendência ou predominância de uma dessas categorias em uma determinada prática esportiva, mas não uma exclusividade dessa característica, visto que essas categorizações não são mutuamente excludentes (TUBINO, 1992).

[...] diferentes expressões são utilizadas quando se tenta referir sobre particularidades vinculadas a essa prática social. Esporte educacional, esporte de lazer, esporte escolar, esporte de rendimento, esporte de competição, esporte de fim de semana, esporte espetáculo são algumas entre outras formas adjetivadas de expressar a heterogeneidade cultural existente nesse universo (STIGGER, 2005, p. 74).

Considerando essas concepções do esporte, evidenciando seus objetivos, valores e contextos específicos, entendemos que essas dimensões “[...] Resulta-se então em enorme influência que o esporte moderno exerce sobre o imaginário das crianças e

adolescentes provocando influências no seu comportamento esportivo e social [...]” (DACOSTA, 2007, p.16).

[...] embora devamos reconhecer que o esporte é um fenômeno cultural difundido globalmente na forma das competições esportivas oficiais – por meio das quais traz consigo significações hegemonicamente colocadas, especialmente, pelos meios de comunicação de massa –, ele deveria, também, ser considerado a partir das suas expressões particulares, quando, inserido em distintos contextos socioculturais, adquire outras significações (STIGGER, 2005, p. 73-74).

Assim, são dispensáveis maiores argumentações para que se possa acreditar que no âmbito do “esporte-participação” uma mesma prática esportiva possa ser realizada por diferentes indivíduos e grupos, que podem dela se apropriar de várias formas, atribuindo-lhe significados diversos, eventualmente próximos do que Tubino denomina de “esporte-performance”; também não parece difícil crer que no contexto do “esporte-educação”, essa atividade possa ser desenvolvida de diferentes maneiras, a partir da posição pedagógica do professor (STIGGER, 2005, p. 76).

Esse reflexo esportivo no social, por vezes, é capaz de reforçar valores negativos – se intervimos o esporte como espontaneamente educacional –, e a atual crise de valores social, também afeta os atletas, professores e pais. Para tanto, a associação do esporte à educação em valores, mais especificamente tratando-se da proposta de Educação Olímpica, obtém seus valores e legados como princípios orientadores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica esportiva intencional, e como ferramenta sistematizada de desenvolvimento moral humano (DACOSTA, 2007).

A prática esportiva não é naturalmente educativa – pelo menos não em um sentido socialmente positivo – desta forma necessitando de um conjunto de valores que a guie e de um trato pedagógico que a realize desta maneira (TAVARES, 2008, p. 344).

CAPÍTULO IV

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançarmos nossos objetivos, propomos como caminho metodológico um estudo quanti-qualitativo de tipo pré-teste / pós-teste com delineamento “quase experimental” com grupos não randomizados (KERLINGER, 1986).

A pesquisa foi realizada com duas turmas do 5º ano (“a” e “b”) do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no bairro de Alterosas, município de Serra, Espírito Santo, escolhida por critério de conveniência. As duas turmas recebem aulas do mesmo professor de Educação Física.

A definição do grupo experimental e do grupo controle foi realizada através de uma seleção não randomizada. Um grupo recebeu durante 12 semanas (grupo experimental³⁴ [5º A]) um conjunto de atividades específicas para a dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física, bem como as atividades do planejamento do professor, enquanto o outro grupo (grupo controle [5º B]) realizou apenas atividades do planejamento do professor.

4.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para a avaliação dos efeitos das atividades propostas, entregamos ao professor de Educação Física das turmas selecionadas, um questionário a ser preenchido no modelo “Prosocial Behaviour Questionnaire” - PBQ (WEIR; DUVEEN, 1981). Essa

³⁴ Esse grupo foi selecionado por indicação do professor de EF desta turma, pois, segundo o mesmo é um grupo com maiores dificuldades na dimensão atitudinal e moral em relação ao grupo controle.

ferramenta é largamente utilizada em nível internacional para mensuração e avaliação de atitudes pró-sociais em crianças (APÊNDICE A).

The PBQ is designed for use in the investigation of positive aspects of children's behaviour in primary school (ages 5-11 years). Tests of internal and external reliability and of validity are reported. It is concluded that the PBQ is a useful research instrument (WEIR; DUVEEN, 1981, p.369).

Essas versões do PBQ contêm 20 itens selecionados a partir de listas de comportamentos realmente observados por professores experientes no ensino infantil – comportamentos que julgaram genuinamente pró-sociais – e os itens foram classificados em uma escala tipo Likert³⁵ de três respostas: 1-Raramente acontece; 2-Acontece de vez em quando; 3-Acontece frequentemente. O respondente deve marcar entre essas opções possíveis, aquela que mais se aproxima de sua resposta em relação à sentença lida. O professor é o avaliador e respondente dos questionários de cada aluno.

Posteriormente, para análise dos dados e tabulação foi destinado um número a cada sentença do PBQ. A pontuação 1, 2, 3 foi atribuída, respectivamente, às respostas de cada sentença do PBQ, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente (WEIR; DUVEEN, 1981). O questionário foi preenchido pelo professor das turmas selecionadas, antes e após, as doze aulas do experimento.

A partir da seleção de estudos encontrados na literatura, foram calculadas as diferenças entre as médias de pré e pós-testes, intragrupos e intergrupos pelas seguintes técnicas estatísticas: Estatística descritiva e testes não paramétricos (Qui-Quadrado, teste de U Wilcoxon, U de Mann-Whitney, Mc Nemar e Kappa). Mensuramos, ademais, a confiabilidade da aplicação do instrumento pelo cálculo do Alpha de Crombach. Toda a análise estatística foi feita por meio do programa computacional SPSS 20.0³⁶.

35 A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

36As eventuais variáveis intervenientes foram controladas de maneira qualitativa.

O teste Qui-Quadrado é usado para comparar as frequências observadas e as esperadas em diferentes categorias e, normalmente, é aplicado em amostras em que as variáveis possuem duas ou mais categorias. Busca-se comprovar se há diferenças estaticamente significativas entre duas distribuições, ou seja, a ocorrência ou não de um evento (BISQUERRA, 2004; FÁVERO ET AL, 2009).

O teste U de Wilcoxon é uma prova não paramétrica de contraste de médias de dados relacionados. Segundo Bisquerra (2004) é o que possui maior utilidade em pesquisas educativas. Esse teste é usado com uma hipótese de mediana nula que demonstra as diferenças populacionais dos pares, por exemplo, são possíveis duas afirmações: as amostras possuem diferenças a partir de uma mediana igual à zero; e as amostras possuem diferenças a partir de uma mediana diferente de zero. O teste de Wilcoxon torna-se interessante por demonstrar a natureza populacional dos dados, pois levam em consideração as magnitudes das diferenças populacionais, além disso, tende-se a obter conclusões mais coesas por refletirem as reais naturezas dos dados (TRIOLA, 2008).

O teste U de Mann-Whitney consiste em provar que dois grupos independentes procedem da mesma população. É um teste também não paramétrico que compara tendências centrais de duas amostras independentes de tamanhos iguais, cujos requisitos para aplicação do teste *t de Student* não foram cumpridos (BISQUERRA, 2004).

O teste de Mc Nemar é largamente utilizado em pesquisas que buscam testar contagens ou proporções em duas amostras relacionadas (MAROCO, 2007 apud FÁVERO ET AL, 2009). O objetivo é verificar mudanças significantes entre “antes” e “depois” de determinado evento.

O teste busca verificar se há evidências para acreditar que valores de um grupo “A” são superiores aos valores do grupo “B”, e se há significância nesse valor. Diferentemente do teste *t*, que prova a igualdade das médias, U de Mann-Whitney testa se há diferença ou igualdade das medianas. Os valores encontrados pelo teste indicam o grau de relação entre grupos após suas ordenações (BISQUERRA, 2004).

O teste Kappa de Cohen - ou teste Kappa – é um teste de avaliação de “acordo”, que avalia a confiabilidade dos pares. Analisa-se a confiabilidade das respostas inter ou/e intraobservador, diminuindo dessa forma, o acordo obtido por acaso, pois corrige possíveis causalidades que gerem hipóteses de independência. É útil para avaliar a concordância ou reprodutibilidade de instrumentos de medida, cujo resultado é categórico (duas ou mais categorias) (FLEISS, 1981; SIEGEL; CASTELLAN, 1988).

A hipótese que é testada indicaria concordância nula – valor Kappa 0 –, ou se apresenta concordância – valor Kappa mais próximo de 1 –, ou seja, teste monocaudal: $H_0: K = 0$; $H_1: K > 0$ (FLEISS, 1981; SIEGEL; CASTELLAN, 1988).

Landis Jr; Koch (1977) sugerem a seguinte interpretação:

TABELA 4 – VALORES PARA INTERPRETAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE TESTE KAPPA

VALUES OF KAPPA	INTERPRETATION
<0	No agreement
0-0.19	Pooragreement
0.20-0.39	Fair agreement
0.40-0.59	Moderateagreement
0.60-0.79	Substantialagreement
0.80-1.00	Almostperfectagreement

O instrumento usado para medir a consistência e a confiabilidade interna da aplicação do PBQ foi o cálculo do Alpha de Crombach, que tem como objetivo estimar e medir a correlação entre as respostas por meio da análise dos coeficientes das respostas do respondente. O coeficiente α é encontrado pelo cálculo entre a variância do (η) de itens individuais somados a variância (η) dos itens de cada avaliador de um mesmo questionário, com as mesmas normas e regras de mensuração (BISQUERRA, 2004).

Avaliar comportamentos e transformá-los em padrões e números é complexo. Existe um “mundo” de elementos escondidos e de fatores não codificáveis em que há diversos fenômenos que circundam uma atitude, e transformam a pesquisa em um desafio metodológico. Dessa forma, a fim de suprimos essa lacuna, procuramos tratar as eventuais variáveis intervenientes de maneira qualitativa. São duas: (I) outras instâncias de formação moral – pais, amigos, família, instituições religiosas e escolinhas esportivas; (II) a abordagem didático-pedagógica do professor.

Nossa proposta surgiu a partir de estudos que se aproximam da nossa intenção, e nos servem como indicadores nesta investigação. Os trabalhos como os de Gibbons, Ebbeck & Weiss (1995 apud DACOSTA, 2007), Weir & Duveen, (1981), Janssens & Dekovic (1997), Elling et al. (2001), Saud & Tonelotto (2005), Tremblay et al. (1992), Garaigordobil (2009) e Penner et al. (2005).

Outra etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas, objetivando conhecer um pouco mais do docente, da escola, dos alunos na busca por uma aproximação com eles. Analisamos as interpretações pessoais e subjetivas dos sujeitos em sua realidade social, almejando descobrir “fatos” e “causas”, buscando a compreensão interpretativa das interações humanas, do componente subjetivo do comportamento das pessoas, de como a sua realidade é construída socialmente (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Para isso, utilizamos de entrevistas semiestruturadas, para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito [...]” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134), permitindo-nos “[...] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (*ibídem*).

Aprovação do Comitê de Ética de número: 248.746

CAAE: 13590413.5.0000.5542.

4.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em nossos primeiros passos adaptamos, revisamos e organizamos o MEO para a fase de ensino que propomos. Buscamos reestruturar e acrescentar atividades para serem utilizadas como um recurso didático ao professor em suas aulas, voltado especificamente, para essa fase de ensino (ensino fundamental I) e nível de idade (APÊNDICE B).

Posteriormente, para a confecção do material, buscamos colaboradores que eram compatíveis às nossas necessidades: duas turmas na mesma série do ensino fundamental, do mesmo turno e do mesmo professor de Educação Física - há pelo menos mais de um ano. Esses requisitos foram importantes para diminuir as diferenças dos grupos e minimizar as possíveis variáveis intervenientes.

O contato com o professor selecionado deu-se por três motivos: 1- ele possuía disponibilidade e interesse na pesquisa como, também, supria os requisitos básicos; 2- já havia uma relação anterior com o colaborador³⁷; 3- o conhecimento prévio do professor sobre o tema “Educação Olímpica” e sobre o material a ser aplicado, o que representou economia de tempo em treinamento prévio.

Com a adesão do professor, fomos a campo, a fim de nos aproximarmos da escola e dos seus sujeitos. Durante uma semana assistimos e participamos das aulas de educação física, no turno matutino, e das atividades rotineiras do contexto escolar, buscando, principalmente, aproximação com as populações convenientes aos nossos objetivos.

Realizamos, a partir desse momento, o planejamento do experimento. A seleção não randomizada dos grupos deu-se pela sugestão do professor devido à dificuldade de ordem comportamental dos alunos do 5º ano [A], isto posto, o recurso didático seria utilizado no 5º ano [A] (grupo experimento) e o 5º ano [B] constituiria o grupo controle.

O pré-teste aconteceu na última semana do mês de julho de 2014, e o pós-teste realizou-se na primeira semana de novembro do mesmo ano. Após a fase de campo

37 Foi orientando do atual orientador deste trabalho e somos membros do mesmo grupo de pesquisa, da mesma forma que esse aspecto pode apresentar facilidades, conferem também possíveis limitações, à coleta de dados, ao acesso ao pesquisador e possíveis contaminações nos dados.

e coleta de dados, o próximo passo foi sua análise, que contou com a assessoria do Laboratório de Estatística (LESTAT) da Universidade Federal do Espírito Santo, para mensuração e tabulação dos resultados.

4.3 PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS

Em agosto de 2013, realizamos junto ao professor colaborador uma explicação e apresentação da pesquisa: seus objetivos e propostas. Propomos aplicar o experimento no ano letivo seguinte (2014). Com a adesão do professor à pesquisa no mês de abril de 2014, fomos a campo, a fim de nos aproximarmos da escola e dos seus sujeitos. Durante uma semana, assistimos e participamos de todas as aulas de educação física no turno matutino, buscando, principalmente, aproximação dos sujeitos do 5º ano [A] e [B], nossa população de pesquisa.

O experimento realizou-se após o período de férias, no mês de julho, dessa forma, iniciando-se no mês de agosto. Realizamos, então, o pré-teste com o questionário PBQ. Nesse período, também fizemos uma entrevista semiestruturada com o professor colaborador (APÊNDICE C).

A intervenção do experimento aconteceu dentro de um período de 12 semanas, finalizando-se, assim, no início do mês de novembro de 2014. O grupo experimental recebeu nas três aulas semanais de Educação Física, uma aula em que as atividades utilizadas foram conduzidas a partir do recurso didático proposto, totalizando durante esse período, 16 atividades realizadas em aula, acompanhadas, respectivamente, por meio de observação e diário de campo. Após a finalização das atividades, em novembro de 2014, realizamos o pós-teste.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.4.1 O PROFESSOR

O professor colaborador da nossa pesquisa formou-se licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2011, posteriormente,

na mesma instituição no ano de 2014, concluiu o Mestrado em Educação Física na linha de pesquisa “Estudos Olímpicos”. É professor da rede pública desde o ano de 2012, com lotação na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria Anselmo, localizada no bairro Alterosas, município de Serra, Espírito Santo, local em que realizamos nossa pesquisa.

4.4.2 AS TURMAS

O 5º ano [A] possui 22 alunos entre meninos e meninas, que compreendem a faixa etária dos 10 aos 14 anos. São alunos, conforme avaliados pelo corpo pedagógico, que apresentam dificuldades de caráter moral e comportamentos antissociais (brigam, desrespeitam, desobedecem às autoridades escolares, não fazem às atividades extraescolares).

O 5º ano [B] possui 21 alunos entre meninos e meninas, que compreendem a faixa etária dos 10 aos 14 anos. Essa turma, conforme o corpo pedagógico é responsável e apresenta bom desempenho escolar e moral.

4.4.3 A ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria Anselmo, localiza-se no bairro Alterosas, município de Serra, Espírito Santo.

Possui seis turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – no turno matutino, e nove turmas no Ensino Fundamental – Anos Finais – no turno vespertino. O corpo docente constitui-se de nove professores, dois coordenadores, duas pedagogas (uma para cada turno), além do diretor. Somam-se, ainda, seis funcionários auxiliares e uma auxiliar para alunos com necessidades especiais de educação.

A escola possui um prédio de dois andares. Quanto às dependências possui: seis salas de aula, uma cozinha, um refeitório, quatro banheiros (dois em cada andar sendo um para cada sexo), um laboratório de ciências (que é utilizado como sala de materiais da Educação Física), uma sala para a diretoria, uma sala para os

professores, uma secretaria, uma sala para pedagoga, uma sala usada como almoxarifado.

Equipamentos da escola: Aparelhos de DVD e televisão em cada sala de aula, dois bebedouros (um por andar), somente um para uso administrativo: Duas Impressoras, uma Copiadora, três Computadores e Internet. Por outro lado, não possui quadra poliesportiva ou espaço adequado para as aulas de Educação Física. Assim, elas acontecem no refeitório ou na rua em frente à escola. A escola possui água filtrada, saneamento básico, abastecimento de água e energia da rede pública. É acessível aos portadores de deficiência, como também, suas dependências e sanitários são adaptados. Oferece às crianças o desjejum e um lanche no recreio.

4.4.4 O RECURSO DIDÁTICO

Segundo Rodrigues e Darido (2011), os estudos concernentes à produção de livros didáticos e materiais de suporte pedagógico para a Educação Física escolar, demonstram a baixa produção e utilização nessa disciplina.

Esse contexto valoriza nossa proposta, pois, o recurso didático aplicado nos escolares seguindo as orientações de pesquisas anteriores – Basso (2012), Viganor (2014) e Lerina (2014) – busca reorganizar e acrescentar atividades de baixa complexidade argumentativa, com propriedades prático-experimentais ao Manual de Educação Olímpica (MEO).

O MEO, enquanto inovação tecnológica de ensino, e como um recurso didático para o professor de Educação Física, preenche uma lacuna ao oferecer ao professor um conjunto de ferramentas para sistematizar a dimensão atitudinal nas aulas de educação física em ambiente escolar.

A literatura e a discussão apresentada nos capítulos anteriores demonstram que crianças nessa idade possuem pouca capacidade de reflexão e argumentação sobre a moralidade. Desse modo, como o ensino em valores se dá, principalmente, por meio do debate, da discussão e da experiência vivida, nos atentamos a essas particularidades no recurso didático que propusemos.

Quanto ao material, foram selecionadas e organizadas um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem a ser implementadas como um recurso didático ao professor em suas aulas, pensados a partir dos princípios propostos no MEO e na EO, mas com outra estrutura textual. Resultando em um conjunto de 60 atividades prático-experimentais, organizadas em estrutura de planos de aula e divididas em três temáticas: Amizade, Excelência, Respeito e Fair-Play³⁸, voltado especificamente para essa fase de ensino (ensino fundamental I) e nível de idade (material em APÊNDICE B).

Esse recurso didático tinha como finalidade auxiliar e possibilitar que o professor de Educação Física atuante no Ensino Fundamental (I) desenvolvesse junto aos seus alunos, o ensino em valores por meio das práticas corporais de um modo geral e do esporte, a partir dos fundamentos da Educação Olímpica.

Esse material não foi proposto como uma “camisa de força” ao professor, mas como um “norte”, uma possibilidade. Esclarecemos ao professor que poderia e deveria adaptar temas, atividades e criar novas possibilidades de ensino.

Apesar das críticas apontarem os riscos de materiais didáticos contribuírem para uniformização de diferentes “tempos” e “necessidades” de ensino a diferentes sujeitos Darido et al. (2010), Galatti et al. (2010), Rodrigues; Darido (2011), Diniz; Darido (2012), Rufino; Darido (2013) os estudos de validação do próprio MEO demonstram que tais recursos pedagógicos podem resultar em contribuições às demandas educacionais da Educação Física. Esses estudos evidenciaram que os materiais podem auxiliar a prática pedagógica, facilitando e enriquecendo os processos de ensino.

Nesse sentido, ainda que não seja nosso objetivo avaliar ou validar o material que propomos ao professor, também, não ignoramos seu potencial e pertinência ao cenário educacional.

38 Atualmente o Comitê Olímpico Internacional (COI) define como valores centrais do Olimpismo a **amizade**, o **respeito** e a **excelência**, este último remetendo a ideia de fazer o seu melhor, numa perspectiva de autosuperação. Estes valores podem variar no âmbito dos Comitês nacionais ou a partir de diferentes propostas baseadas no Olimpismo, mas sempre vinculadas aos valores centrais apontados pelo COI.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A análise e discussão desenvolvida nesse trabalho, leva em consideração que uma vez que esse design de pesquisa seja viável, ou o único possível, a comparação e a diferença de significância entre grupos são justificáveis, mas os resultados e as conclusões devem ser interpretados com cautela. Mensurar comportamentos é atribuir algoritmos a objetivos e eventos segundo um conjunto de regras. Entretanto, é, também, codificar uma diversidade de fenômenos e especificidades não codificáveis (KERLINGER, 1986).

Esse cuidado é gerado por limitações da pesquisa que não controlamos – como: o professor tem a oportunidade em observar cada criança de maneira igual? E os seus comportamentos requisitados no PBQ? Essa avaliação comportamental possui que grau de dificuldade? Existem outras instâncias de formação moral? Quais são as abordagens didáticas pedagógicas do professor? Como é estabelecida a relação aluno-professor? Outro fator limitador assumido na maioria dos estudos experimentais que tem como objeto de pesquisa observação/mudanças atitudinais é o fator tempo, pois, as mudanças e observações atitudinais ocorrem de maneira lenta e dependem de situações reais para serem observados de maneira concreta, visto que alguns dos tipos de comportamento são muito raros (WEIR; DUVEEN, 1981).

As avaliações das crianças também podem ser influenciadas pelos pares do avaliador. É um fator chamado de staffroom consensus (WEIR; DUVEEN, 1981). Esse aspecto pode ser entendido como a reputação escolar do aluno, essa reputação da “comunidade escolar” costuma “inflar” o imaginário e a avaliação comportamental dos alunos. Embora nenhuma tentativa tenha sido feita para medir ou controlar esse fator em nosso estudo, é importante considerá-lo.

Ressaltamos que sob esse modelo investigativo, um mesmo conjunto de dados produzidos e coletados nos testes, podem não ter ligação direta com as atividades propostas em aula, e resultar na diferença significativa do total de score de um grupo. À vista desse fator, o contrário também é possível, no momento em que houve mudanças atitudinais, a partir do contato com o conteúdo proposto, seu “mérito” pode ser justificado nessas variantes intervenientes (WEIR; DUVEEN, 1981).

Por fim, nos aspectos limitadores e nos cuidados na apresentação dos resultados, é importante esclarecer que são possíveis outras interpretações e conclusões, muitas dessas, a partir de algumas variantes intervenientes. Levando em consideração os apontamentos de SanMartin (1995), Piaget (1991), Dubar (2005) e DaCosta (2007) existem outras importantes instâncias de formação moral, além da escola, como: pais, amigos, religião e grupo esportivo, por exemplo.

5.2 MODELO DO EXPERIMENTO, FERRAMENTAS DE ANÁLISE E COLETA DOS DADOS

Os dados relatados foram produzidos pela aplicação do experimento entre os meses de agosto e novembro do ano de 2014. A intervenção do experimento durou período de 12 semanas³⁹. O grupo experimental recebeu dentro das três aulas semanais de Educação Física, que compõem o currículo escolar da Educação Básica, uma aula

³⁹Nossa proposta se apoia nos estudos que se aproximam da nossa intenção, e nos servem como indicadores nesta investigação, são trabalhos como os de Gibbons, Ebbeck & Weiss (1995 apud DACOSTA, 2007), Weir & Duveen, (1981), Janssens & Dekovic (1997), Ellinget al. (2001), Saud & Tonelotto (2005), Tremblay et al. (1992), Garaigordobil (2009) e Penner et al. (2005).

que utilizava as atividades do recurso didático proposto, totalizando durante esse período dezesseis atividades realizadas em aula. As atividades foram acompanhadas por meio de observação e diário de campo.

Posteriormente, para análise dos dados e tabulação atribui-se um número a cada sentença do PBQ. A pontuação 1, 2, 3 foi baseada, respectivamente, às respostas de cada sentença do PBQ, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente (WEIR; DUVEEN, 1981). O questionário foi preenchido pelo professor das turmas, antes e após, as doze aulas do experimento⁴⁰.

Em nível de forma de escrita da análise, estabelecemos chamar o grupo experimento de [A] e o grupo controle de [B].

A partir de estudos encontrados na literatura, foram calculadas as diferenças entre as médias de pré e pós-testes, intragrupos e intergrupos pelas seguintes técnicas estatísticas: Estatística descritiva e testes não paramétricos - Qui-Quadrado, teste de U Wilcoxon, U de Mann-Whitney e Mc Nemar. Foi mensurada, também, a confiabilidade da aplicação do instrumento pelo cálculo do Alpha de Crombach e teste Kappa. Toda a análise estatística foi feita por meio do programa computacional SPSS 20.0. Adotou-se nível de significância de 5%.

5.3 A CONFIABILIDADE DO PBQ

O instrumento usado para medir a consistência e a confiabilidade interna da aplicação do PBQ foi o cálculo do Alpha de Crombach. Os resultados estimam e medem a correlação entre o questionário e os coeficientes das respostas do avaliador.

⁴⁰O professor é o avaliador e respondente dos questionários PBQ de cada aluno - os itens foram classificados em uma escala tipo Likert de três respostas: 1-Raramente acontece, 2-Acontece de vez em quando, 3-Acontece frequentemente. O respondente deve marcar entre essas opções possíveis a que mais se aproxima da sua resposta em relação à sentença referente.

Nosso objetivo na utilização do PBQ foi produzir as avaliações do professor quanto aos aspectos pró-sociais. Largamente utilizado em nível internacional, no Brasil é pouco conhecido, mas nos pareceu fornecer um método apropriado, válido e confiável de estimar diferenças no comportamento pró-sociais das crianças na escola (TREMBLAY ET AL., 1992; WEIR; DUVEEN, 1981).

O coeficiente alpha de Crombach foi calculado para o pré-teste e para o pós-teste. Seus resultados indicam que quanto mais próximo de 1 mais confiável é o questionário.

Nossos resultados para o pré-teste teve o valor 0,935. O valor resultante para o pós-teste foi de 0,950. São valores bem próximos de 1, dessa forma, indicando uma fidedignidade e consistência do questionário.

Assim, reafirmou-se a noção de que:

O PBQ foi projetado para uso na investigação de aspectos positivos do comportamento das crianças em escolas primárias (idades 5-11 anos). Os resultados dos testes de confiabilidade interna e externa e de validade são relatados. Concluiu-se que o PBQ é um instrumento de pesquisa útil (WEIR; Duveen, 1981, P. 369)⁴¹.

Outro instrumento utilizado foi o teste Kappa, que aponta uma medida de concordância das respostas intra-avaliador e mede o grau de concordância, além do esperado, não somente ao acaso. Esses dados e resultados podem ser observados na tabela 7.

Esses resultados nos permitem inferir que a medida de confiabilidade entre o avaliador e a consistência interna do PBQ, fornece evidência fidedigna da validade do PBQ e dos dados produzidos.

5.4 A EFETIVIDADE DO ENSINO EM VALORES

⁴¹Texto original em inglês: "The PBQ is designed for use in the investigation of positive aspects of children's behaviour in primary school (ages 5-11 years). Tests of internal and external reliability and of validity are reported. It is concluded that the PBQ is a useful research instrument" (WEIR; DUVEEN, 1981, P. 369).

No primeiro momento buscamos investigar a efetividade das atividades em valores nos grupos [A] e [B]. Avaliamos os grupos buscando encontrar: [A] – após o contato com um conjunto de atividades específicas de educação em valores, acreditamos que teria efeito positivo (aumento do *score*) no comportamento pró-social desses indivíduos – e no [B] – manteria regularidade e os valores iniciais no *score*.

Esses questionamentos estão embasados na ideia que um ambiente intencionalmente voltado aos valores, somado a um conjunto de atividades específicas à dimensão atitudinal e ao nível de ensino, gera uma mudança/melhora comportamental em relação a um estado anterior ao experimento.

Na tabela 6 encontram-se as análises descritivas relativas às questões do pré-teste, no qual, para cada uma das 20 questões do PBQ têm-se 3 respostas possíveis. As tabelas 5 e 6 mostram o número de respostas 1, 2 e 3 e a porcentagem relativa a cada uma delas, além do p-valor do teste Qui-Quadrado, realizado para verificar se para cada questão houve diferenças entre os grupos. As tabelas 5 e 6 contêm as análises descritivas para as questões relativas ao pré/pós-teste e o p-valor do teste Qui-Quadrado⁴².

O resultado do teste Qui-Quadrado evidencia que não há diferenças estaticamente significativas entre duas distribuições [A x B], ou seja, não há ocorrência de efetividade no tratamento proposto.

TABELA 5 - DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS 20 PERGUNTAS DO PRÉ – TESTE E P-VALOR DO TESTE QUI-QUADRADO.

	GRUPO												p-valor
	EXPERIMENTO						CONTROLE						
	1		2		3		1		2		3		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
V1.1	11	50,0%	10	45,5%	1	4,5%	10	47,6%	10	47,6%	1	4,8%	0,99
V2.1	1	4,5%	13	59,1%	8	36,4%	2	9,5%	11	52,4%	8	38,1%	0,79
V3.1	0	0,0%	13	59,1%	9	40,9%	0	0,0%	12	57,1%	9	42,9%	0,90

⁴² A resposta 1 corresponde a raramente acontece, 2 corresponde a acontece de vez em quando e 3 a acontece frequentemente.

V4.1	5	22,7%	15	68,2%	2	9,1%	2	9,5%	17	81,0%	2	9,5%	0,50
V5.1	4	18,2%	12	54,5%	6	27,3%	3	14,3%	13	61,9%	5	23,8%	0,88
V6.1	0	0,0%	14	63,6%	8	36,4%	1	4,8%	13	61,9%	7	33,3%	0,58
V7.1	1	4,5%	13	59,1%	8	36,4%	1	4,8%	8	38,1%	12	57,1%	0,37
V8.1	2	9,1%	11	50,0%	9	40,9%	3	14,3%	8	38,1%	10	47,6%	0,70
V9.1	0	0,0%	11	50,0%	11	50,0%	0	0,0%	11	52,4%	10	47,6%	0,88
V10.1	8	36,4%	14	63,6%	0	0,0%	12	57,1%	9	42,9%	0	0,0%	0,17
V11.1	8	36,4%	14	63,6%	0	0,0%	12	57,1%	9	42,9%	0	0,0%	0,17
V12.1	5	22,7%	16	72,7%	1	4,5%	2	9,5%	18	85,7%	1	4,8%	0,50
V13.1	3	13,6%	19	86,4%	0	0,0%	1	4,8%	20	95,2%	0	0,0%	0,32
V14.1	1	4,5%	10	45,5%	11	50,0%	0	0,0%	7	33,3%	14	66,7%	0,39
V15.1	5	22,7%	16	72,7%	1	4,5%	2	9,5%	19	90,5%	0	0,0%	0,28
V16.1	0	0,0%	4	18,2%	18	81,8%	0	0,0%	3	14,3%	18	85,7%	0,73
V17.1	1	4,5%	1	4,5%	20	90,9%	0	0,0%	1	4,8%	20	95,2%	0,61
V18.1	0	0,0%	6	27,3%	16	72,7%	0	0,0%	4	19,0%	17	81,0%	0,52
V19.1	3	13,6%	10	45,5%	9	40,9%	4	19,0%	11	52,4%	6	28,6%	0,68
V20.1	0	0,0%	4	18,2%	18	81,8%	1	4,8%	4	19,0%	16	76,2%	0,58

TABELA 6 - DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS 20 PERGUNTAS DO PÓS – TESTE E P-VALOR DO TESTE QUI-QUADRADO

GRUPO													
	EXPERIMENTO						CONTROLE						
	1		2		3		1		2		3		p-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
V2.2	0	0,0%	8	36,4%	14	63,6%	1	4,8%	11	52,4%	9	42,9%	0,28
V3.2	0	0,0%	7	31,8%	15	68,2%	0	0,0%	9	42,9%	12	57,1%	0,45
V4.2	1	4,5%	12	54,5%	9	40,9%	3	14,3%	10	47,6%	8	38,1%	0,54
V5.2	0	0,0%	10	45,5%	12	54,5%	1	4,8%	8	38,1%	12	57,1%	0,55
V6.2	1	4,5%	10	45,5%	11	50,0%	1	4,8%	12	57,1%	8	38,1%	0,73
V7.2	0	0,0%	6	27,3%	16	72,7%	0	0,0%	5	23,8%	16	76,2%	0,80
V8.2	0	0,0%	8	36,4%	14	63,6%	0	0,0%	7	33,3%	14	66,7%	0,84
V9.2	0	0,0%	7	31,8%	15	68,2%	0	0,0%	5	23,8%	16	76,2%	0,56
V10.2	9	40,9%	11	50,0%	2	9,1%	11	52,4%	7	33,3%	3	14,3%	0,53
V11.2	6	27,3%	13	59,1%	3	13,6%	9	42,9%	8	38,1%	4	19,0%	0,39
V12.2	4	18,2%	14	63,6%	4	18,2%	5	23,8%	10	47,6%	6	28,6%	0,56
V13.2	0	0,0%	17	77,3%	5	22,7%	5	23,8%	10	47,6%	6	28,6%	0,03*
V14.2	0	0,0%	4	18,2%	18	81,8%	0	0,0%	5	23,8%	16	76,2%	0,65
V15.2	0	0,0%	18	81,8%	4	18,2%	7	33,3%	10	47,6%	4	19,0%	0,01*

V16.2	0	0,0%	6	27,3%	16	72,7%	0	0,0%	6	28,6%	15	71,4%	0,92
V17.2	0	0,0%	4	18,2%	18	81,8%	0	0,0%	5	23,8%	16	76,2%	0,65
V18.2	0	0,0%	5	22,7%	17	77,3%	0	0,0%	6	28,6%	15	71,4%	0,66
V19.2	0	0,0%	7	31,8%	15	68,2%	3	14,3%	4	19,0%	14	66,7%	0,15
V20.2	0	0,0%	3	13,6%	19	86,4%	1	4,8%	2	9,5%	18	85,7%	0,55

Na tabela 5, como pode ser observado, não houve valores significantes. Na tabela 6, referente aos dados do pós-teste entre grupos [A] e [B], as sentenças V13 e V15 diferem quanto aos grupos controle e experimento, demonstrando haver uma mudança significativa quanto a esses comportamentos⁴³.

Não é nosso objeto avaliar cada sentença de modo individual, as diferenças intra ou entre grupos, são nossas expectativas e objetivos de pesquisa. Entretanto, é interessante e esclarecedor verificar quais foram as sentenças que, de modo individual, alcançaram valores de significância.

Ainda que esses dados apontem à anulação da hipótese, utilizamos outras ferramentas mais apropriadas para análise do experimento, como veremos a seguir.

Submetemos os dados ao teste de Mc Nemar com o objetivo de verificar mudanças significantes entre “antes” e “depois” do experimento. O teste busca verificar se há evidências para acreditar que valores de um grupo [A] são superiores aos valores do grupo [B], e se há significância nesse valor. Os valores encontrados pelo teste indicam o grau de relação entre os grupos, após suas ordenações e o experimento. Podemos observar os resultados na tabela 7.

TABELA 7 - ESTATÍSTICA KAPPA E MC NEMAR PARA OS DOIS GRUPOS ANALISADOS

		GRUPO EXPERIMENTO				Mc Nemar	p-valor	Kappa	p-valor
		depois							
Variável	antes	1	2	3	3,667	0,16	0,44	0,01	
	1	1	6	5					0
2		1	8	1					
3		0	0	1					

⁴³ Sentença 13: “Ajuda a outras crianças que estão se sentindo doentes”. Sentença 15: “Conforta uma criança que está chateada ou chorando”.

2	1	-	1	0			0,425	0,016
	2	-	7	6				
	3	-	0	8				
3	2	-	6	7	-	0,07	0,318	0,083
	3	-	1	8				
4	1	1	4	0	11,00	0,004	0,139	0,27
	2	0	8	7				
	3	0	0	2				
5	1	-	4	0	-	-	0,247	0,104
	2	-	6	6				
	3	-	0	6				
6	2	1	10	3	-	-	0,656	0,001
	3	0	0	8				
7	1	-	1	0	-	-	0,288	0,067
	2	-	5	8				
	3	-	0	8				
8	1	-	2	0	-	-	0,43	0,014
	2	-	6	5				
	3	-	0	9				
9	2	-	7	4	-	0,125	0,636	0,001
	3	-	0	11				
10	1	5	3	0	-	-	0,233	0,203
	2	4	8	2				
11	1	2	6	0	-	-	-0,126	0,46
	2	4	7	3				
12	1	3	2	0	3,333	0,189	0,441	0,004
	2	1	12	3				
	3	0	0	1				
13	1	-	3	0	-	-	-0,093	0,312
	2	-	14	15				
14	1	-	0	1	-	-	0,374	0,018
	2	-	4	6				
	3	-	0	11				
15	1	-	5	0	-	-	0,083	0,469
	2	-	13	3				
	3	-	0	1				
16	2	-	3	1	-	0,625	0,488	0,018
	3	-	3	15				
17	1	-	1	0	-	-	0,45	0,003
	2	-	1	0				
	3	-	2	18				

18	2	-	3	3	-	1,00	0,396	0,062
	3	-	2	14				
19	1	-	1	2	-	-	0,133	0,407
	2	-	4	6				
	3	-	2	7				
20	2	-	1	3	-	1,00	0,154	0,464
	3	-	2	16				

GRUPO CONTROLE

Variável	antes	depois			Mc Nemar	p-valor	Kappa	p-valor
		1	2	3				
1	1	4	6	0	4,571	0,102	0,325	0,048
	2	1	8	1				
	3	0	0	1				
2	1	1	0	1	1,00	0,607	0,402	0,027
	2	0	8	3				
	3	0	3	5				
3	2	-	8	4	-	0,375	0,533	0,011
	3	-	1	8				
4	1	0	2	0	4,7	0,095	-0,096	0,45
	2	3	7	7				
	3	0	1	1				
5	1	1	2	0	9,00	0,011	0,31	0,035
	2	0	6	7				
	3	0	0	5				
6	1	1	0	0	0,333	0,564	0,724	0,000
	2	0	11	2				
	3	0	1	6				
7	1	-	1	0	-	-	0,498	0,008
	2	-	4	4				
	3	-	0	12				
8	1	-	3	0	-	-	0,229	0,18
	2	-	3	5				
	3	-	1	9				
9	2	-	5	6	-	0,031	0,442	0,015
	3	-	0	10				
10	1	7	4	1	-	-	0,061	0,728
	2	4	3	2				

11	1	5	5	2	-	-	-0,046	0,779
	2	4	3	2				
12	1	1	1	0	6,8	0,033	0,143	0,214
	2	4	9	5				
	3	0	0	1				
13	1	0	1	0	-	-	-0,068	0,336
	2	5	9	6				
14	2	-	3	4	-	0,687	0,308	0,147
	3	-	2	12				
15	1	2	0	0	-	-	0,203	0,056
	2	5	10	4				
16	2	-	2	1	-	0,375	0,314	0,115
	3	-	4	14				
17	2	-	0	1	-	0,219	-0,086	0,567
	3	-	5	15				
18	2	-	3	1	-	0,626	0,481	0,022
	3	-	3	14				
	1	2	1	1				
19	2	1	2	8	6,444	0,092	0,163	0,198
	3	0	1	5				
	1	2	1	1				
20	2	-	1	3	-	-	0,154	0,464
	3	-	2	16				

Ao se analisar os dados [A x B] representados nas tabelas, chegamos à conclusão de que o experimento não surtiu o efeito esperado.

Buscamos, ainda, avaliar os dados intragrupos [A x A] e [B x B], além disso, estabelecemos comparações a partir de “média” e “mediana” intergrupos e em outros testes adequados à avaliação do experimento.

A análise dos dados intragrupos – pré-teste / pós-teste, pelo teste U de Wilcoxon – demonstra uma diferença significativa no score dos dois grupos, ou seja, diferentemente do que prevíamos, não somente o grupo [A] melhorou seu comportamento pró-social, como também o grupo [B] registrou uma melhora significativa no seu score.

Os resultados dos testes anteriores indicam que a hipótese proposta nesse estudo tornou-se nula, somado à interpretação da tabela 8, os dados não permitem afirmar uma relação de causalidade exclusiva entre as atividades específicas para a dimensão dos valores, e para a mudança de comportamentos e atitudes observáveis nos alunos.

TABELA 8 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE WILCOXON

Grupo	Momento	Média	DP	p-valor
Experimento	Pré-teste	44,76	7,15	0,001
	Pós-teste	49,14	6,81	
Controle	Pré-teste	44,45	6,91	0,039
	Pós-teste	47,71	8,92	

A exclusão da hipótese desse estudo é reforçada pelos dados da tabela 9, que avalia pelo teste U de Mann-Whitney se há diferenças significativas no *score* pré-teste/pós-teste intergrupos.

TABELA 9 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P - VALOR DO TESTE DE MANN - WHITNEY

Momento	Grupo	Média	DP	N	p-valor
Pré - teste	Controle	44,45	6,91	21	0,971
	Experimento	44,76	7,15	22	
Pós - teste	Controle	47,71	8,92	21	0,688
	Experimento	49,14	6,81	22	

De acordo com a tabela 9, tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste não houve diferenças significativas entre os grupos [A] e [B]. Como discutimos acima, os dados produzidos podem ter ligação direta com as variantes intervenientes e ocultar a verdadeira relação com o experimento dentro do *score* intragrupo.

Todavia, os dados intergrupos da tabela 6 esclarecem essa dúvida, pois, o grupo [B] aumentou seu *score* mesmo sem receber o tratamento. Dessa forma, segundo Weir; Duveen (1981) houve mudanças atitudinais em que seu “mérito” pode ser justificado nas variantes intervenientes. Assim, é possível inferir que outras instâncias de

formação morais e éticas atuaram no experimento e nos grupos. Acreditamos, principalmente, que as variáveis intervenientes inferiram no experimento e, posteriormente, selecionamos duas variáveis que acreditamos ser as mais possíveis e influentes para discussão.

De modo geral, a Figura 1 a seguir demonstra claramente os dados relatados acima, a diferença de pré-teste/pós-teste intergrupos e intragrupos, as condições gerais da população e o comportamento dos grupos [A] e [B].

Verifica-se através do box-plot– Figura 1 – que o grupo [A] e [B] são semelhantes e homogêneos, com distribuição dos dados assimétricos negativos e sem valores discrepantes – outliers. O grupo [A] possui um *score* inicial e final um pouco maior do que o grupo [B]. Entretanto, os grupos apresentaram um comportamento semelhante, e ambos foram melhores em pós-teste.

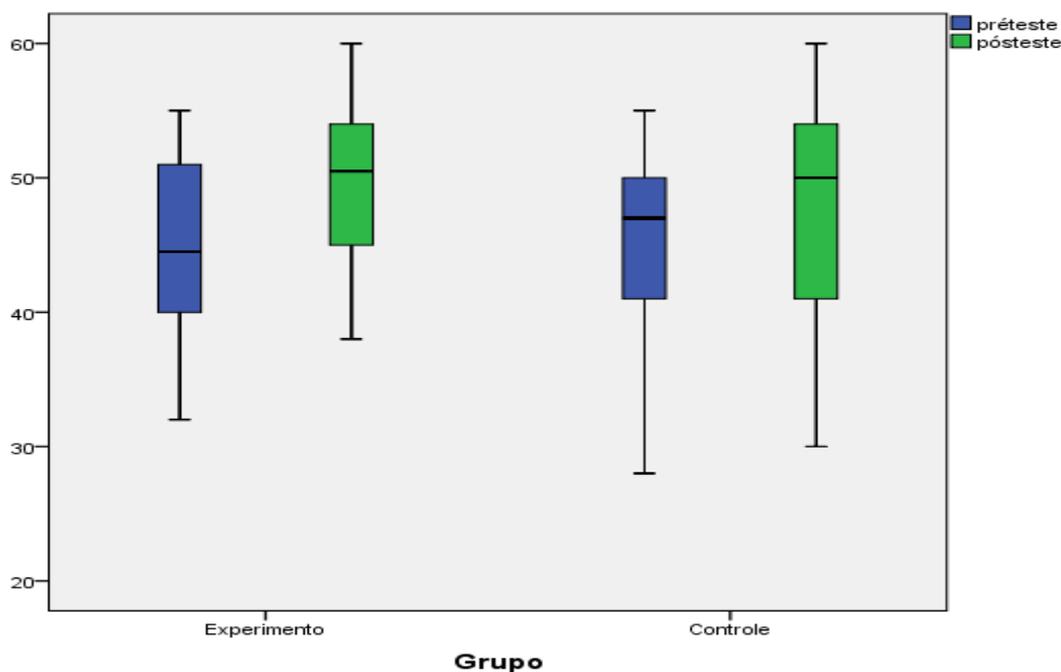


FIGURA 1: Box-plot de comparação entre as respostas intergrupo [A x B] e intragrupos [A x A] e [B x B] em pré-teste / pós-teste.

5.5 A INFLUÊNCIA DOS GÊNEROS NA EFETIVIDADE DO ENSINO EM VALORES

Os resultados acima não permitiram afirmar nossa hipótese. Nesse sentido, na busca de melhor entender esse fenômeno e de delimitar as possíveis variáveis intervenientes, em análise da literatura, percebemos que os estudos psicométricos de comportamento social de escolares sugerem que há uma disparidade entre o aprendizado e comportamento moral, a partir dos gêneros femininos e masculinos (SANMARTIN, 1995).

Segundo Saud e Tonelotto (2005) a aprendizagem e as regras sociais são diferentes para meninos e meninas, assim, os meninos são educados para ser fortes e ocultarem seus sentimentos. Por outro lado, as meninas são direcionadas a serem mais emotivas, mais delicadas e sensíveis.

É evidente que essas modulações e predições influem no comportamento infantil e na personalidade. Essa diferença na interiorização das regras e da expressão do comportamento aparece em vários estudos, como elenca Saud; Tonelotto (2005, p. 51),

[...] há uma propensão em se criar formas de atuação diferenciada para meninos e meninas, bem como de comportamentos diferenciados para ambos de acordo com o que afirmam Fontana (1991), Del Prette e Del Prette (1999), Trad (1999) e Bierman (2001).

Portanto, buscamos analisar separadamente os dados por gênero. Os resultados do teste U de Wilcoxon – avaliam a diferença significativa intragrupo – demonstra que para o sexo feminino o grupo [A x A] não houve mudança comportamental pró-social significativa. Mas, entre grupo [B x B] contrariamente ao que prevíamos houve diferenças significativas entre o pré e o pós-teste, como demonstra a tabela:

TABELAS 10 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE WILCOXON (SEXO FEMININO)

Grupo	Momento	Média	DP	p-valor
Experimento	Pré-teste	46,11	5,754	0,341
	Pós-teste	48,33	7,483	
Controle	Pré-teste	46,9	4,358	0,021
	Pós-teste	51,5	7,367	

Pode-se, dessa forma, observar e sugerir novamente o efeito de variáveis intervenientes. Somente uma fonte formadora moral externa ao experimento possibilitaria o grupo [B] feminino melhorar seu comportamento pró-social sem o tratamento.

Nessa direção, o teste feminino U de Mann-Whitney indica que não há diferenças entre os grupos [A] e [B] tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste – tabela 11. Corroborando para nossa expectativa de uma inferência externa ao experimento.

TABELAS 11 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE MANN-WHITNEY (SEXO FEMININO)

Momento	Grupo	Média	DP	N	p-valor
Pré - teste	Experimento	46,11	5,754	9	0,968
	Controle	46,9	4,358	10	
Pós - teste	Experimento	48,33	7,483	9	0,4
	Controle	51,5	7,367	10	

A análise das pontuações gerais, das diferenças entre os grupos [A] e [B] feminino, notoriamente, são díspares e não homogêneos à presença de outliers no grupo [B], e a melhora no *score* pós-teste intra grupo [B x B] pode ser observada na figura 2.

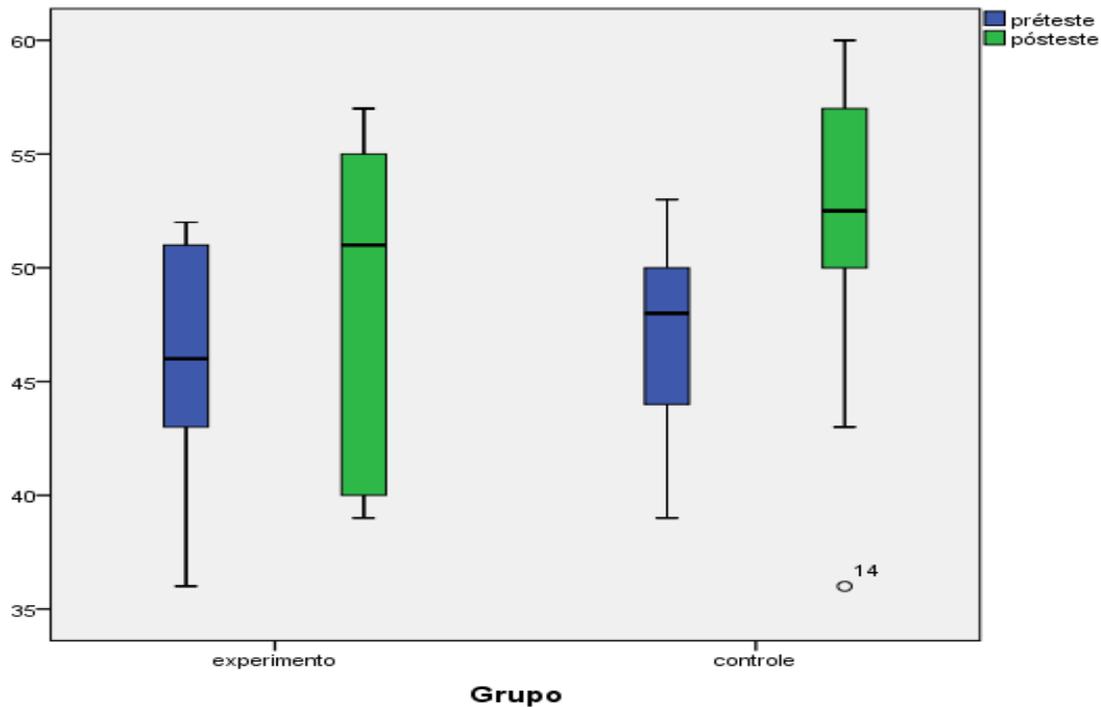


FIGURA 2: Box-plot de comparação entre as respostas intergrupo [A x B] e intragrupo [A x A] e [B x B] em pré-teste / pós-teste do gênero feminino.

Para o sexo masculino, por sua vez, os resultados do teste de Wilcoxon– tabela 12 - indicam que o grupo experimento obteve diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste.

Esses resultados são compatíveis com nossas expectativas e com nossa hipótese. Mas é impossível descartar a série de resultados demonstrados nos outros testes. Desse modo, atribuímos esses valores a sujeitos discrepantes que obtiveram melhoras comportamentais significativas elevando o score total do grupo.

TABELA 12 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE WILCOXON (SEXO MASCULINO)

Grupo	Momento	Média	DP	p-valor
Experimento	Pré-teste	43,31	7,994	0,002
	Pós-teste	49,69	6,575	
Controle	Pré-teste	42,82	8,352	0,574
	Pós-teste	44,27	9,111	

Também, é importante ressaltar que nos valores finais dos grupos, a efetividade do experimento é afetada pelo tamanho da amostra. É possível, ainda, que a amostra tenha sido pequena para comprovações estatísticas, para tanto, é importante que futuros estudos apresentem amostras maiores.

Já o teste de Mann-Whitney – tabela 13 – indica que tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste não há diferenças entre os dois grupos, corroborando e reforçando os valores anteriormente demonstrados em outros testes.

TABELAS 13 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E P-VALOR DO TESTE DE MANN-WHITNEY (SEXO MASCULINO)

Momento	Grupo	Média	DP	N	p-valor
Pré - teste	Experimento	43,31	7,994	13	0,91
	Controle	42,82	8,352	11	
Pós - teste	Experimento	49,69	6,575	13	0,106
	Controle	44,27	9,111	11	

Através do box-plot – Figura 3 – é possível visualizar os resultados gerais e as características dos grupos [A] e [B] masculino. Verifica-se que o grupo [A] e [B] são bastante semelhantes e homogêneos, com distribuição dos dados assimétricos negativos e sem valores discrepantes (outliers). O grupo [A] possui um score inicial e final maior do que o grupo [B]. Os resultados intergrupos masculinos são significantes e aproximam-se da nossa expectativa de resultado do experimento, ou seja, o grupo [A] melhorou com o tratamento e o grupo [B] manteve seu score e situação moral.

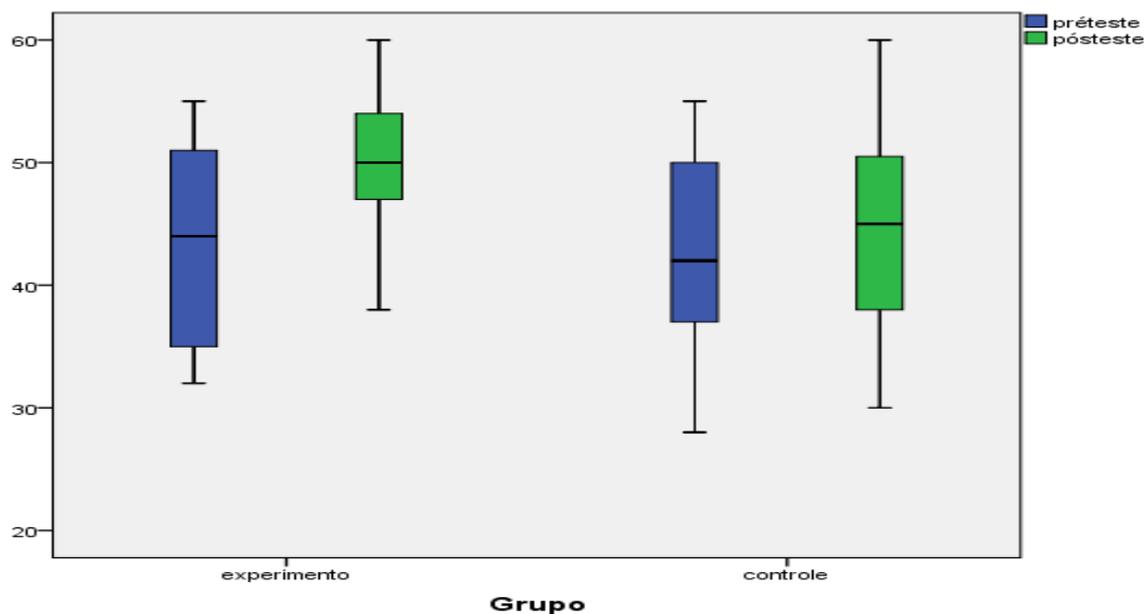


FIGURA 3: Box-plot de comparação entre as respostas intergrupo [A x B] e intragrupo [A x A] e [B x B] em pré-teste / pós-teste do gênero masculino.

Para comportamento pró-social foram observadas diferenças quanto ao gênero. Aparentemente o gênero masculino obteve melhores resultados ao tratamento, principalmente no grupo [A]. Esses resultados são contrastantes com os estudos de Saud; Tonelotto (2005) que não observaram diferenças quanto à exteriorização dos comportamentos em relação à diferença por gêneros.

Ainda, nossos resultados se afastam das afirmações de Adams et al. (1999 apud SAUD; TONELOTTO, 2005) e Miller-Johnson et al. (2002 apud SAUD; TONELOTTO, 2005) que em seus estudos apresentam as meninas como mais competentes socialmente. Por outro lado, os resultados da pesquisa são semelhantes aos estudos de Johnson et al. (2002 apud SAUD; TONELOTTO, 2005) e Wentzel; Caldwell (1997 apud SAUD; TONELOTTO, 2005). Segundo esses autores, os comportamentos externalizados e avaliados como inadequados ou mesmo agressivos, mais característicos ao gênero masculino, é o que pode referendar nossos resultados.

No item I do PBQ uma atitude a ser observada e avaliada pelo professor é se o aluno em uma situação de conflito procura separar-se ou amenizar o fato. Nesse

questão, o professor relatou na maioria dos questionários masculinos, agressividade entre os colegas desse gênero, como relata nas observações das avaliações individuais:

Em relação ao item I, o aluno na maioria das situações, além de não separar uma briga ou discussão, incentiva a continuação da mesma (PROFESSOR COLABORADOR).

Em relação ao item I, o aluno separa ou tenta encerrar brigas de conhecidos ou crianças que fazem parte de seu círculo de amizade. Para aquelas que ele tem pouca afinidade, o aluno em algumas situações até incentiva uma briga que já tenha começado (PROFESSOR COLABORADOR).

Uma característica social segundo Saud; Tonelotto (2005, p. 51) ajuda a esclarecer e indicar um possível caminho para esse fenômeno dentro do contexto escolar.

Não se pode desconsiderar que a aprendizagem das regras sociais pelas meninas ocorre de forma diferenciada que para os meninos. Os pais ainda mantêm algumas regras diferenciadas para educar meninos e meninas. Meninos são criados para serem fortes e desaconselha-se que demonstrem seus sentimentos. As meninas permitem-se maiores comportamentos emotivos e maior expressão de sentimentos.

É tolo e pueril atribuir esse comportamento somente aos processos de socialização e educação tradicional. No entanto, também é ignorante desconsiderar esse traço social.

5.6 AS VARIÁVEIS INTERVENIENTES E SUAS INFLUÊNCIAS NO EXPERIMENTO

Estabelecemos e identificamos teoricamente duas variáveis intervenientes que podem ter influenciado nos grupos: (I) outras instâncias de formação moral – pais, amigos, família, instituições religiosas e escolinhas esportivas. Não controlada; (II) a abordagem didático-pedagógica do professor⁴⁴.

SanMartin (1995) afirma que existem três grandes contextos configuradores de valores para os jovens: o sociocultural, a família e o escolar/esportivo. Assim, o desenvolvimento da consciência moral está, estritamente, ligado aos processos de socialização e à interação entre seus pares.

⁴⁴Controlada de maneira qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada.

Nesse sentido Marques; Santos (2014) afirmam que por vivermos em grupo, o processo de valoração acarreta na criação de regras políticas que atuam na família, na religião e na escola. Essas instituições são responsáveis pela construção da moralidade baseada nos costumes e na vontade objetiva de sua sociedade.

As condutas infantis baseiam-se nos repertórios múltiplos e distintos das suas referências, mas são de uma mesma forma, interconectadas “[...] formulados em meio ao volume global de capital cultural da família, da estrutura de distribuição e da natureza do capital cultural da família que pode ou não ser transmitido [...]” (LAHIRE, 1997, p.51). Os escritos de Charlot (2007, p. 203) vêm reforçar a necessidade de discutir a complexidade desse tema na sociedade, pois afirmam que “[...] é necessário entender o que está acontecendo com os valores em uma sociedade em que mudaram o trabalho, a família, as relações entre gerações e entre sexos, etc.”.

A socialização é um espaço privilegiado da transmissão do sistema de valores, dos “modos” de viver, dos papéis sociais, das crenças, das representações que são influenciadas pelo pertencimento de classe social, religião, país, bairro. Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas (BARBOSA, 2007).

Essas transposições de competências de ordem moral, de hábitos cotidianos, das relações afetivas têm relação direta na cultura escolar, no ingresso social da criança e, nesse contexto, finalmente, no sucesso e efetividade dos conteúdos de ensino (LAHIRE, 1997).

Concordamos com Tavares; Abreu (2011. p. 2) quando afirmam:

Valores são adquiridos através dos processos de socialização e de transmissão entre os seres humanos (SANMARTÍN, 1995). Tudo quanto se faça ao redor de uma criança incidirá no processo de formação de sua personalidade, mas a escola é um dos principais espaços sociais para a educação em valores. Assim, não é aconselhável que, em nome de uma neutralidade ou relativismo ético, a escola isente-se de se posicionar com relação a certos valores fundamentais em um ambiente de respeito e diálogo.

Outra argumentação que sustenta essa possível explicação é que os sujeitos da pesquisa enquadram-se na classificação Piagetiana de heteronomia – se constitui na regulação, conduta e desejos da criança a partir de suas fontes de autoridades –

essas são geralmente seus pais, professores, familiares e referências religiosas. O aprendizado infantil é constituído pela aceitação e internalização dos *modos e hábitos* de suas referências (PIAGET, 1991).

Outro enquadramento teórico possível dessa fase desenvolvimento moral da população do experimento seria o nível convencional, dentro da proposta de Kohlberg. As atitudes dentro desse estágio moral baseiam-se na lei e ordem e na aprovação das relações interpessoais, e em outros momentos na manutenção, fixação e cumprimento das regras, das autoridades e dos sistemas sociais (BIAGGIO, 2006; SANMARTIN, 1995).

Essa fase é bastante conflituosa, pois quando em contato social com outros valores e normas além das suas referências, suas ações são medidas – não pela consciência moral da ação – mas pelas possibilidades de sanções e punições (SANMARTIN, 1995).

As discussões de La Taille (2006) definem que a moral heterônoma é caracterizada, fundamentalmente, por dois conjuntos de aspectos complementares. O primeiro engloba o conceito de obrigação e compreensão das regras, completando-se no último aspecto, que se apresenta na fonte de legitimidade dessas regras, ou seja, nas referências de autoridade.

Isto posto, que sentimentos inspiram esse “querer agir moral?” minhas leituras e pesquisas fazem-me eleger seis sentimentos. [...] o medo e o amor [...] a confiança, simpatia, a indignação e a culpa [...] é preciso sublinhar que devem ser entendidos como relacionados ao convívio social da criança. Eles correspondem, portanto, ao “cimento” afetivo que une a criança às pessoas de seu entorno social, cimento sem o qual ficaria difícil conceber o despertar do senso moral, a não ser que se faça a hipótese de que ele é inato, de que brota espontaneamente fará de qualquer tipo de socialização, hipótese essa pouco plausível (LA TAILLE, 2006, p. 108).

A heterônoma no plano moral iguala-se a obrigatoriedade, são imposições e aceitações das regras morais. De acordo com La Taille (2006, p. 59):

“[...] pela cultura na qual vive. Dito de outra forma, as respostas para as perguntas “como devo agir?” “e”que vida viver?” Seriam aquelas dominantes na sociedade em que vive. O heterônomo quer ser o que seu entorno social quer que ele seja.

É possível que a idade dos sujeitos – classificação heterônoma – dessa pesquisa tenha influenciado no comportamento a partir de suas referências. Inferimos pela

literatura que as referências exercem forte influência moral e comportamental nas crianças (WEYR; DUVEEN, 1981).

Do mesmo modo que as referências de autoridade influem no comportamento moral infantil, sugerimos que a instituição de ensino onde foi realizado o experimento tenha produzido efeitos nos resultados alcançados.

Essa afirmação surge a partir da apropriação da escola ao modelo de gestão da prefeitura local. Essa gestão sugere que a escola pautar ações de educação em valores humanos, e a escola propõe um modelo curricular pautado em valores humanos. Dessa forma, “todas as disciplinas escolares são despertadas a realizarem projetos e abordarem o tema de modo mais frequente em suas aulas” (PROFESSOR COLABORADOR). Essas ações em diferentes disciplinas, mesmo esporádicas e muitas vezes apenas exortativas, tendem a influir nas atitudes no espaço escolar.

Outra variável interveniente em nosso trabalho é a abordagem didático-pedagógica do professor. Acreditamos ser essa a principal explicação para os resultados obtidos nos testes. Os dados a respeito desse aspecto foram coletados nas entrevistas semiestruturadas e em conversas informais no acompanhamento diário durante o experimento.

Acreditamos que em relação ao desenvolvimento de valores morais, essas propostas não devem acontecer de maneira assistemática, pois representam micro decisões pedagógicas e políticas do professor. Partimos do conceito “[...] de que agir moralmente é um ato de responsabilidade que envolve escolhas [...]” (GOMES & TURINI apud DACOSTA, 2007 p. 55) tanto dos docentes quanto dos discentes.

Em observação das atividades desenvolvidas com o grupo [A] e [B] não foi possível perceber nenhuma mudança de atitude na atuação do professor. Esse fator é importante para não haver uma contaminação dos dados e, efetivamente, para avaliar se o tratamento foi eficaz.

Entretanto, o professor ensina, planeja e desenvolve em seus conteúdos a dimensão atitudinal, inclusive nos moldes da Educação Olímpica. Como relatamos

anteriormente, sua formação inicial e na pós-graduação são estudos e pesquisas desenvolvidas no e para ensino em valores por meio do esporte. Como apresenta no relato:

A minha formação profissional e acadêmica foi toda voltada para a área de Educação em Valores através do esporte, quando estou lecionando, não excluo essa bagagem. Seria uma negligência minha não oportunizar aos meus alunos toda a experiência que produzi (PROFESSOR COLABORADOR).

Nesse contexto, é importante destacar o papel fundamental do professor, pois os professores são sempre modelos e referências de autoridade para as crianças. Assim, não transmitem valores apenas quando ensinam, mas, também, quando se comportam e demonstram atitudes exemplares. O professor, em sua prática pedagógica, transforma-se em instrumento de persuasão positivamente ou negativamente (ZABALZA, 2000).

[...] o bairro é muito carente e violento, muitas crianças moram com parentes, seus pais são viciados. Alguns alunos não têm nenhuma estrutura familiar. Procuro ser um modelo para eles, converso muito sobre isso. O bairro onde também cresci também era violento, muito tráfico de drogas, entretanto não segui esse caminho, me tornei um cidadão de bem, falo com eles que também são capazes. Mas principalmente tento demonstrar isso pelo exemplo e postura como professor (PROFESSOR COLABORADOR).

A atuação do professor confirma preconizações como as de Omeñaca (2004, p. 73), para quem:

Desde esta perspectiva su actuación se revela como decisiva impulsando, desde la ejemplaridad y la acción com el sistema axiológico que, desde la autonomia y la relación dialógica, se ha establecido como substrato sobre el que se asienta la actividad escolar

Marques; Santos (2014) em suas pesquisas acerca da produção acadêmica da Educação Física sobre a educação em valores humanos e valores em Educação Física, apontam que a maioria dos autores tem sua atenção voltada à discussão para modo que a Educação Física, por meio do desporto, transmite e internaliza valores. Essa produção acadêmica demonstra que o desenvolvimento moral, além da própria prática esportiva, dá-se pela relação professor e alunos, e os aspectos sócio-afetivos da prática pedagógica no esporte, são fundamentais e determinantes para aprendizagens socialmente positivas.

A Educação Física escolar apresenta uma diversidade de possibilidades interventivas no que se refere ao desenvolvimento de valores, em diferentes abordagens, com várias ferramentas por meio de seus conteúdos, da prática didático-pedagógica do professor – na sua dimensão sócio-afetiva e de referência moral – e pela própria natureza diferenciada da disciplina.

Em seu cotidiano a todo instante o professor está fazendo escolhas. Ele decide o que seus alunos deverão aprender e as atividades que realizarão. Escolhe materiais apropriados e formas de avaliação que serão aplicadas. Todas essas decisões, sejam elas partilhadas ou isoladas, revelam o ideal de homem e mulher que se deseja formar, expressando valores entendidos como fundamentais, atitudes consideradas adequadas e normas a serem seguidas. Assim, a educação escolar é permeada por uma dimensão ética, que subsidia as escolhas escolares e compõe a cultura própria da escola, definida como o conjunto de normas, práticas, conhecimentos, valores e comportamentos nela historicamente construídos (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004) (FREIRE ET AL., 2010, p. 223).

Sobre essa especificidade da Educação Física e suas características e competências peculiares ao seu ensino e aprendizagem Charlot (2009, p. 243) apresenta bons argumentos:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual as demais porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas. Por que a Educação Física tende a ser desvalorizada nas escolas? Porque os professores das outras disciplinas restringem o saber ao que pode ser enunciado através da linguagem e, portanto, não consideram a Educação Física como uma disciplina escolar de parte inteira. Não é culpa deles: além de ensinarem matérias constituídas por conjuntos de enunciados, eles são vítimas da representação social dominante do que é aprender e saber, representação que expressa relações sociais de dominação. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

Isto posto, a Educação Física é um terreno valoroso à aprendizagem moral, tanto no seu currículo explícito, como no implícito. Entretanto, é desafiador à docência exercer e compreender suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

De modo básico, a dinâmica de aula do professor na dimensão atitudinal pode ser observada por algumas estratégias: eleger toda semana dois líderes que ajudam a organizar as aulas e zelar pela ordem durante as aulas; escolher por meio de discussão e voto o aluno exemplo do mês; ter um caderno próprio da disciplina de

anotações sobre comportamentos inadequados para cada aluno – essas anotações servem de base para avaliações comportamentais inferindo na nota final do aluno; finalizar todas as aulas com um debate sobre os conteúdos e suas dimensões de ensino – incita o porquê da atividade, o pra que? E o ser das práticas; bimestralmente organizar eventos de competições cooperativas entre e intraturmas.

Em diversas observações do grupo [A] no momento em que o professor abria o debate após atividade, de forma hábil e bastante desenvolvida os alunos chegavam às discussões morais e valorativas da atividade proposta. Nesses momentos, o professor, por vezes, buscava aproximar-se das abordagens descritas em Naul (2008).

Segundo Puig (1998) um dos elementos mais significativos na prática pedagógica do professor para o ensino moral, é oportunizar o diálogo na relação aluno-professor. Os alunos desenvolvem sua capacidade de expressão e de compreensão no debate, conflito e argumentação, criticando ou compartilhando seus argumentos e crenças.

Mas, como demonstram os dados e os resultados desta pesquisa, essas ações e decisões políticas e a prática didático-pedagógica inferem significativamente nas aprendizagens morais dos alunos.

Trevisol (2009, p. 4) demonstra argumentos sobre essa responsabilidade e possibilidade dos professores na e para construção de valores:

No cotidiano da escola, os professores ocupam papel essencial no processo educativo. Boa parte da responsabilidade no êxito ou fracasso desse processo reside no modo como o realiza o educador. No campo da formação moral dos alunos, acontece o mesmo. A postura desse profissional quando discute diferentes temas, transmite conhecimentos e, principalmente, torna-se “exemplo de vivência” do conjunto de valores que apregoa, será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção do êxito educativo. Os professores são “interlocutores da educação moral”. Entretanto, é importante não deixar de considerar, que “os professores, além de serem professores, também são pessoas envolvidas e afetadas nas suas convicções, sensações, aspirações como qualquer outra pessoa que conviva com os conflitos e ambivalências éticas e morais da sociedade contemporânea”.

Os professores são responsáveis por orientar, medir e auxiliar no processo de construção de valores na escola. São referências para esses sujeitos heterônomos,

ou seja, são modelos morais. Dessa forma, segundo La Taille (2006, p. 111) “[...] para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também fazemos hipóteses sobre suas qualidades enquanto pessoa moral”.

Em nosso estudo, acreditamos que a melhora dos dois grupos [A] e [B] e a ocultação da efetividade do tratamento das atividades específicas para a dimensão atitudinal grupo [A] está na relação professor-aluno, nas decisões políticas do professor – seu engajamento ético e profissional positivo – e na sua prática didático-pedagógica que faz parte da sua formação inicial continuada e de sua crença educacional.

Em questionário semiestruturado, o professor relata que não deixa de trabalhar pedagogicamente também no grupo [B] ao afirmar “[...] trabalho do mesmo modo com os dois grupos [A] e [B] a única diferença é a atividade em si, educar em valores, faz parte do meu cotidiano e planejamento de aula” (PROFESSOR COLABORADOR). Como afirma Coll et al. (1998) ensinar a dimensão atitudinal é uma ação intencional, portanto, para se tornar possível não depende apenas da boa vontade ou do discurso, mas pressupõe um domínio de conhecimentos sobre organização do ambiente adequado e a utilização de estratégias próprias para este ensino.

Mas, finalmente, a discussão sobre o significado educativo moral da Educação Física poderia ser o gerador da questão de saber se o professor de Educação Física pode ser justamente considerado como um educador moral. A esta pergunta pode-se oferecer uma resposta afirmativa, pelo menos provisoriamente; o professor de educação física, de fato, pode qualificar-se como um agente de educação moral, mas unicamente em virtude de ser um professor, em vez de um especialista em atividades físicas. Em suma, não é nada peculiar à natureza das atividades físicas, como tais, o que dá ao educador físico qualquer autoridade educacional moral que ele poderia ter; é antes a sua ocupação de uma determinada função profissional face a face com os jovens e sua vontade de reconhecer como parte daquele papel a responsabilidade particular de incentivá-los no desenvolvimento de valores positivos e condutas corretas (CARR, 1998, p. 130-131, tradução nossa) ⁴⁵.

⁴⁵Texto original em inglês: “But, finally, a question about the moral educational significance of physical education might be raising the rather different issue of whether the teacher of physical education may be rightly regarded as a moral educator. To this question one may return a tentatively affirmative answer; the teacher of physical education does indeed qualify as an agent of moral education, but solely by virtue of being a teacher rather than an expert on physical activities. In short, it is nothing

Com isso, nossos resultados e convicções permitem concluir que os professores e seus “modos” de “ser” e “fazer” são constituintes e inferem nas aprendizagens dos alunos. Como demonstram os estudos de Trevisol (2009) e La Taille;Harkot-de-La-Taille (2006 apud TREVISOL, 2009) os professores constituem uma “peça-chave” no processo educativo.

Segundo Goergen (2007) é preciso que os docentes recebam uma formação correspondente à oferecida aos alunos, que tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral (TREVISOL, 2009. p. 6).

Cotidianamente, os docentes selecionam inúmeras normas, atitudes e valores para ensinar em suas aulas. Existe um grande quadro axiológico dentro da escola e das aulas de Educação física, um conjunto de atitudes e valores que inferem e concorrem nas relações professor-aluno, orientando os comportamentos aos relacionamentos (FREIRE ET AL., 2010).

Essas afirmações concordam com a conclusão de Viganor (2014) quando aponta que o MEO tem uma ótima estrutura e validade, e desenvolve propostas satisfatórias de Educação em Valores, mas para ser efetivo e socialmente positivo, necessita estar atento às:

[...] relações didáticas que cada professor realiza de acordo com as especificidades do seu contexto de atuação [...] a necessidade de um esforço pessoal do docente no intuito de criar suas próprias ações educativas a partir do material tornando-se um mediador no uso do mesmo (VIGANOR, 2014. p. 172).

Ainda nesse sentido, Basso (2012) conclui que todos os professores em suas pesquisas foram unânimes em dizer que a própria metodologia interna do MEO dificulta a simples reprodução intrinsecamente, tendo em vista que as atividades necessitam da reflexão e atuação docente. O autor conclui que é “[...] claro que o MEO tem desafios relacionados à mediação pedagógica” (BASSO, 2012, p. 97).

peculiar to the nature of physical activities as such which gives the physical educationalist any moral educational authority he might have; it is rather his occupation of a particular professional role *vis a vis* young people and his willingness to recognize as a part of that role a particular responsibility to encourage them in the development of positive values and right conduct (CARR, 1998, p. 130-131).

Outros dois questionamentos que nos propomos a responder a partir dos conjuntos de dados, são as provocações de Viganor (2014) quando afirma sobre a necessidade de demonstrar a relação de mudanças atitudinais das crianças submetidas em aula ao MEO. Podemos considerar que, nesse modelo de experimento, não houve mudanças efetivas considerando um conjunto de atividades específicas para a educação em valores. Entretanto, foi comprovado estatisticamente que os dois grupos melhoraram os seus estados iniciais de comportamentos pró-sociais. Atribuímos essas inferências às diversas instituições e espaços sociais formadores morais, e ao conjunto de atuação didático-pedagógica do professor colaborador.

Nessas condições, excluindo essas variáveis intervenientes, parece-nos ser verdadeira a afirmação de Basso (2012, p. 96) na qual diz que “[...] todos os professores consideraram que o MEO não é adequado para as séries iniciais do ensino fundamental [...]”, o mesmo foi possível concluir através desse estudo de modelo metodológico e de curto prazo de realização experimental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos e nos apropriamos para este trabalho de diferentes conceitos e teorias. Ainda que através de estruturas, classificações e denominações diferentes, essas teorias completam-se quando buscamos compreender o fenômeno dos valores.

A teoria cognitivista de Piaget posteriormente reestruturada e aprofundada por Kohlberg, somado ao olhar de Rokeach, trata o desenvolvimento moral na perspectiva da organização e reorganização constante do raciocínio cognitivo, atrelado à moralidade e as evoluções que partem de fenômenos básicos às estruturas complexas axiológicas. Em relação ao desenvolvimento de valores morais, essas propostas entendem que a ideia “[...] de que agir moralmente é um ato de responsabilidade que envolve escolhas [...]” (GOMES & TURINI apud DACOSTA, 2007 p. 55).

Diferentemente da teoria da aprendizagem social de Bandura que propõe a internalização progressiva e, muitas vezes, passiva de valores já existentes no contexto social, nas perspectivas citadas, a reflexão e as escolhas fazem parte da formação do conjunto de valores do indivíduo. Estes, por sua vez, projetam, através da interação social, concepções próprias de moral a respeito de si e do seu contexto cultural.

Todas as teorias têm com proposta o desenvolvimento da consciência moral, os processos de socialização e a interação entre seus pares. Ademais, essas teorias possuem estruturas próprias que ao final complementam-se ao abrangerem os processos de transmissão e internalização de valores, não sendo, portanto, mutuamente excludentes.

As crianças, baseadas nessas concepções, não são concebidas como seres passivos e sujeitos às forças sociais e ambientais externas. Assumimos nesse processo, portanto, as crianças como agentes sobre si mesmas, o ambiente físico e o social, que do mesmo modo são influenciados, mas não determinados por esses fatores. Assim, significam, simbolizam e interpretam suas ações, sentimentos, desejos e os estímulos sociais.

O desenvolvimento das identidades, da personalidade do sujeito e do seu grupo sociocultural serão construídos e reconstruídos, durante toda a vida, através das experiências empíricas, religiosas, afetivas, das relações sociais e convicções pessoais, variando em profundidade e forma ao longo do tempo.

Às medidas sociométricas de comportamentos empregadas nesse estudo, apresentaram resultados díspares do esperado. A hipótese de um efeito sobre o comportamento, a partir de um conjunto de atividades de educação olímpica sugerido no experimento, não foi comprovada uma vez que não houve diferença significativa nas atitudes pró-sociais dos dois grupos do experimento.

Nesse sentido, é importante ressaltar alguns elementos que podem ter contribuído para o resultado final. Em primeiro lugar, a efetividade do experimento pode ter sido influenciada pelo tamanho da amostra. Outro fator, porém, refere-se ao tempo necessário para que alguns comportamentos solicitados nas sentenças do PBQ pudessem ser observados em pós-testes.

Um terceiro elemento sempre presente em estudos deste tipo justifica-se no efeito de outras instâncias de socialização, as quais não foram possíveis ser controladas nesta pesquisa. Entretanto, o PBQ apresentou-se como uma ferramenta válida e coesa para experimentos de avaliação de comportamentos pró-sociais. Ainda que nosso estudo tenha apresentado limitações metodológicas, mensurar comportamentos, codificar em algarismos uma diversidade de fenômenos e especificidades não codificáveis, não é tarefa simples.

Os resultados sobre a confiabilidade e consistência interna do questionário indicam alto grau de fidedignidade e concordância do avaliador, o que evidencia a pertinência do uso de PBQ como modelo de avaliação para a dimensão atitudinal.

Ainda que o experimento não tenha comprovado a hipótese inicial, os resultados de todos os testes demonstraram melhora nos grupos. Concluímos que a ideia de um ambiente intencionalmente voltado aos valores gera mudança comportamental nos indivíduos, principalmente no gênero masculino.

Todavia, é importante destacar o papel fundamental do professor, pois os professores são sempre modelos e referências de autoridade para as crianças. O professor, em sua prática pedagógica, transforma-se em instrumento de persuasão de valores positivos ou negativos.

Nossa principal conclusão é que a abordagem didático-pedagógica do professor interferiu no experimento. Acreditamos que mais do que um conjunto de atividades específicas para a dimensão atitudinal, ou outras instâncias de formação externas à escola e a aula de Educação Física escolar, a relação professor-aluno possibilitou que os dois grupos [A] e [B] melhorassem qualitativamente seus comportamentos pró-sociais.

Essa possibilidade de ensino moral através de seus “modos” de ensinar está contida nas decisões políticas do professor, no seu engajamento ético e profissional positivo, no seu exemplo, nas suas decisões e, de modo geral, em todos os aspectos que envolvem sua prática didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.
- ABREU, N. G. Educação olímpica multicultural: da pesquisa à prática. Proposta curricular e metodológica e resultados relativos de observações empíricas, p. 201-210. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.
- ACEDO, L. M.; DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M. Valores e Atitudes na produção científica da Educação Física brasileira: tendências e perspectivas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, p. 149, 2014.
- ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, UFSCar, 1992.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BASSO, F. **Valores em jogo**: Possibilidade para Educação Olímpica na Educação Física Escolar. 2012. [64], 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1059-1083, 2007.
- BARBOSA C. de A. **Educação Física Escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BIAGGIO, A. M. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BISQUERRA, R; SARRIERA, J. C; MARTINEZ, F. **Introdução à estatística**: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994. 336 p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. São Paulo: Editora Papyrus, 1997.

BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

BOTTOMORE, T. B.; GUIMARÃES, Antonio Moreira (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001. xi, 454 p.

BUHLER, C. **A psicologia na vida do nosso tempo**. 4ª ed. Lisboa: Fundação ClousteGulbenkian, 1980.

BUISMAN, A.; van ROSSUM, J. Values and value clarification in sports. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) **Values and Norms in Sport**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 117-136.

BRASIL, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-27841. Seção 1.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **ECA**. 1990-2015 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 de Dez. de 2014.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. 2013, p. 552.

CAILLÉ, A. **The Concept of Fair-Play**. Lausanne: IOC. 1994.

CAPINUSSÚ, J. M. **Jogos Olímpicos: da criação e evolução aos dias atuais**. Rio de Janeiro: IEG, 2007.

CARR, D. What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: MCNAMEE, M.J.; PARRY, S.J (Eds) **Ethics and Sport**. London: E & FN Spon, 1998, pp. 119-133.

CHARLOT, B. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito. In: DANTAS, Hamilcaret al. (org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes V. 3**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009, p. 231-246.

CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. In.: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org's). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. RJ: Vozes, 2007.

COI, Carta Olímpica, 2014. Disponível em: <<http://www.olympic.org/olympic-charter/documents-reports-studies-publications>>. Acesso em 4 de Março de 2015.

COLL, Cet al. **Psicologia e currículo**: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COLL, C. et al. **Os conteúdos da reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

CONFED. **Resolução CONFED nº 2006/2010**. Disponível em: Acesso: 26/03/2013.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. **Nos Labirintos da Moral**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DACOSTA, L. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras, p. 17-28 In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

DACOSTA, L. et al. **Manual de valores do esporte – SESI:fundamentos**. Brasília: SESI/DN, 2007, 195 p.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro. Guanabara, 2003.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. et. al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, 2010.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, 2012.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto.Porto Editora, 1997.

ELLING, J. Steenbergen / P. de Knop / A. et al (Ed.). **Values and Norms in Sport: Critical Reflections on the Position and Meanings of Sport in Society**. New York: Meyer & Meyer Sport, 2001. 376 p.

FAGUNDES, Márcia Botelho. **Aprendendo valores éticos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN, Betty Lilian. **Análise de dados – Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FUTADA, F. M. Educação Olímpica: conceitos e modelos, p. 13-28. In: RUBIO, K. **Educação Olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, 206 p.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed., 23. impressão, R.J.: Editora Nova Fronteira, 1986.

FLEISS Joseph L. **Statistical methods for rates and proportions**. New York: John Wiley, 1981. p. 212-236.

FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In **Pro-Posições**. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 3ª edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.

FREIRE, E. S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Educação Física no Ensino Fundamental**: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, Rio Claro, v.10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004.

FREIRE, E.S. et al. A Dimensão Atitudinal nas aulas de Educação Física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista de Educação Física/UEM**, v.21, n.2, 2010.

GALATTI, L. R. et. al. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

GARAIGORDOBIL, Maite. A comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender differences and Associated Socio-emotion Variables.

International Journal Of Psychology And Psychological Therapy, Desconhecido, v. 9, n. 2, p.217-235, abr. 2009.

GOERGEN, P. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001 147- 174.

GOMES, M. C. Por uma Educação Olímpica em movimento: notas de pesquisa e avaliações, p. 171-184. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

JANSSENS, J. M. A. M. & Dekovic, M. (1997). Child rearing, Prosocial moral reasoning, and Prosocial behaviour. **International Journal of Behavioral Development**, 20, pp. 509-527.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2006. 141 p.

KERLINGER, FRED. **Foundations of Behavioral Research**, 3 rd edition. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company, 1986. Read Ch 4, pp. ?- ?. "Experimental Research".

KNIJNIK, J.; TAVARES, O. . Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half , an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, v. 64, p. 353-368, 2012.

KOLLER, S., & BERNARDES, N. **Desenvolvimento moral pró-social: Similaridades e diferenças nos modelos teóricos de Kohlberg e Eisenberg.** Estudos de psicologia. 2. 1997.

LAHIRE, B. **homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LANDIS JR; KOCH GG. **The measurement of observer agreement for categorical data.** Biometrics. 1977; **33**: 159-174.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 189 p.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LERINA, D. **Educação Olímpica: valores no jogo da inclusão social.** 2014. [?], ?f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

LOVISOLO, H. **Estética, Esporte e Educação Física.** Rio de Janeiro: Sprint Editora. 1997. 171 p.

MARQUES, R.; SANTOS, Wagner. A produção acadêmica sobre o ensino em valores humanos no âmbito da educação física. **In: XIII Congresso Espírito-Santense de Educação Física**, 2014, Vitória. Educação Física conhecimento e intervenção. Vitória: Virtual Livros, 2014. p. 95-96.

MARILLIER, B. **Jogos Olímpicos.** Lisboa: Hugin Editores. 2000. 123 p.

MARTINS, Claudiane Dias; FREIRE, Elisabete dos Santos. **Conteúdos atitudinais nas aulas de educação física: um estudo de caso.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 7, n. 3, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIRAGAYA, A. Educação Olímpica: o legado de Coubertin no Brasil, p. 41–58. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

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

NETO-WACKER, M. Educação Olímpica, Olimpismo e Eurytmia. In: REPPOLD FILHO, A. R. (Org.); ENGELGAN, S. (Org.); RODRIGUES, R.P. (Org.); PINTO, L. M. S. M. (Org.). **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 29-39.

OLIVEIRA, A. A. B. (Org.); PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2008. v. 1. 295 p.

_____. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. 01. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. v. 15000. 299 p.

OMEÑACA, J. V. R. **Pedagogía de los valores em laEducación Física**. Madrid: Editorial CCS. 2004, 367 p.

PENNA, M. G. de O. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 823-839, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 22 de Abril de 2013.

PENNER, Louis A.; DOVIDIO, John F.; SCHROEDER, Jane A. ProsocialBehavior: Multilevel Perspectives. **AnnualReviewsPsychol**, Desconhecida, v. 56, n. 0, p.365-392, set. 2005.

PIAGET, J. (1964/1991). Seis estudos em Psicologia. 18º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto, p. 187-198 In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, 607 p.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, 2011.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 1981.

RUBIO, K. **O atleta e o mito do herói: O imaginário esportivo contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

RUBIO, K. **O legado educativo dos Mega eventos esportivos**. *Motrivivencia*, v. 32/33, p. 71-88, 2009.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar, tema transversal, saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. p. 21-34, 2013.

SANMARTÍN, M. **Valores Sociales y Deporte: La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales**. Madrid: Ed. Gymnos. 1995.

SANTIN, S.; SILVA, M. R. S. Valor, p. 419-421. In: GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 421 p.

SANTOS, B. S. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994);

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcelos, V.M.R.; Sarmento, M.J. (Org.). *infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum A Consciência Filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993, 319 p.

SAUD, Laura Fogaça; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.47-57, jan. 2005.

SCHMITZ, E. F. et al. Valores na formação do educador. **Educação Unisinos**. Porto Alegre, v.7, n.13, 2003.

SIEGEL S, CASTELLAN N. **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences**. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1988. p. 284-285.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. BeloHorizonte, MG: Autêntica, 2002.

SILVA, A. R.; FREIRE, E. S. a Educação Física escolar e a dimensão atitudinal: conteúdos selecionados e estratégias de ensino utilizadas pelos professores. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. S311-S32, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, Mar/2001.

STEENBERGEN, J.; TAMBOER, J. Ethics and the double character of sport: an attempt to systematize discussion of the ethics of sport. In: McNAMEE M.J.; PARRY S.J. (Eds). **Ethics and Sport**. London: E & FN Spon, 1998: 35-53.

STEENBERGEN, J; DE KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds). **Values and Norms in Sport**. Oxford: Meyer & Meyer Sport; 2001.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005, 125 p.

STIGGER, Marco Paulo ; THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha . **Entre o 'serve' e o 'significa'**: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. Licere (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v. 16, p. 01-33, 2013.

TAVARES, O. ABREU, N. G. **Manual de educação olímpica**. (material didático elaborado para uso nas escolas como proposta de uma educação em valores por meio da educação olímpica), impresso, Vitória, 2011. 64 p.

TAVARES, O. Referenciais teóricos para o conceito de 'Olimpismo'. In: DACOSTA, L. P.; TAVARES, O. (Ed.). **Estudos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999, p. 15-49.

_____. Academia Olímpica Brasileira: desafios para o século XIX. In: TURINI, Marcio; DACOSTA, L. P. (Ed.). **Coletânea de textos em estudos olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002, p. 71-81.

_____. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: Notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo, p. 343 – 355. In: DACOSTA, L. et al. **Legado de Megaeventos Esportivos**. Brasília (DF): CONFEF, 2008.

_____. Valores Olímpicos no Século XXI, p. 181-202. In: RUBIO, K. et al. **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 222 p.

_____. Educação Olímpica para o Rio de Janeiro 2016: princípios, temas, estratégias, meios e elementos, p. 191-200. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

_____. Introdução. In: TAVARES, O.; DaCOSTA, L. P. (Eds.) **Estudos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 1999, p. 6-14.

TAVARES, O.; BELÉM, C; GODOY, L.; TURINI, M.; GOMES, M.; TODT, N. Estudos Olímpicos. In: DaCOSTA (Org.) Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005, pp. 751-753.

THOMPSON, D. R., VIGANOR, E. S. **Educação em valores através do esporte:** uma análise qualitativa das possibilidades de uma educação olímpica como proposta pedagógica na educação física escolar. 2011. 25 f. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Educação Física e Desportes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

TODT, N. S. Um país olímpico sem educação olímpica? In: **PRÊMIO BRASIL DE ESPORTE E LAZER DE INCLUSÃO SOCIAL**. 1. ed. Coletânea dos Premiados de 2008. Brasília: Ministério do Esporte, 2009. p. 370-380.

TREMBLAY, R.e.; PICHÉ, C.; ROYER, N. A ProsocialScale for thePreschoolBehaviourQuestionnaire: ConcurrentandPredictive Correlates. **International Journal Of Behavioral Development**, Canada, v. 2, n. 15, p.227-245, fev. 1992.

TREVISOL, M. T. C. **A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA:** com a palavra professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série). UNOESC in: 32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf. 2009.

TREVISOL, M. T. C.; TOIGO, L. C. **Os valores morais na escola:** cartografando a compreensão dos professores da educação infantil. Relatório de Pesquisa. Joaçaba (SC): UNOESC, mar./2009. (mimeo).

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TURINI, M. Análise de atividades de fair play em olimpíada escolar como reforço do desenvolvimento do espírito esportivo. In: TURINI, M.; DACOSTA, L. P. (Orgs.) **Coletânea de Textos em Estudos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002. CD-ROM. Biblioteca Básica de Textos em Estudos Olímpicos.

TURINI, M. & DACOSTA, L. A prática do Fair Play no contexto da culturalidade in: **Coletânea de textos em estudos olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, v.1, 2002.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociofilo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p.70-112, jan. 2013.

VIGANOR, E. S. **Educação Olímpica no Ensino Médio**: validação qualitativa de um material didático de educação em valores por meio do esporte. 2014. [?], 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

WEIR, K. & DUVEEN, G. Further development and validation of the Prosocial Behavior Questionnaire for use by teachers. 1981. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 22, 357-374.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p.153-196.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n.13, jan./jul., 2000.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL

Orientações sobre o preenchimento:

- Abaixo está uma lista de 20 afirmações sobre comportamentos que podem ser apresentados por uma criança durante seu dia-a-dia escolar. Considerando seu conhecimento sobre a criança, assinale com um 'X' sua opinião na coluna apropriada.
- Considere cada criança individualmente.
- Embora seja difícil, é importante tentar responder a cada pergunta da forma mais objetiva e independente possível.
- Na avaliação de cada afirmativa, não considere as avaliações feitas nos outros itens. Também é importante não deixar que impressões gerais afetem seu julgamento sobre aspectos específicos do comportamento da criança.
- Se a criança mostra de fato o comportamento descrito pela afirmação, coloque a marca na coluna "acontece frequentemente". Se a criança mostra o comportamento descrito, mas em menor grau ou de maneira menos frequente, coloque a marca em "acontece de vez em quando". Se a criança raramente ou nunca mostra o comportamento descrito na afirmação, coloque a marca na coluna intitulada "raramente acontece".
- Se você sentir que há alguma dificuldade especial em avaliar a criança por qualquer motivo, por favor, sinta-se livre para usar o espaço reservado para comentários.

POR FAVOR, MARQUE TODAS AS AFIRMATIVAS.

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: M () F ()

		Raramente acontece	Acontece de vez em quando	Acontece frequentemente
1	Se houver uma briga ou discussão tentará interrompê-la.			
2	Oferece-se para compartilhar materiais a serem utilizados numa tarefa.			
3	Convida os colegas que não estão jogando/brincando a participar da atividade.			
4	Tenta ajudar alguém que se machucou.			
5	Desculpa-se espontaneamente por um comportamento inadequado.			
6	Compartilha os alimentos que traz de casa.			
7	Leva em consideração os sentimentos do professor.			
8	Para de falar rapidamente quando solicitado.			

9	Espontaneamente, ajuda a pegar objetos caídos de outra criança.			
10	Elogia o desempenho de crianças menos capazes.			
11	Mostra simpatia para com alguém que tenha cometido um erro.			
12	Oferece-se para ajudar outras crianças que estão tendo dificuldade com a atividade.			
13	Ajuda outras crianças que estão se sentindo doentes.			
14	Trabalha facilmente em pequenos grupos.			
15	Conforta uma criança que está chateada ou chorando.			
16	É eficiente na realização de tarefas regulares, tais como o transporte e a guarda do material.			
17	Está pronta para as aulas rapidamente.			
18	Bate palmas ou sorri se alguém faz algo bem feito na aula.			

**RECURSO DIDÁTICO DE
ATIVIDADES PARA
ENSINO EM VALORES
MORAIS.**

Amizade, excelência, fair-play (respeito).

Atividades sobre a temática “AMIZADE”

Atividade 1	DANÇA DOS AROS OLÍMPICOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar uma coreografia utilizando-se das histórias, símbolos e rituais Olímpicos. ✓ Fortalecer os laços de amizade e interação do grupo. ✓ Aprofundar o conhecimento dos rituais e tradições Olímpicas.
Recursos Necessários	<p>Bambolês de diferentes cores, cordas, material de colagens (revistas, jornais, cartolinas), tintas de diferentes cores, roupas. Utilizar e disponibilizar aos alunos as informações do Cap. 1 Pg. 08 do MEO.</p>
Funcionamento	<p>A coreografia deve ser livre e criada pelos alunos, entretanto o professor deve estipular tempo mínimo e máximo de apresentação dos alunos. Sempre evidenciar o objetivo de enfatizar a simbologia que envolve o Movimento Olímpico. Dividir a turma em grupos e Definir os temas de cada grupo. A atividade, por necessitar de tempo de preparo e material, deve ser feita fora do tempo de aula (para casa).</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>Adequação a outros temas e possibilidade de apresentações em datas especiais (Ano Olímpico, Festivais, Festas Culturais).</p>
Valores propostos	<p>Amizade e respeito.</p>
Fonte	<p>Recreio nas férias e valores olímpicos.</p>

Atividade 2	OS BALÕES AMIGOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização dos pensamentos e sentimentos sobre si e os outros. ✓ Adoção de atitudes de amabilidade e respeito com os amigos. ✓ Manter a bola de ar em movimento sem estourar.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos, balões de ar e fita adesiva.
Funcionamento	<p>Cada aluno escolhe uma bexiga colorida e a enche de ar, amarrando-a em seguida. Depois, com uma caneta, cada aluno deve escrever seu nome em um pequeno pedaço de papel e colá-lo no balão com fita adesiva.</p> <p>Todos, ao mesmo tempo, deverão jogar os balões para cima, misturando-os. Cada aluno pega aleatoriamente um balão e lê o nome escrito, em seguida localiza o dono do balão e devolve-o.</p> <p>Todos, ao mesmo tempo, deverão jogar os balões para cima, misturando-os. Após algum tempo de movimento dos balões, cada aluno pega aleatoriamente um balão e lê o nome escrito, em seguida, localiza o dono do balão e o devolve, dizendo uma frase amável ou uma qualidade positiva, e finalizando com um abraço.</p>
Possibilidades de Adaptação	Adequação a outros temas e função dos alunos ao entregar a bexiga ao colega.
Valores propostos	Fortalecer e aprofundar os laços de amizade e respeito entre os alunos.
Fonte	Atividades com temas transversais

Atividade 3	BAILE MUSICAL
Objetivos	✓ Aproximação e conhecimento mútuos.
Recursos Necessários	Aparelho de som. Espaço livre de obstáculos. Trilha sonora.
Funcionamento	O grupo fica disperso pelo espaço enquanto há uma música de fundo tocando. Todos dançam livremente e sozinhos. Quando a música para pela 1º vez, abraçam-se em duplas. Reiniciada a música, todos dançam individualmente e quando a música parar novamente será um abraço triplo, e assim sucessivamente, aumentará o número de participantes até todo o grupo se abraçar. Sempre que restarem pessoas, estes deverão, de braços cruzados, fazer 3 flexões de pernas enquanto o resto do grupo conta “1”, “2”, “3”, a tempo de bater palma uma vez.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, amabilidade, tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 4	O CÍRCULO DOS CUMPRIMENTOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar e criar protocolos de cumprimentos compartilhados socialmente. ✓ Praticar ações de sociabilidade.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	<p>Em um grande círculo, o professor demonstra diversos tipos de cumprimentos sociais e, logo após, os alunos os repetem com o colega ao lado. Depois, no sentido contrário da roda, o professor apresentará um novo cumprimento e, dessa maneira, irá dificultar/confundir os alunos, realizando assim, no final da atividade, uma mistura de cumprimentos.</p> <p>De pé, em círculo, o professor inicia dizendo a quem está à sua direita: “Este é um abraço” e ambos se abraçarão. Logo após, dirá a quem está à sua esquerda: “Este é um tapinha” e se cumprimentarão. Quem recebeu o “Abraço” ou “Tapinha” fará o mesmo com o colega seguinte.</p> <p>Quando os cumprimentos se cruzarem na roda, o professor lançará outro cumprimento, dando continuidade ao processo. No final, os alunos estarão cumprimentando-se de diferentes formas.</p>
Possibilidades de Adaptação	Deixar os alunos criarem seus próprios cumprimentos.
Valores propostos	Respeito, sociabilidade, amizade.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 5	O CARROSSEL DE AVIÕES
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em equipe. ✓ Fomentar atitudes de confiabilidade entre o grupo.
Recursos Necessários	<p>Aparelho de som. Espaço livre de obstáculos. Trilha sonora.</p>
Funcionamento	<p>Formam-se grupos de quatro pessoas. Em cada grupo, uma pessoa fica no chão em decúbito ventral, pernas juntas e estendidas, os braços também estendidos, formando uma cruz com o corpo. Um colega o pegará pelos pés e os outros dois, pelos braços. Depois, levantam o colega. Os grupos terão sido colocados em círculo, de forma que ao se organizarem haverá vários “aviões” em círculo. Ao movimentarem-se, formarão um carrossel de movimentos.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>Formar duplas e fazer um carrossel de “cavalinhos”. Um fica de quatro apoiando as mãos e os joelhos no chão. O outro monta em suas costas.</p>
Valores propostos	<p>Respeito, amizade e tolerância.</p>
Fonte	<p>505 Jogos Cooperativos e Competitivos.</p>

Atividade 6	TOQUE NAS CORES
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o contato corporal ente os alunos. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos;
Funcionamento	O grupo estará espalhado pelo salão, e o professor pedirá que cada aluno toque com um dedo uma cor que estiver no vestuário deles. Sem tirar o dedo dessa cor, o professor solicitará que, com outra parte do corpo, toquem em outra cor, sucessivamente. Depois de vários pedidos, o grupo será um verdadeiro emaranhado de pessoas, nas posições mais diversas. Cada pedido poderá vincular-se a pessoas diferentes.
Possibilidades de Adaptação	Alternar o mesmo processo, mas com objetos, pessoas, letras e lugares.
Valores propostos	Respeito, amizade e tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 7	O MAR E O NAVIO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o contato corporal ente os alunos. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos;
Funcionamento	<p>Dividir em grupos de 5 pessoas ou mais. Os participantes dos grupos deverão estar deitados em decúbito dorsal. No chão, formarão uma fileira apertada, as cabeças na mesma direção, o quadril na mesma altura e direção, para simbolizar o “mar”. Um dos participantes será o “navio” deitado em cima dos colegas (“mar”) à altura das costas em decúbito ventral. Os colegas (“mar”) farão diversos movimentos, cujo propósito é mover o navio para frente até que possa chegar ao outro extremo. Depois, o “navio” participará como “mar” fazendo um revezamento das funções.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>Criar competições nas quais o grupo que alcançar primeiro o objetivo, vencerá. Outra opção serão as competições sobre a equipe que faz o maior número de revezamentos.</p>
Valores propostos	Respeito, amizade e tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 8	O JOGO DA GALINHA CHOCA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o contato corporal ente os alunos. ✓ Demonstrar a importância e a ajuda que um amigo pode oferecer diante de uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação de servir ao próximo.
Recursos Necessários	<p>Espaço livre de obstáculos. Giz para marcar no chão. Bola ou balões de Ar.</p>
Funcionamento	<p>Dividem-se os participantes em pequenos grupos de 5-6 pessoas. Cada grupo representa uma galinha. Ficarão de costas formando um círculo de braços dados, à altura dos cotovelos. Um balão inflado ou uma bola será colocado nas costas dos participantes. A tarefa consiste em depositar o “ovo” no meio de um círculo de giz desenhado no chão, a uma distância de 10-15 metros do lugar de partida. Se o “ovo” cair ou for mal colocado, a “galinha” deverá recomeçar do ponto de partida.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade e tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 9	BALÃO EM DUPLAS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o contato corporal entre os alunos. ✓ Demonstrar a importância e a ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação de servir ao próximo.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bola ou balões de Ar.
Funcionamento	<p>Em duplas, os participantes deverão percorrer o espaço na direção que desejarem, levando um balão pela parte do corpo a ser determinada pelo professor. O professor poderá solicitar que sejam os joelhos, ou mudar para as costas, para a cintura ou testa etc.</p> <p>Na mudança de lugar do corpo, um dos integrantes da dupla poderá manusear o balão, mas sem agarrá-lo, para colocá-lo no novo lugar. Se o balão cair no chão, o participante poderá igualmente pegá-lo com uma das mãos, da forma antes mencionada.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade e tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 10	SENTAR E LEVANTAR
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Aumentar a força e o equilíbrio corporal.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos;
Funcionamento	Os participantes divididos em grupos de 5 pessoas farão um círculo com os braços dados uns com os outros. A tarefa consiste em sentar-se e levantar-se sem tocar o chão com braços ou mãos, de forma que ninguém se desequilibre. Depois, novos participantes poderão ser incluídos aumentando, assim, o grau de dificuldade.
Possibilidades de Adaptação	Alterar o tipo e a forma de movimentação do grupo.
Valores propostos	Amizade e confiança.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 11	PRESSÃO EM DUPLAS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Aumentar a força e o equilíbrio corporal. ✓ Colocar o aluno em uma situação de servir ao próximo.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos;
Funcionamento	Em dupla, de pé ou de joelhos, frente a frente, os alunos esticarão os braços e apoiarão as palmas das mãos. Depois, darão dois passos para trás até que seus corpos estejam inclinados. Nessa posição, empurrarão o colega para frente, a fim de deixá-lo perpendicular ao chão. Vencerá a dupla que suportar mais tempo nessa posição, ou aquela que conseguir um nível mais inclinado em relação aos outros.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade e confiança.
Fonte	

Atividade 12	AMIGO SALVADOR
Objetivos	✓ Demonstrar a importância e a ajuda que um amigo pode oferecer em uma situação de dificuldade.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	Dentro do grupo serão designados três ou quatro “perseguidores” e, quando o professor determinar, correrão para tocar nos demais participantes que fogem. Todos correrão individualmente, mas, se estão para serem tocados, podem salvar-se se juntando ao outro “perseguido”. Se for tocado antes, esse “perseguido” trocará de papel com seu “perseguidor”.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 13	AS PREFERÊNCIAS
Objetivos	✓ Compartilhar e conhecer as preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	As crianças correrão livremente pelo espaço. Quando o professor ordenar “parem”, todos deverão parar na hora. Dando continuidade, o professor dirá, por exemplo: “Cor preferida”. Então todos se agruparão segundo a cor da sua preferência. Depois, o professor dirá “corram” e as crianças voltarão a correr. Dessa forma, cada vez que o comando for “parem”, as crianças se agruparão segundo a coincidência de preferências: “comidas, número de sapato, futura profissão, time predileto, religião, banda predileta” e etc. Ao se agruparem deverão, ao mesmo tempo, “pronunciar” sua preferência.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 14	PAPA-FORMIGA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e a ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Giz para realizar as demarcações.
Funcionamento	<p>O “Papa-formiga” andará entre os demais participantes que se movimentam pelo espaço. Quando ele gritar “açúcar”, todas as formigas irão para o espaço assinalado pelo “Papa-formiga”. Quando gritar “ao formigueiro”, todas as crianças correrão até o lugar assinalado e farão uma “montanha” de crianças, deitadas umas sobre as outras. Quando gritar “Papa-formiga”, os participantes deverão se juntar em grupos de 3-5 formigas e, deitados no chão, tocar com as mãos em qualquer parte do corpo dos colegas. Se o “Papa-formiga” pegar uma criança sem grupo, trocará de papéis com ela. Se não conseguir “papar” ninguém, deverá gritar “Formigões” e todos procurarão pegar o “Papa-formiga” que tentará fugir. Quem o pegar primeiro, trocará de lugar com ele.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 15	PIQUE-GELO (repetida atividade 31)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação de compaixão.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	<p>Em um espaço delimitado, haverá três participantes com o papel de “freezers” e um “aquecedor”. O resto do grupo se deslocará livremente quando o professor permitir que os “freezers” iniciem o jogo, correndo atrás dos colegas. Cada jogador tocado ficará “congelado” na posição em que estiver na hora do toque. Enquanto isso, o aquecedor pode ir liberando os congelados tocando suavemente na cabeça deles. Quando houver mais “congelados” do que pessoas a serem pegadas, o “aquecedor” poderá ser “congelado”. O que congelar o aquecedor trocará de função com ele. A cada rodada o professor deverá mudar os “freezers”.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade e compaixão.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 16	CORRIDA SEM AR
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação compartilhar.
Recursos Necessários	<p>Espaço livre de obstáculos. Cones. Canudos. Folha de papel (preferencialmente guardanapo).</p>
Funcionamento	<p>Dois times dispostos em fileiras farão uma corrida de revezamento. Cada participante deverá ter em sua boca um canudo. Os primeiros participantes de cada time deverão aspirar pelo canudo uma folha de papel e prendê-la por sucção. O aluno deverá atravessar o percurso sugerido pelo professor através de cones, sem deixar o papel cair e voltar ao seu local de origem, passando o papel para o próximo colega sem deixá-lo cair. Se o papel cair, o competidor deverá aspirá-lo onde estiver caído, antes de continuar a corrida. Vencerá a equipe, a qual todos conseguirem cumprir percurso primeiro.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, amizade e tolerância.
Fonte	

Atividade 17	SOPRAR A BOLINHA
Objetivos	✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bola pequena e leve de qualquer material, exemplo: bolinha de pingue-pongue.
Funcionamento	Os jogadores ficarão em roda, em grupos de seis a oito pessoas deitados de barriga para baixo. Todos deverão ficar com as mãos para trás e os ombros em contato uns com os outros. Nessa posição, deverão soprar uma ou duas bolinhas de pingue-pongue, de modo que elas não saiam do círculo, mas fiquem paradas ou batam em algum colega.
Possibilidades de Adaptação	Colocar em modelo de competição. O colega que for tocado pela bola será eliminado, assim, sucessivamente, até sobrar o vencedor.
Valores propostos	Sociabilidade e cooperação.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 18	JOGO DO ARO
Objetivos	✓ Possibilitar o trabalho em grupo, criação de estratégias e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bambolês.
Funcionamento	Grupos de quatro a cinco crianças farão um círculo ao redor de um aro (bambolê). Sem usar as mãos, a tarefa do grupo consistirá em subir o aro até suas cabeças, utilizando-se de sua criatividade e estratégias.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade e criatividade.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 19	SÉRIO!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reforçar os laços de amizade. ✓ Desenvolver a capacidade de criatividade e expressão dos sentimentos.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	Formam-se três times, cada um com cinco a dez participantes. O jogo consistirá em três rodadas. Em cada rodada, um time terá a missão de fazer o outro rir. O time que deverá ficar sério estará sentado e, à sua frente, outro time fará todas as “macaquices” possíveis para fazê-lo rir, porém sem tocá-lo. Cada confronto terá um minuto de duração, que deverá ser controlado pelo professor. “Quem vai rindo (ou sorrindo), vai saindo”. Após as três rodadas e confrontos o vencedor será o time que tiver mais integrantes.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Sociabilidade, amizade e alegria.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 20	EU FAÇO E ME DIVIRTO
Objetivos	✓ Compartilhar e conhecer preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Materiais específicos às atividades propostas.
Funcionamento	Peça a seus alunos que pensem em três atividades (jogos, brincadeiras, esportes) que gostem de fazer e que sejam divertidas. Escolha alguns alunos para apresentarem e organizarem uma vivência de uma de suas atividades para o resto da turma. Tente escolher de forma aleatória os alunos.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, sociabilidade, amizade.
Fonte	MEO

Atividade 21	AMIZADE CONSTRUÍDA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>É muito comum afirmar que os esportes aproximam as pessoas, os povos e as nações. Porém, a competição esportiva coloca uns contra os outros. Como então construir, efetivamente, um vínculo entre os jovens que são de equipes (turmas, colégios, cidades, estados, países) diferentes? Pensando nisso, propomos algumas atividades para estimular o vínculo e o convívio que facilitam o conhecimento do outro e o respeito às diferenças. A participação em atividades sociais e culturais em paralelo ao evento esportivo solidifica e oportuniza a “camaradagem”, especialmente com intervenção pedagógica.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, sociabilidade, amizade.
Fonte	MEO

Atividade 22	DEPOIS DO JOGO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer preferências e conhecimentos sobre si e sobre seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Essa atividade destina-se a criar um ambiente favorável à construção de amizades durante competições esportivas escolares</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicie a competição com um conjunto de jogos e brincadeiras nas quais os membros das equipes sejam misturados. 2. Crie atividades sociais de conhecimento de grupo com turmas e times diferentes durante os eventos esportivos. 3. Organize eventos sociais, como gincanas, com equipes integradas e diferentes dos times esportivos. 4. Experimente uma competição por cor ao invés do modo “escola contra escola”, e/ou com combinações de cores diferentes para cada modalidade, mesmo que seja apenas em sua escola.
Possibilidades de Adaptação	
Valores expostos	Respeito, sociabilidade, amizade e tolerância.
Fonte	MEO

Atividades sobre a temática

“Fair-play (Respeito)”

Atividade 23	O GUIA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.✓ Ampliar a percepção sensorial espacial.✓ Reforçar ou criar a confiabilidade entre o grupo.
Recursos Necessários	Espaço livre. Faixa de pano (para vendar os olhos).
Funcionamento	Formam-se duplas, um será o guia e o outro, o “cego” (de olhos vendados). Num terreno com pequenos obstáculos, o guia conduzirá o “cego” até um ponto preestabelecido. O guia o conduzirá através da palavra oral (à direita, à esquerda, em frente, cuidado). O “cego” pode parar ou tocar ou cheirar tudo que estiver em seu caminho. Quando chegar à meta final, o “cego” tirará a venda e terá de refazer o caminho percorrido. Depois, mudam-se os papéis.
Possibilidades de Adaptação	Apresentar outras limitações físicas ou sensoriais aos alunos.
Valores propostos	Respeito e confiança.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 25	EM BUSCA DOS VALORES OLÍMPICOS
Objetivos	<p>✓ Brincadeira cooperativa que visa o espírito de equipe, o diálogo entre os participantes do grupo, a reflexão sobre o certo e o errado e, apresenta como propósito, o estímulo das crianças ao fair-play.</p>
Recursos Necessários	<p>Instalações: o jogo poderá ser realizado em um campo, clube, praça de esporte ou qualquer outro espaço que possibilite criar os pontos em que as crianças deverão procurar os valores Olímpicos.</p> <p>Materiais utilizados: folha de sulfite para confecção do passaporte com os desenhos a serem encontrados, e para confecção das figuras que ficarão com os Monitores.</p> <p>Tinta guache preta: para marcar as crianças que aceitarem a ajuda do Dopping e do Antidesportivo.</p> <p>Cola: para que os Monitores fixem as figuras no passaporte das crianças.</p>
Funcionamento	<p>A brincadeira inicia-se com a divisão das crianças em grupos. Em seguida, será realizada uma breve discussão sobre os Valores Olímpicos, tais como: o Fair-play, a Igualdade, o Multiculturalismo, o Respeito às Regras, o Espírito Olímpico, e também sobre os pontos negativos, como o Dopping, as ações Antidesportivas, o suborno, as punições, bem como, as consequências que os atletas sofrem por recorrerem a esses recursos ilícitos.</p> <p>Após essa discussão, as crianças ganharão um passaporte e deverão preenchê-lo seguindo a ordem dos desenhos. Depois de preenchido o passaporte, as crianças retornarão ao local de partida e serão organizadas para aguardar a chegada dos outros participantes. Porém, existirão dois personagens no jogo: o Dopping e o Antidesportivo. Ambos terão em mãos todas as figuras com o objetivo de oferecê-las às crianças e, dessa forma elas poderão ter uma vantagem e, conseqüentemente, poderão chegar primeiro ao final do percurso, garantindo a vitória do grupo. No entanto, para que as crianças aceitem as figuras que faltam em seu passaporte, elas deverão permitir que o Monitor marque com tinta preta o dorso de suas mãos, o que levará as crianças a refletirem sobre o certo e o errado, gerando discussões no grupo sobre a aceitação ou não das figuras oferecidas.</p> <p>Seis Monitores serão distribuídos em locais estratégicos, onde estarão representando os Valores Olímpicos a serem conquistados.</p>

Outros dois Monitores ficarão em pontos mais visíveis onde às crianças poderão encontrá-los facilmente, porém serão o Dopping e o Antidesportivo. Estes últimos possuirão todas as figuras e deverão convencer as crianças a aceitarem as figuras oferecidas por eles, para que elas completem o passaporte tornem-se as campeãs do jogo.

Dopping e Antidesportivo: figuras com bordas pretas. Enfim, as variações podem ser de diversas formas - outra mais simples é fazer as figuras sem as bordas, mas ao recortá-las, as figuras dos Valores Olímpicos deverão ser maiores que as do Dopping e do Antidesportivo, ou até mesmo, um simples borrão na figura como sendo falha da impressora poderá diferenciá-las, tornando-as imperceptíveis para as crianças.

As crianças poderão achar que limpando o dorso da mão não serão identificadas, mas, uma vez que o grupo aceitou a ajuda do Dopping e do Antidesportivo terão seus passaportes marcados pela figura diferente e, se notarem essa diferença e quiserem reverter a situação, deverão procurar as figuras originais que representam os Verdadeiros Valores Olímpicos.

Ao final da brincadeira, quando os grupos já estiverem em seus respectivos lugares, o Coordenador deverá avaliar os passaportes, e partir disso, o grupo que utilizou o recurso do Dopping e do Antidesportivo será identificado, e como punição receberá apenas a pontuação pela participação da brincadeira, perdendo então a pontuação de medalhista.

PONTUAÇÃO: Somam-se o valor da medalha mais CINCO pontos referentes à participação do grupo.

MEDALHA DE OURO (45 pontos) + 05

Ganhará a equipe que realizar todas as tarefas em menos tempo; quem conseguir preencher o passaporte seguindo a ordem das figuras; quem não aceitar a ajuda do Dopping e do Antidesportivo; e aqueles se mantiveram organizados durante a prova até o final.

MEDALHA DE PRATA: (25 pontos) + 05

Ao grupo que realizar todas as provas e preencher todo o passaporte, porém, em um tempo superior ao primeiro grupo.

MEDALHA DE BRONZE (15 pontos) + 05

Ao terceiro grupo que concluir todas as provas.

EXAME ANTIDOPPING: (0 pontos) +05

O grupo que aceitou a ajuda do Dopping e do Antidesportivo não pontua como medalhista, recebendo apenas os pontos de participação da brincadeira para que não haja desmotivação dos participantes.

	<p>EMPATE: Não haverá empate. Se todas as equipes utilizarem o Dopping ou o Antidesportivo, todas receberão a pontuação de participação, porém, nenhuma equipe será considerada campeã, mesmo que uma equipe tenha recebido mais figuras falsas que a outra.</p> <p>É importante realizar uma discussão sobre toda a dinâmica do jogo, relacionando-o aos valores olímpicos e também as situações que ferem esses valores. As lições derivadas dessa discussão poderão ser escritas num cartaz ou quadro e ser exposta a todos.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>Essa atividade poderá ser adequada para outros temas que trabalhem a dimensão de “certo e errado”. Por exemplo: PONTOS POSITIVOS: prestar atenção na aula, estudar para a prova, manter o caderno organizado, ter um horário de estudo durante o dia. PONTOS NEGATIVOS: colar na prova, bagunçar durante as explicações do professor em sala, faltar na aula ou matar aula sem motivo importante.</p>
Valores propostos	Fair-play e respeito.
Fonte	Recreio nas férias e valores olímpicos.

Segue, em anexo, o modelo do Passaporte Olímpico, contendo as imagens que os grupos deverão conquistar para garantir a vitória no jogo.

Espírito Olímpico



Respeito às diferenças



Paz e Igualdade



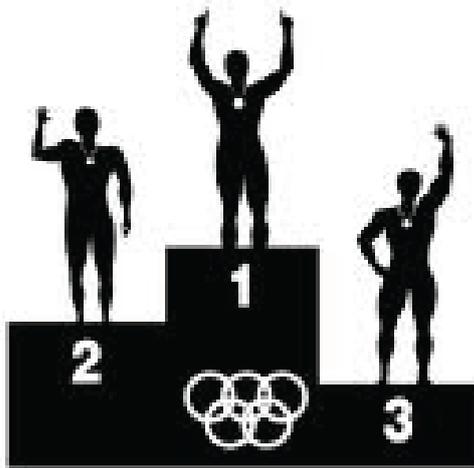
Multiculturalismo



Excelência



Fair-play



Atividade 26	PEBOLIM HUMANO
Objetivos	✓ Simular a um jogo de pebolim de forma cooperativa.
Recursos Necessários	Cordas, barbantes, canos ou cabos de vassoura e bola de futebol.
Funcionamento	<p>Atividade que imita um jogo de pebolim exige organização em equipe para que todos participem de forma ativa. Serão necessários seis cordões dispostos lateralmente pela quadra, na altura da cintura, acrescidos de dois cordões fixos lateralmente nas traves do gol. Em cada cordão, haverá dois, três ou mais canos (tubos) que possam ser segurados pelas mãos dos alunos. No cordão de cada gol terá um cano.</p> <p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos só poderão se deslocar lateralmente pelo cordão, segurando o cano sem soltar as mãos. - O início do jogo se dará com a bola lançada pelo Professor e o reinício pelos goleiros. - As regras deverão ser discutidas e adaptadas com base nas regras do jogo de futsal e na percepção do grupo sobre as possibilidades de realização. - Durante uma partida, o Professor poderá paralisar o jogo, incentivando os participantes, por meio de questões problemas baseadas em situações acontecidas no próprio jogo, a repensarem as regras dele.
Possibilidades de Adaptação	O jogo pode ser realizado com os participantes sentados, dificultando o deslocamento.
Valores propostos	Amizade e fair-play.
Fonte	Recreio nas férias e os valores olímpicos.

Atividade 27	LOTADÃO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Apresentar a noção de tolerância e compaixão.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Giz para demarcar no chão os espaços.
Funcionamento	Num quadrado marcado no chão, deverão entrar um bom número de participantes, com certa folga. A seguir, o professor mandará que um pequeno grupo adentre o mesmo espaço. O grupo deverá criar formas para que o espaço comporte todos.
Possibilidades de Adaptação	Fazer vários quadrados menores e dividir os grupos por quadrados e propor que realizem em menos tempo, ou com maior número de pessoas.
Valores propostos	Respeito, fair-play, amizade e tolerância.
Fonte	

Atividade 28	O QUE FAZER?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o conflito interno do aluno entre o desejo de vencer e a necessidade de ajudar o adversário. ✓ Tomada de decisão durante a corrida.
Recursos Necessários	<p>Espaço livre de obstáculos. Saquinhas com areia ou um pé de sandália, tênis etc.</p>
Funcionamento	<p>Dividir a turma em dois grandes grupos. Após a divisão, os grupos farão uma corrida de estafetas. Deverão colocar saquinhas com areia, um pé de sandália ou um tênis sobre a cabeça durante o percurso. Caso o objeto caia, o aluno não poderá colocá-lo novamente sobre sua cabeça, deverá esperar que algum dos seus adversários o faça. A vitória de quem ajudar o adversário valerá três pontos, enquanto que uma vitória em que ninguém necessite de ajuda valerá dois pontos; e uma vitória sem ajuda ao adversário apenas um ponto. Entretanto, se alguém voltar o percurso para ajudar, mas perder a corrida, esse grupo receberá um ponto de bonificação.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>O professor poderá aproveitar as situações de ajuda ou não para discutir com os alunos sobre compaixão, vitória justa ou injusta.</p>
Valores propostos	<p>Tolerância, fair-play e compaixão.</p>
Fonte	

Atividade 29	VALORES EM JOGO
Objetivos	✓ Elencar, segundo as crianças, valores sociais conhecidos e compartilhados no seu convívio social.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bola de qualquer modalidade.
Funcionamento	Em círculos e sentados, um participante dirá um valor social positivo e lançará a bola para um colega que, após pegá-la, deverá dizer outra palavra que mantenha relação com a primeira.
Possibilidades de Adaptação	Fazer o mesmo processo com atitudes, com qualidades para quem o colega der o passe.
Valores propostos	Respeito, amizade, tolerância e fair-play.
Fonte	

Atividade 30	O ESPELHO
Objetivos	✓ Compartilhar e apresentar atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	Serão formadas duas fileiras de crianças, nas quais uma se posicionará de costas para o professor, e a outra de frente. As duas fileiras ficarão frente a frente. O professor fará movimentos ou imitará situações de atitudes positivas para iniciar o jogo e, depois disso, convidará diferentes alunos para repetir a ação, ao passo que o outro grupo os imitará.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito e tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 31	PIQUE-ALTO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação de compaixão.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos com diferenças de altura no terreno.
Funcionamento	<p>Em um espaço delimitado, haverá três participantes com o papel de “Pegador” e um de “Salvador”. O resto do grupo se deslocará livremente quando o professor permitir que os “Pegadores” iniciem o jogo, correndo atrás dos colegas. Os jogadores não poderão ser pegos (congelados) quando estiverem acima do nível do terreno. Cada jogador tocado, quando estiver no “chão”, ficará “congelado” na posição em que estiver na hora do toque. Então, o “Salvador” poderá liberar os congelados tocando suavemente a cabeça deles. O “Salvador” poderá ser “congelado”. Quem conseguir congelar o “Salvador” trocará de função com ele. A cada rodada, o professor deverá mudar os “Pegadores”.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Fair-play e compaixão.
Fonte	

Atividade 32	VOU DE TÁXI
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar noção de regras e limites no trânsito. ✓ Proporcionar situações de educação e respeito simulando atitudes positivas no trânsito.
Recursos Necessários	<p>Espaço livre de obstáculos e de preferência liso. Colchonetes. Giz para demarcações. Apito ou sinais sonoros.</p>
Funcionamento	<p>Em dupla, um colega deita-se no colchonete, segurando com força as bordas laterais. O outro participante irá conduzir o colchonete segurando-o em suas extremidades. Quando o professor ordenar, todas as duplas se movimentarão pelo espaço previamente demarcado pelo professor, com cruzamentos, pontes, locais de ultrapassagem, faixas de pedestres e etc. Passado um tempo sem orientações, o professor deverá observar como se darão as atitudes dos alunos no “trânsito”, e conforme o comportamento dos alunos poderá aplicar multas ou elogios. Ao final, o professor deverá indicar a mudança dos papéis.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>O professor iniciar com apitos que indicam uma mudança de velocidade, ou optar por agrupar colchonetes formando assim “caminhões ou ônibus”.</p>
Valores propostos	<p>Respeito, fair-play e tolerância.</p>
Fonte	

Atividade 33	CORRIDA DOS TRÊS PÉS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação compartilhar.
Recursos Necessários	<p>Espaço livre de obstáculos. Cordas ou fitas para amarrar os membros dos alunos.</p>
Funcionamento	<p>Pode ser corrida ou revezamento. Uma dupla participará de uma corrida, amarrados pelo tornozelo e abraçados pelos ombros.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>Amarrar diferentes partes do corpo.</p>
Valores propostos	<p>Respeito e fair-play.</p>
Fonte	<p>505 Jogos Cooperativos e Competitivos.</p>

Atividade 34	CORRIDA DOS SACOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação compartilhar.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Sacos de nylon.
Funcionamento	<p>Em grupos formados por três alunos, serão usados dois sacos da seguinte forma:</p> <p>1 - Três participantes estarão abraçados pelos ombros; haverá um saco no qual será colocada a pernas direita de quem está na lateral e o pé esquerdo de quem está no centro;</p> <p>2 - No outro saco será colocada a perna direita de quem está no centro e a perna esquerda de quem está na outra posição lateral.</p> <p>O comprimento da corrida pode ser de dez a trinta metros. Os trios deverão acertar suas respectivas estratégias, a fim de realizar movimentos eficazes.</p>
Possibilidades de Adaptação	Aumentar ou diminuir o número de participantes. Fazer uma corrida livre ou um revezamento.
Valores propostos	Respeito, fair-play, amizade e tolerância.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 35	EU TE AJUDO NO CAMINHO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação servir ao próximo.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Folhas de jornal.
Funcionamento	A corrida será realizada em dupla. Um dos participantes da terá duas folhas de jornal nas mãos. O outro terá como missão avançar pisando nos jornais que o colega colocar no caminho. Quando o corredor pisar num jornal e levantar o pé do jornal anterior, o colega pegará esse jornal e o colocará a frente. Trata-se de uma corrida e vencerá a dupla que chegar primeiro à linha final.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, fair-play e amizade.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 36	DESENVOLVENDO PRINCÍPIOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Cartolinas, revistas, jornais, fita adesiva, canetas coloridas.
Funcionamento	Organize a turma em pequenos grupos. Cada grupo terá a tarefa de discutir e propor um conjunto de <i>princípios fundamentais</i> para as aulas de educação física ou para a própria escola. Peça aos grupos que preparem cartazes com suas propostas. Faça uma exposição desses cartazes em formato de mural na escola.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, fair-play e amizade.
Fonte	MEO

Atividade 37	PODERIA SER MELHOR...
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	
Funcionamento	<p>Discuta com seus alunos: Quais atividades físicas são mais populares na comunidade? E quais são menos populares? Por quê?</p> <p>Peça que eles façam um levantamento dos elementos que ajudam ou dificultam a prática de atividades físicas na comunidade. Para facilitar, liste alguns elementos que podem merecer atenção, tais como: espaços públicos e privados, iluminação, segurança, tempo disponível, influência familiar e comunitária.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, sociabilidade e cidadania.
Fonte	MEO

Atividade 38	O MÓBILE DAS ATIVIDADES FÍSICAS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Cartolina, cola, régua, caneta e tesoura.
Funcionamento	<p>Faça e distribua para cada um de seus alunos um modelo para a construção de um cubo de papel. Peça que eles escrevam seu nome em uma das faces do cubo, e que nas outras cinco faces restantes, escrevam ou desenhem cinco atividades físicas (jogos, brincadeiras, esportes) escolhidas da lista abaixo (você pode acrescentar outras, se quiser):</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Uma atividade que você goste de fazer sozinho. b. Uma atividade que você goste de fazer com seus amigos. c. Uma atividade que faz você se sentir bem. d. Uma atividade que você faz bem. e. Uma atividade que o faz diferente da maioria. f. Uma atividade que você faz e que a maioria faz também. g. Uma atividade que você quer aprender. h. Uma atividade que você acha que pode ensinar a alguém. <p>Organize os cubos para que sejam pendurados na sala de aula da turma, ou em algum espaço da escola que seja significativo.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, sociabilidade e amizade.
Fonte	MEO

Atividade 39	NOSSAS REGRAS E ACORDOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Cartolina, cola, régua, caneta e tesoura.
Funcionamento	Estabeleça, junto aos alunos, regras de conduta e suas consequências para as atividades e esportes nas aulas de educação física e/ou torneios escolares, mesmo que elas sejam diferentes das regras do esporte oficial. Escreva tudo num pôster e deixe visível para os alunos. Liste atitudes que vão além das regras e inclua no pôster como “recomendações”.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, fair-play e tolerância.
Fonte	MEO

Atividade 40	O RITUAL DE CUMPRIMENTO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	<p>Em quase todos os esportes, os atletas cumprimentam-se antes e/ou depois de cada jogo. Peça a seus alunos que observem durante um período (sugestão: uma semana) competições esportivas oficiais e anatem quando e como os atletas se cumprimentam. Você poderá organizar a turma para que assistam a diferentes modalidades. Isso tornará a atividade mais enriquecedora.</p> <p>(LD) QUESTÕES PARA DISCUSSÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pelas suas observações, como os atletas agem ao apertar a mão de seu adversário? 2. E após a Vitória? Demonstrações de felicidade devem ser contidas ou manifestadas? 3. E após a derrota? Será mais difícil cumprimentar logo após perder um jogo? Por quê? 4. Como comemorar a vitória sem desrespeitar ou provocar o adversário?
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, fair-play e amizade.
Fonte	MEO

Atividade 41	TOCA AQUI!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	Crie junto com seus alunos algum tipo de ritual de cumprimento na aula de Educação Física, para antes e depois do jogo principal. Faça disso um hábito.
Possibilidades de Adaptação	
Valores expostos	Respeito, fair-play e amizade.
Fonte	MEO

Atividade 42	OS MURAIOS DOS HERÓIS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Cartolina, cola, régua, caneta e tesoura.
Funcionamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organize com os alunos um mural de fotos e pequenas biografias de pessoas que considerem heróis, sejam heróis do esporte ou não. 2. Agora, organize outro mural com desenhos ou fotos de seus alunos em ação nos esportes e/ou atividades físicas, nas quais eles considerem-se bons. 3. Organize seus alunos em pequenos grupos e peça-os que listem as qualidades julgam necessárias a um campeão. Em seguida, solicite-os que apresentem a lista à turma em forma de um anúncio do tipo “precisa-se” ou “procura-se”. Coloque os anúncios no mural.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 43	EU SOU O/A CARA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Estabelecer um conjunto de regras e atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	
Funcionamento	<p>Peça a cada aluno/a que se imagine como um grande atleta olímpico. Uma estrela do esporte! Solicite aos alunos que entrevistem uns aos outros. Sugira o roteiro abaixo, mas permita que eles façam outras perguntas também.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais são as maiores suas maiores habilidades? ✓ O que você precisou fazer para chegar onde está? ✓ Alguém o ajudou nessa jornada? ✓ Que sacrifícios você precisou passar para alcançar o que alcançou? ✓ Que conselhos você daria àqueles que desejam alcançar a mesma meta que você?
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 44	DEBATE: A ESCALA DOS VALORES
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Peça que seus alunos respondam o questionário (escala de atitudes) abaixo. O resultado poderá ser usado para conhecer um pouco melhor seus alunos, individualmente, e sua turma como um todo. Discuta os resultados com eles. Você poderá apresentá-los sob a forma de gráficos, explorar as semelhanças e diferenças por sexo, idade e etc.</p> <p>QUESTÕES PARA DISCUSSÃO:</p> <p>1-Que valores você demonstra com suas respostas?</p> <p>2-Suas atitudes correspondem às suas respostas?</p> <p>3-Como você avalia suas opiniões em relação às opiniões da turma?</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

O QUANTO É IMPORTANTE PARA VOCÊ?

A	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
<i>Competir</i>				
<i>Divertir-se</i>				
<i>Ser bom aluno</i>				
<i>Ganhar</i>				
<i>Ganhar com justiça</i>				
<i>Ser honesto</i>				
<i>Ter amigos</i>				
<i>Fazer esportes</i>				
<i>Cuidar da saúde</i>				
<i>Levar vantagem sempre</i>				
<i>Corresponder às expectativas (de meus pais/amigos/professores)</i>				
...				

Atividade 45	DEBATE: O OLIMPISMO COMO UMA FILOSOFIA DE VIDA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Leia para os alunos e dê algum tempo para que pensem e respondam às questões abaixo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que é uma “filosofia de vida” para você? 2- Que ideias ou valores (ou princípios) são importantes para você? 3- Quem o influenciou a alcançar esses valores? 4- Esportes ou atletas o influenciaram a ter esses valores? Quem? Quais? Por quê?
Possibilidades de Adaptação	Fazer o debate entre diferentes grupos; fazer uma única pergunta para cada grupo dividir com os outros grupos.
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 46	DEBATE: O OLIMPISMO COMO UM ESTILO DE VIDA BASEADO NA ALEGRIA DO ESFORÇO, NO VALOR EDUCACIONAL DO BOM EXEMPLO.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Leia para os alunos e dê algum tempo para que pensem e respondam às questões abaixo.</p> <p>1-Em sua opinião, os atletas devem dar bons exemplos? Por quê? Como eles podem fazer isso?</p> <p>2- Que atletas, para você, podem ser considerados bons exemplos? Por quê?</p> <p>3-Você já foi um bom exemplo para alguém? Conte sua história.</p>
Possibilidades de Adaptação	Fazer o debate entre diferentes grupos; fazer uma única pergunta para cada grupo dividir com os outros grupos.
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 47	DEBATE: OS DILEMAS DO FAIR PLAY
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Leia para os alunos e dê algum tempo para que pensem e respondam às questões abaixo.</p> <p>1- O que significa “fair-play” (jogo limpo) para você?</p> <p>2- Jogar limpo e respeitar o adversário (demonstrar fair-play) não são sinônimos de não querer ganhar. Como combinar o jogo limpo com o desejo de ganhar numa partida?</p> <p>3- Sabemos que fair play não significa apenas a obediência às regras escritas. Significa também as atitudes e o espírito de competição correto que os esportistas devem seguir. Mas, sabemos, ainda, que muitas vezes as faltas são uma tática e um recurso para impedir a ação da equipe adversária. Qual a sua opinião sobre isso?</p>
Possibilidades de Adaptação	Fazer o debate entre diferentes grupos; fazer uma única pergunta para cada grupo dividir com os outros grupos.
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 48	DEBATE: JOGO LIMPO E JOGO SUJO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	Peça a seus alunos que façam uma lista com comportamentos de fair-play (jogo limpo) e comportamentos de não fair-play (jogo sujo). Discuta com eles essas situações. Ainda, defina com eles as razões que determinam o que é e o que não é fair-play.
Possibilidades de Adaptação	Após o debate, será possível elencar os comportamentos mais importantes e elaborar um cartaz demonstrando os comportamentos positivos e negativos.
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 49	DEBATE: INDO ALÉM DAS REGRAS 2
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Leia para os alunos e dê algum tempo para que pensem e respondam às questões abaixo para o debate.</p> <p>Texto de introdução: O respeito às regras é algo muito importante que todos devem cumprir. No esporte, chamamos isso de fair-play. Você deve saber também que diversos tipos de regras organizam nossa vida em sociedade. Um comportamento de fair-play não deveria ser algo só do esporte, mas de toda a vida. Então, vamos debater algumas questões? Seja sincero em suas respostas!</p> <p>1-Ao pagar um lanche, você nota que o caixa lhe deu um valor de troco maior do que você deveria receber. O que você faz?</p> <p>2-Já está quase acabando o recreio e a fila da cantina está grande. Você vai para o final dela? Ou tenta furar a fila?</p> <p>3-A prova está bem difícil, mas o aluno ao seu lado sabe tudo sobre o assunto. Você tenta obter ajuda dele?</p> <p>4-Dois alunos que são seus amigos estão brigando na porta da escola. Só que um é muito mais forte que o outro. O que você faz? Deixa a briga continuar? Ou tenta interromper a luta? Por quê?</p>
Possibilidades de Adaptação	Após o debate é possível elencar os comportamentos mais importantes e fazer um cartaz demonstrando os comportamentos positivos e negativos.
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

Atividade 50	DEBATE: TEMPESTADE CEREBRAL
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Potencializar o debate e o conhecimento sobre Olimpismo.
Recursos Necessários	Espaço livre.
Funcionamento	<p>Distribua o quadro abaixo e solicite que os alunos o preencham, colocando nele as atividades físicas que julgarem corresponder a cada uma das características citadas. Você poderá inserir outras características, se quiser. Informe que uma mesma atividade pode ser citada mais de uma vez.</p> <p>Recolha as fichas dos alunos e coloque-as em uma caixa. Escolha com eles uma das características e sorteie uma ficha para que a atividade seja praticada pela turma, naquela aula ou na próxima.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Amizade, excelência e fair-play.
Fonte	MEO

Preencha o quadro abaixo, inserindo as atividades físicas que você acha que correspondem a cada uma das características apresentadas. Uma mesma atividade pode ser citada mais de uma vez.

Recreativa:	Competitiva:
Quieta:	Barulhenta:
Relaxante:	Desafiadora:
Segura:	Arriscada:
Feita em lugar coberto:	Feita a céu aberto:
Barata:	Cara:
Solitária:	Em grupo:
Feita na escola:	Feita fora da escola:
Espontânea:	Planejada:
Criativa:	Repetitiva:

Atividades sobre a temática “EXCELÊNCIA”

Atividade 51	FUTEBOL DE GÊMEOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade.✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.✓ Colocar o aluno em uma situação compartilhar.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bola de Futsal.
Funcionamento	Dentro de uma área devidamente demarcada, formam-se duplas de participantes, numeradas. Serão dois times, identificados de alguma forma. O jogo consiste em reter a bola, o maior tempo possível. Detalhe: as duplas devem estar, sempre, de mãos dadas. Não há balizas, nem gols. A bola pode ser conduzida através de qualquer parte do corpo, exceto as mãos. O jogo terminará ao apito do professor.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, amizade e excelência.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 52	NOSSO DESAFIO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação compartilhar.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bolas de qualquer modalidade.
Funcionamento	Formam-se grupos de doze ou mais participantes. Haverá três bolas equidistantes dentro do círculo de participantes de pé. À ordem do professor, as bolas serão passadas de mão em mão para a direita. Uma bola numa ponta e outra na outra ponta. Quando o professor pedir, os alunos passarão a bola por cima da cabeça e os outros por entre as pernas. É claro que uma das duas estará sendo passada para trás e a outra para frente. Se assim desejar, o jogo se realizará com a fileira em movimento, terminando quando o último do grupo passar por uma linha demarcada. Se a bola cair, todos deverão parar até que a bola seja colocada em jogo novamente.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Excelência e cooperação.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 53	MURALHA DE MARCAÇÃO
Objetivos	✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Quadra esportiva. Bolas de handebol.
Funcionamento	Dois times em quadra jogarão handebol nas seguintes condições: dois atacantes farão gols procurando superar um goleiro e dois grupos de defesa (muralhas). Cada grupo de defesa (muralha) ficará de mãos dadas entre si fazendo uma marcação defensiva do gol, não podendo se soltar, em momento algum, durante o jogo. Após um tempo pré-determinado pelo professor, mudam-se as posições no jogo. Pontuarão e vencerão a dupla de atacantes que fizerem mais gols.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Excelência e cooperação.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 54	BOLA DA TONTEIRA
Objetivos	✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Bolas de qualquer modalidade. Cestas de qualquer espécie que caibam as bolas.
Funcionamento	Dois grupos se posicionarão em fileiras frente a frente, a uma distância de dez a doze metros um do outro. No centro dos dois grupos, haverá uma quantidade de bolas exatas ao número de participantes. Os dois participantes que estarão nas pontas opostas das duas fileiras deverão girar sobre si mesmos de olhos fechados, umas dez vezes. Seus colegas deverão contar as voltas em voz alta. Quando abrirem os olhos, os alunos deverão caminhar até o centro, pegar uma bola e depositá-la na cesta que estará no meio de sua fileira (deve haver uma para cada time). E assim, sucessivamente, até terminar com as bolas que estão no centro, entre as duas fileiras. A equipe que possuir mais bolas dentro da cesta vencerá.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Excelência e alegria.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 55	A MURALHA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos.
Funcionamento	<p>Formam-se grupos de cinco a oito participantes. Os grupos serão numerados: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e etc. Por turno, um grupo ficará no meio de um grande círculo formado pelos grupos restantes. Será tocada uma música, ao som da música, o grande círculo de mãos dadas ficará pulando ou dançando. Quando a música parar, o grupo de dentro do grande círculo procurará sair fora dele, enquanto os integrantes do círculo tentarão impedi-lo durante trinta segundos, controlados pelo professor, que apitará quando o tempo expirar. Depois, será a vez dos grupos 2, 3 e assim por diante. Vencerá o grupo que conquistar o maior número de integrantes a ultrapassar a “muralha”.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Sociabilidade, competição e excelência.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 56	A CORRIDA DA CARRUAGEM
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a importância e ajuda que um amigo pode dar em uma situação de dificuldade. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação. ✓ Colocar o aluno em uma situação de servir ao próximo.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos. Giz para demarcar partida e chegada.
Funcionamento	As carruagens serão assim formadas: dois participantes estarão à frente com o tronco semiflexionado, e dois atrás com o tronco flexionado, segurando nos quadris dos participantes à frente. Haverá um 5º participante (este deve ser o mais leve) que subirá nas costas dos colegas. Apoiará os joelhos nas costas dos que estiverem atrás e pegará com as mãos nos ombros dos dois que estiverem à frente. Quando o professor solicitar as “carruagens”, procurarão chegar antes que as outras na linha final.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, confiabilidade, fair-play e excelência.
Fonte	505 Jogos Cooperativos e Competitivos.

Atividade 57	GUERRA DE BOLAS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arremesso de precisão e força. ✓ Trabalho em equipe. ✓ Desenvolver estratégias de grupo e de liderança.
Recursos Necessários	<p>Espaço livre de obstáculos. Uma bola de basquete e varias bola de handebol. Giz para fazer demarcações das áreas.</p>
Funcionamento	<p>Uma bola de basquete será colocada ao meio entre as duas equipes. As equipes, por sua vez, estarão atrás de uma demarcação, de frente uma para a outra, com distâncias de cinco a oito metros entre si. As equipes que estarão posicionadas atrás da demarcação deverão lançar as bolas em direção ao alvo, para o meio, com o objetivo de “empurrar” a bola para o campo adversário. Vencerá a equipe que alcançar esse objetivo primeiro.</p>
Possibilidades de Adaptação	<p>O professor pode alterar/limitar as maneiras de se arremessar a bola em direção ao alvo.</p>
Valores propostos	<p>Excelência e liderança.</p>
Fonte	

Atividade 58	REVEZAMENTO DOS VALORES
Objetivos	✓ Compartilhar e apresentar atitudes socialmente positivas.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos; Papéis com as atitudes a serem executadas.
Funcionamento	Formam-se grupos de seis integrantes que ficarão em fileiras frente à linha de largada. Na linha final, haverá papéis com atitudes socialmente positiva por escrito (abraçar um amigo, ajudar um colega, atravessar uma pessoa com deficiência ou necessidade especial, pedir desculpas e etc.). Essas atitudes deverão ser elencadas pelos próprios alunos. O objetivo é que a aluno corra até o ponto onde estarão os papéis, executando a ordem que estiver escrita no papel. Entretanto, só poderá ser cumprida com um colega da outra equipe adversária. Após o cumprimento da tarefa, o próximo da fila estará liberado para correr até os papéis. Vencerá a equipe em que todos os integrantes revezem-se totalmente.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito às regras, competição e excelência.
Fonte	

Atividade 59	ESPORTES DE AVENTURA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar e conhecer suas preferências e conhecimentos sobre si e sobre o seu grupo social. ✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre: parques naturais, reservas naturais, bosques ou fazendas.
Funcionamento	<p>Tente organizar, em seu planejamento de ensino, atividades de aventura e/ou de contato com a natureza. Elas podem estimular um interesse renovado pelas atividades físicas ao apresentar os desafios e características do esporte (aptidão física, habilidades motoras e intelectuais, autossuperação, trabalho em equipe, liderança, risco, tomada de decisão e etc.) em contextos diferentes. Tome todos os cuidados de segurança necessários e peça auxílio, se preciso.</p> <p>Após a(s) atividade(s) prática(s), peça aos alunos para listarem os desafios enfrentados e as qualidades que foram exigidas para a realização da(s) tarefas. Se desejar, correlacione às respostas dadas àquelas apresentadas nas atividades anteriores.</p>
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Respeito, sociabilidade, amizade e excelência.
Fonte	MEO

Atividade 60	SAQUE AO ALVO
Objetivos	✓ Possibilitar o trabalho em grupo e a cooperação.
Recursos Necessários	Espaço livre de obstáculos com uma parede à frente. Bolas de qualquer modalidade. Giz para marcar os alvos na parede.
Funcionamento	Organize dois ou mais grupos em fileiras, lado a lado, a uma distância de 2 metros um do outro, e 5 metros distantes da parede. No centro dos dois grupos, providencie tantas bolas quanto o número de participantes. As equipes tentarão acertar as bolas nos alvos desenhados na parede. Cada alvo terá uma numeração diferente. A equipe adversária escolherá o número do alvo em que a equipe desafiada deverá acertar. A equipe que acertar mais bolas dentro do alvo será a vencedora.
Possibilidades de Adaptação	
Valores propostos	Excelência e alegria.
Fonte	

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA DESTINADA À COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE AS REALIZAÇÕES DAS ATIVIDADES

1. Trabalhou alguma atividade do Manual durante essas três semanas? Qual ou quais?
2. Como foi, de uma maneira geral, o desenvolvimento da(s) atividade(s)?
3. Como foi a participação dos alunos?
4. Os alunos demonstraram interesse e se envolveram na(s) atividade(s)? Comente.
5. Os alunos demonstraram desinteresse pela(s) atividade(s)? Comente.
6. Os debates e reflexões ocorreram, em sua opinião, de forma satisfatória? (no caso de atividades de leitura e debate)
7. Os alunos sugeriram alterações para a(s) atividade(s)?
8. Você sugere alguma alteração para a(s) atividade(s) desenvolvida(s)?
9. Os textos, as informações e as discussões levantadas pela(s) atividade(s) trabalhada(s) condizem com os objetivos propostos pelo Manual?
10. Da maneira como a atividade se apresenta no Manual, acredita que ela se adéqua ao nível de ensino em que foi trabalhada? Comente.

ROTEIRO DA ENTREVISTA DESTINADA AO CONHECIMENTO DO PROFESSOR VOLUNTÁRIO

- 1) Onde se formou? Quando?
- 2) Que razões o levaram a fazer EF?
- 3) Se/Como as experiências esportivas o influenciaram na escolha do curso?
- 4) Se/Como as experiências escolares o influenciaram na escolha do curso?
- 5) Qual a sua opinião sobre o lugar (função, relevância), que ocupa o esporte na sociedade em que você vive? (O enfoque deve ser local)
- 6) Qual o impacto da formação inicial e continuada sobre sua compreensão de esporte e de EF escolar?
- 7) Em sua opinião, quais são os valores do esporte?